

COMPREENDER PARA RESSIGNIFICAR: O TEXTO E AS ATIVIDADES DE LEITURA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL¹

Rita Rodrigues de Souza²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma síntese do trabalho de pesquisa acerca do texto e das atividades de leitura presentes em três livros didáticos de ensino/aprendizagem de Língua Espanhola, elaborados, especificamente, para alunos brasileiros do ensino médio. A realização – bem-sucedida – de atividades de leitura contribui para a aprendizagem de uma língua de maneira mais significativa e também para a formação de um leitor reconstrutor-crítico. As informações obtidas na investigação nos remetem a uma situação bastante complexa: uma significativa parte da amostra das atividades analisadas não promove o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica. A leitura não é trabalhada como um ato de comunicação por meio de uma diversidade de gêneros textuais representativos do discurso sócio-histórico-cultural da língua-alvo.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático de Espanhol, Texto, Atividades de Leitura.

COMPRENDER PARA RESIGNIFICAR: EL TEXTO Y LAS ACTIVIDADES DE LECTURA DE LOS LIBROS DIDÁCTICOS DE ESPAÑOL

RESUMEN

Este artículo presenta como objetivo enseñar una síntesis del trabajo de investigación acerca del texto y de las actividades de lectura presentes en tres libros didácticos de enseñanza/aprendizaje de Lengua Española, elaborados, especificamente, para alumnos brasileños de la enseñanza media. La realización – exitosa – de actividades de lectura contribuye para el aprendizaje de una lengua de manera más significativa y también para la formación de un lector reconstructor-crítico. Las informaciones obtenidas en la investigación nos remiten a una situación muy compleja: una significativa parte de la muestra de las actividades analizadas no promueve el desarrollo de la capacidad de lectura crítica. La lectura no es trabajada como un acto de comunicación por medio de una diversidad de géneros textuales representativos del discurso sócio-histórico y cultural de la lengua meta.

PALABRAS-CLAVE: Libro Didáctico de Español, Texto, Actividades de Lectura.

INTRODUÇÃO

¹ Texto resultante da Dissertação de Mestrado, com título: Sobre o ato de ler: em questão as atividades de leitura propostas nos livros didáticos de E/LE, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da UFG, sob a orientação da PROF^a.DR^a. Lucielena Mendonça de Lima.

² Professora de Língua Portuguesa e Espanhola no Colégio Estadual Ary Ribeiro Valadão Filho, Inhumas/GO. Especialista em Educação a Distância pelo SENAC/DF. E-mail: ritarodrigues.souza@bol.com.br.

A busca de conhecimento revela um docente comprometido com o seu fazer. Pesquisar, refletir e questionar são ações de professores que contribuem para que o seu aluno não se torne somente escolarizado, mas que encontre na leitura uma maneira de transformação de si mesmo e, inclusive, do meio que o cerca. Como parte de uma atividade docente crítica e reflexiva é necessária uma análise das atividades de leitura (doravante ALs) com a finalidade de compreendê-las e torná-las significativas no contexto de ensino/aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante E/LE) para aprendizes brasileiros do ensino médio, configurando, desse modo, o objeto a ser investigado.

Ressalta-se que esse objeto de estudo, dentro das pesquisas realizadas em Linguística Aplicada ao ensino de E/LE, apresenta-se como uma proposta original, uma vez que não é de conhecimento, até o presente instante, a existência de dissertações e/ou teses abordando essa questão em E/LE. A pesquisa realizada atém-se à análise das ALs, propostas em Livros Didáticos (doravante LDs) de E/LE, com a finalidade de evidenciar o que está implícito nelas. Inclusive, pondera-se, em certa medida, se as atividades contribuem ou não para a formação de um leitor crítico, interativo e que compartilha informações.

Por atribuir importância aos propósitos descritos anteriormente, é que formulamos as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Que concepção (ões) de leitura subjaz (em) às ALs analisadas?; 2) Que tipos de textos compõem os LDs escolhidos?; 3) Que estratégias de leitura são trabalhadas por meio das ALs analisadas?; 4) Há, nos LDs analisados, ALs que priorizem o ato de leitura como comunicação?

A seguir, apresentam-se as discussões teóricas que fundamentam o eixo investigado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CONCEPÇÕES DE LEITURA

A imaginação, a alegria, o prazer, o conhecimento, tudo isso pode ser proporcionado por meio do processo de leitura. Mas para que isso ocorra, este processo pressupõe interação entre leitor e texto. O ato de leitura, assim configurado, remete-se à ideia de leitura como um processo comunicativo contínuo de construção e atualização de sentidos. Dessa forma, leitura, na concepção deste trabalho, representa o ato de construir sentidos de forma crítica e comunicativa, em que texto e leitor se modificam por meio da interação.

A compreensão de leitura assume várias concepções de acordo com os distintos métodos de ensino-aprendizagem de línguas. Com o advento do construto teórico denominado competência comunicativa (HYMES, 1995), a compreensão escrita se torna um processo com importância em si mesmo, atribui-se maior valor a “como”, “a quê” e “para quê” se lê. O processo de leitura já não é somente pretexto para ensinar a estrutura da língua, pois o texto foi reconhecido como portador de mensagens sócio-histórico-culturais que emergem por meio da interação.

A concepção de leitura, adotada como parâmetro para análise das ALs, é a interativa, pois essa supera a leitura como decodificação de letras, palavras e sentenças. É, sobretudo, leitura como construção do significado, numa perspectiva de interação entre estes dois mundos: o do leitor e o do autor (MOITA LOPES, 1996). Essa concepção revela ao docente um caminho em que os papéis do

professor, do aluno e do texto se integram. Para uma melhor compreensão de tais papéis, passa-se à discussão dos modelos de leitura.

MODELOS DE LEITURA: TIPOS DE LEITOR E ESTRATÉGIAS

Para KATO (1999), têm-se cinco tipos de leitores: o analisador, o construtor, o construtor-analisador, o cooperativo e o reconstrutor conforme o modo e as estratégias que o leitor usa para o processamento da leitura. O leitor analisador refere-se ao que usa processos de leitura do modelo ascendente (*Bottom-up*), ou seja, o significado do texto é construído a partir de pequenas unidades significativas para a obtenção do significado do todo. Pratica uma leitura linear e indutiva, prejudicando a construção dos sentidos do texto.

O leitor construtor, por sua vez, é aquele que depreende, com facilidade, as informações principais do texto. Emprega alguns procedimentos de leitura do modelo descendente (*Top-down*), como o uso de inferências e conhecimentos prévios, porém deixa a desejar pelo fato de abusar das adivinhações. Faz uma leitura não-linear e dedutiva. Já o leitor construtor-analisador representa o tipo de leitor que emprega de forma complementar, tanto procedimentos do modelo ascendente como do descendente. Realiza o ato de leitura de maneira mais ativa, pois usa estratégias variadas para solucionar problemas de compreensão. Entretanto, não se posiciona em relação às informações do texto, somente as depreende.

O leitor cooperativo refere-se ao que passa a dar ênfase à relação interativa entre leitor-escriptor-texto. A prática de leitura constitui-se como um ato de interlocução oral, isto é, leitor e escritor assumem, respectivamente, os papéis de receptor e emissor; e o texto uma mensagem comunicativa carregada de intenções do escritor. Essas intenções serão apreendidas pelo leitor, por meio do contrato de cooperativismo³ estabelecido entre leitor e escritor. Embora haja a interação leitor-escriptor, parece-nos que é dada uma relevância para o mundo do escritor no qual o leitor deve conhecer e respeitar.

Acredita-se que o leitor reconstrutor seria aquele que pratica a leitura com embasamento nos processos de leitura do modelo sociopsicolinguístico (BRAGGIO 1992), pois o texto é tido como uma unidade funcional, isto é, uma unidade de comunicação. Ao leitor reconstrutor, parece ficar permitido somente rememorar o processo de produção textual para compreendê-lo. Propõe-se um sexto tipo de leitor: o leitor reconstrutor-crítico que seria aquele que põe em ação os modelos: interativo e sociopsicolinguístico, redimensionado por BRAGGIO (1992). Esse tipo de leitor é proposto por acreditarmos que a leitura deve ser uma atividade ativa, dinâmica e transformadora, o que justifica ensinar para os alunos que “ler criticamente significa interpretar a si mesmos e o mundo a partir da interação com o texto, construindo um conhecimento que parte da observação, análise, avaliação e reelaboração de um discurso materializado no texto” (MOTTA-ROTH, 1998, p. 25).

Ao iniciar-se o processo de letramento, no período precedente à vida escolar, o discente é inserido num mundo de palavras, de desenhos, sons, gestos. É

³ Para Kato (1999, p. 69) contrato de cooperativismo é o contrato estabelecido entre leitor e escritor, em que o escritor deve ser: a) informativo na medida certa, b) sincero, c) relevante e d) claro. E se algum desses princípios não for obedecido pelo escritor, o leitor, guiado ainda pelo princípio de cooperativismo, deverá pensar que tal violação é intencional e que indiretamente o escritor está tentando dizer alguma coisa. Esse contrato de cooperativismo remete-nos ao proposto por Grice em 1967, que trata dos intercâmbios comunicativos por em meio das máximas de quantidade, qualidade, relevância e clareza (Reyes, 2000).

introduzido no mundo dos textos, enfim, da leitura. Deve-se aceitar que os textos incorporam novos sentidos com o tempo, assim como o aluno “cresce” intelectualmente e passa a ler o que não lia, como sujeito em constante mutação (CORACINI, 2002).

Desta maneira, usam-se estratégias de leitura, ou seja, procedimentos que selecionam, consciente ou inconscientemente, como forma de adentrar a um texto (KLEIMAN, 2001). Observando o objetivo de leitura, para que elas sejam significativas, algumas vão sendo desenvolvidas, outras incorporadas, muitas abandonadas ou reincorporadas ao nosso repertório de procedimentos de leitura, num constante processo de aprendizagem (KATO, 1999). Se os procedimentos usados para a compreensão textual forem de caráter inconsciente, denominar-se-ão de estratégias cognitivas, mas se, ao contrário, forem de caráter consciente, teremos as estratégias metacognitivas.

GRIGOLETTO (2002) faz uma advertência importante de que limitar-se às estratégias de leitura, como única atividade, pode-se anular a constituição do aluno-leitor na sala de aula. É necessário, também, dentro da dimensão discursiva, fazer interpelações que explicitem que não há uma única leitura considerada boa e certa para o texto em estudo. O que sugere um emprego de uma tipologia textual variada, seguida de atividades de leitura que promovam diálogo, interação questionamentos. Segue-se, agora, a discussão desses temas.

TIPOLOGIA TEXTUAL E ATIVIDADES DE LEITURA (ALS)

BAKHTIN (2000, p. 279) define gênero do discurso como sendo os tipos relativamente estáveis de enunciados. E, afirma que esses gêneros são de tal riqueza e variedade que não são passíveis de uma classificação rígida e estanque, pois “a atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se” em conformidade com a atuação do homem na sua sociedade. No ensino de língua, seja estrangeira ou materna, deve-se contemplar o máximo possível dessa atividade humana em sala de aula, como forma de trabalhar com amostras de uma língua viva, que comunica.

Para KAUFMAN & RODRÍGUEZ (1998), pode-se selecionar e classificar os textos segundo os objetivos da aula e as características peculiares a cada tipo. Contudo, nenhuma classificação será estanque devido à grande variedade de textos produzidos pelos membros de uma comunidade, de acordo com fatores sociais, históricos, econômicos e culturais. No meio escolar, o objetivo de se estabelecer uma tipologia textual, segundo KAUFMAN & RODRÍGUEZ (1998), está sujeito, basicamente, ao objetivo de facilitar a produção e a interpretação de todos os textos presentes em uma dada sociedade. Essas autoras propõem uma tipologia textual que representa de forma simples e coerente os tipos de textos que deveriam ser trabalhados no meio escolar. Transcreve-se a tipologia textual proposta por KAUFMAN & RODRÍGUEZ (1998) na apresentação e análise os dados.

O trabalho didático, com o gênero textual, segundo BONINI (2001), corrobora para que o aprendiz perceba o aspecto dinâmico da língua, uma vez que o gênero textual reproduz os padrões de cultura e interação do meio em que o aprendiz se encontra. Apresenta-se a organização das práticas linguísticas propostas por BONINI (2001) na análise dos dados.

Tem-se, também, que ressaltar a existência de um outro tipo de texto amplamente encontrado nos LDs de língua estrangeira (doravante LE), que é o diálogo didático (doravante dd). O dd é um texto elaborado por uma equipe pedagógica ou pelos autores dos LDs com o objetivo de apresentar conteúdos programáticos. Para CHIARETT (1996), o dd apresenta características peculiares e se diferencia daquele realizado numa interação natural. Pode-se afirmar, porém, que o dd é um discurso “legítimo”. Isso porque está configurado em um contexto legítimo: está incluído num livro didático, cujo destinatário é o aluno num contexto de aprendizagem. Resta saber se o dd cumpre a função de ser um meio útil para ensinar/aprender LE, em que o aluno pode perceber o funcionamento da LE, tanto em relação aos aspectos linguísticos quanto aos aspectos sócio-histórico-culturais da língua-alvo (WIDDOWSON, 1991).

O ensino de línguas por meio de textos, nas aulas de LE, é uma prática muito usada. Inclusive, nos LDs de LE, quase sempre, as unidades são iniciadas com texto e ALs. Por atividades, entende-se que são propostas orientadas para demonstrar os conteúdos desenvolvidos em uma unidade didática. Essa demonstração pode ocorrer por meio da aplicação, separada ou em conjunto, das habilidades linguísticas, expressão oral/escrita e compreensão oral/escrita (GARGALLO, 1999).

As atividades podem ser denominadas de linguísticas ou de comunicativas. A primeira se refere àquelas cuja finalidade primeira é concretizar um propósito estritamente linguístico e a segunda representa aquelas que almejam realizar atos comunicativos de forma primordial (PÉREZ, 1999). Na atividade comunicativa, aparecem integradas duas ou mais habilidades linguísticas, cujo desenvolvimento está centrado no conteúdo e a forma constitui um aspecto secundário. Esse tipo de atividade refere-se, ainda, a uma atividade que reproduz – no contexto da sala de aula - uma situação real em que dois ou mais interlocutores compartilham informações, manifestam sentimentos etc. (GARGALLO, 1999).

WIDDOWSON (1991) faz um estudo sobre os tipos de perguntas de compreensão e diz que a forma adequada para perguntar depende da nossa crença acerca da melhor maneira de avaliar o que foi lido. Assim, esse autor divide as perguntas em dois tipos, a primeira se refere às perguntas com base na forma, que evidenciam a compreensão do aprendiz por meio do tipo de resposta explícita que lhe é exigido, se subdividem em: abertas, fechadas, juízo de verdade e múltipla escolha; a segunda, são perguntas com base na função e têm como propósito evidenciar o tipo de compreensão que o aprendiz deve apresentar; se subdividem em: perguntas de base formal e perguntas inferentes de uso (assimilação e discriminação).

MARCUSCHI (1996) também organizou uma tipologia de perguntas de compreensão. E, segundo ele, essa tipologia está fundamentada numa série de posturas teóricas relacionadas à leitura e compreensão dentro de uma linguística textual em que predominam atividades cognitivas e discursivas. Descrevem-se, no quadro a seguir, os nove tipos de perguntas organizadas por esse linguista:

Quadro 3: Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa	
Tipos de perguntas	Explicitação
1. Perguntas	São perguntas não muito frequentes e de perspicácia mínima,

do cavalo branco de Napoleão	sendo já respondidas pela própria formulação.
2. Cópias	São as perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.
3. Objetivas	São as perguntas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (o que, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.
4. Inferenciais	Estas perguntas são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.
5. Globais	São as perguntas que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.
6. Subjetivas	Estas perguntas em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.
7. Vale-tudo	São as perguntas que indicam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.
8. Impossíveis	Estas perguntas exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões opostas às de cópia e às objetivas.
9. Metalinguísticas	São as perguntas que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.

Adaptado de MARCUSCHI (1996 p. 51-5).

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados quantitativos estão presentes na apresentação dos resultados. Contudo, a análise dos mesmos está fundamentada nos princípios do método qualitativo. Esse método é considerado, de modo geral, como um processo ativo, sistemático e rigoroso de investigação, no qual se tomam decisões sobre o objetivo investigado (SERRANO, 1998).

Os LDs pesquisados foram: *Español para brasileños* (SOUZA, 1997); *Mucho: español para brasileños* (ALVES & ALVES, 2000) e *Expansión: español en Brasil* (ROMANOS & CARVALHO, 2002). Os textos que foram explorados com atividades de leitura todos foram analisados na tentativa de se verificar qual a tipologia textual predominante em cada livro. Já as ALs foram analisadas por amostragem correspondente a 20% de cada um dos livros, porque acreditamos que esta porcentagem é representativa das propostas de ALs dos LDs analisados.

Apresenta-se, a seguir, um quadro com a síntese dos dados referentes aos tipos de perguntas presentes nos livros pesquisados:

	Español Brasileños	para Mucho	Expansión
Tipos de perguntas	Porcentagem		
Cópias	16%	12%	8%
Objetivas	82%	18%	77%
Inferenciais	2%	22,5%	---
Globais	---	13%	2%
Subjetivas	---	12%	5%
Vale-tudo	---	13%	8%
Impossíveis	---	1%	---
Metalinguísticas	---	5%	---

Em relação à primeira pergunta de pesquisa, que se trata a respeito das concepções de leitura que subjazem às ALs, constata-se que, nos LDs pesquisados, destacam-se as perguntas objetivas. Nesse tipo de atividade, o papel do aluno-leitor se restringe a decodificar o texto, ou seja, ele deverá localizar informações conforme a leitura dos autores dos LDs e que o professor faz valer. Caso o professor estabeleça como objetivo que as ALs sirvam de ponte para a construção do conhecimento no estudo de E/LE, ele precisa ter a capacidade de perceber que as atividades propostas aos alunos devem superar a decodificação e verificação de informações. Com isso, não se defende o desprezo do uso de perguntas objetivas, mas ressaltar a importância de usá-las de forma equilibrada como uma das alternativas de atividades.

As concepções de leitura que estão implícitas, em grande parte dessas ALs, são as de *leitura como decodificação* e *leitura como verificação de informações*, segundo as concepções descritas em KLEIMAN (2000). Essas duas concepções estão mais evidentes, conforme apontam os dados, nos livros *Español para brasileños* e *Expansión*, em que predominam as perguntas objetivas, como se pode observar no exemplo a seguir:



VACACIONES PELIGROSAS

Alberto: ¿Qué pasa, Lucía? ¿Por qué estás así tan triste?

Lucía: Es que mi novio está de viaje de vacaciones con su familia y yo estoy aquí sola, mientras él se divierte.

Alberto: No me parece un problema muy grave.

Lucía: En realidad, me preocupa el hecho de que dos de sus primas también están en el grupo con él.

Alberto: ¡Ah! Entonces, tienes celos, ¿verdad?

Lucía: Es que tú no te imaginas lo atrevidas que son esas chicas. Están siempre tratando de enredarlo con sus artimañas.

Alberto: Pero, si estás segura de que eres más interesante que ellas, no hay motivos para preocuparte.

Lucía: Ya basta, Alberto. Estamos hablando tonterías.

(SOUZA, 1997, p. 21, 23)

Vacaciones peligrosas (sem autoria) Conteste las preguntas basándose en el texto <i>Vacaciones peligrosas</i> :	1 ¿Por qué está tan triste Lucía?	<i>Es que ella está sola mientras su novio está de vacaciones.</i>
	2 ¿Quiénes están de vacaciones con el novio de Lucía?	<i>Dos de sus primas. Su familia.</i>
	3 ¿Qué siempre están tratando de hacer las primas del novio de Lucía?	<i>Están siempre tratando de enredarlo con sus artimañas.</i>
	4 ¿Por qué Alberto dice que Lucía no tiene que preocuparse?	<i>Porque ella cree que es más interesante que las primas.</i>

Já o livro *Mucho* apresenta outras concepções de leitura: a concepção de *leitura interativa*, pois ALVES & ALVES (2000) procuram promover a interação leitor-texto por meio de perguntas inferenciais e globais. E há um indício de *leitura como transformação*, dadas às inovações presentes em algumas atividades propostas por ALVES & ALVES (2000) e a preocupação em apresentar ALs que exigem do aluno-leitor mais raciocínio e envolvimento com o texto de forma a reconstruir o caminho da produção do mesmo e a produção de um novo texto, ou seja, uma releitura

(MARCUSCHI,1996), o que configura como uma das possibilidades de compreender o texto. É o que sugere esta atividade:

Perguntas	Sugestão Marcuschi (1996)
<ul style="list-style-type: none"> Enumera, de acuerdo con la información del texto, las enfermedades que impactan los sistemas abajo. Da el nombre del órgano y de la enfermedad. <ul style="list-style-type: none"> a) sistema respiratorio b) sistema circulatorio c) sistema digestivo d) sistema reproductor <p>Orientarlos a que organicen los dados en una tabla.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reprodução do texto na forma de diagrama.
<ul style="list-style-type: none"> Dibuja en una hoja el proceso de formación de El Niño y a la vez señala en dicho dibujo los efectos de cada fase de ese proceso 	
<ul style="list-style-type: none"> Haz el resumen del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Produção de resumo.

Em relação à leitura como transformação crítica, apresenta-se como uma concepção que está se despontando. Acredita-se que a prática dela exige interação e transformação em que se considere o intercâmbio e a negociação de informações relevantes e interessantes. Para isso, há a necessidade de que as ALs suscitem mais questões que fomentem os aspectos culturais e interculturais em que o leitor desenvolva sua competência de leitura de forma mais ampla, como em:

*-En tu opinión, ¿Cuál de las clasificaciones resulta la de peor o más difícil convivencia? Justifica tu opinión para **el grupo y contrástala con la de sus compañeros.***

*-¿Qué otras clasificaciones se podrían agregar a las contenidas en el texto? **De acuerdo con la realidad de su grupo o de su familia.***

Quanto à segunda pergunta de pesquisa, que se refere aos tipos de textos que compõem os LDs de E/LE analisados, a classificação dos tipos de texto, segundo KAUFMAN & RODRÍGUEZ (1998) e BONINI (2001), possibilitou que se detectasse o uso mais frequente dos seguintes textos: o dd, o literário e o informativo. Por meio de um quadro esquemático demonstram-se como os tipos de textos aparecem representados em cada um dos livros analisados:

Síntese da tipologia de textos presentes nos LDs de E/LE, segundo BONINI (2001)			
TIPOS DE TEXTOS	LIVROS/QUANTIDADE		
	<i>Español para brasileños</i>	<i>Mucho</i>	<i>Expansión</i>

II Gêneros	A1)protogênero	Face a face	25	---	2
a) semi- convencionalizados	A1)protogênero	Por telefone	1	---	---
		Por chat	---	---	---
	A2) subgênero	Notícia de esportes	---	---	---
		Notícia de economia	2	---	---
		Coluna social	1	---	---
		Previsão astrológica	---	---	1
		Etc	---	---	---
b) convencionalizados		Telejornal	---	---	---
		Lei	---	---	---
		Missa	---	---	---
		Aula	---	---	---
		Bula de remédio	---	---	---
		Abordagem de venda	---	---	---
		Crônica	1	5	---
		Didático	---	---	3
		Etc	---	---	---

Síntese da tipologia de textos presentes nos LDs de E/LE, segundo KAUFMAN & RODRÍGUEZ (1998)

TEXTOS		LIVROS / QUANTIDADE DE TEXTOS		
		<i>Español para brasileños</i>	<i>Mucho</i>	<i>Expansión</i>
1 Textos Literários	Conto	---	11	2
	Romance	---	4	3
	Obra de teatro	---	1	---
	Poema	1	8	3
	Fábula	---	2	---
	Novela	---	1	---
2 Textos Jornalísticos	Notícia	---	1	---
	Artigo de opinião	2	10	1
	Reportagem	2	10	5
	Entrevista	---	---	---
3 Textos de Informação científica	Relato de experiências	---	---	---
	Definição	---	---	1
	Nota de enciclopédia	---	1	2
	Monografia	---	---	---
	Biografia	1	---	1
	Relato histórico	1	1	4
4 Textos de Instrução	Receita	---	---	---
	Instrutivo	---	2	---

5 Textos Epistolares	Carta	---	---	---
	Solicitação	---	---	---
6 Textos humorísticos	História em quadrinhos	---	---	---
7 Textos publicitários	Anúncio	---	---	---
	Folheto	---	---	---
	Cartaz	---	---	---

No livro *Español para brasileños* predomina o dd, conforme CHIARETTI (1996), cuja função primordial é a apresentação de pontos gramaticais. Entretanto, os alunos são encorajados a lê-lo como discurso. Em *Mucho e Expansión* há com mais freqüência textos literários e informativos, sendo que os literários se restringem a fragmentos de romances e peças de teatro e há alguns poemas. Já os textos informativos estão mais relacionados com os jornalísticos. Assim como o uso do dd, os excertos apresentam implicações que interferem no ensino/aprendizagem de línguas. ROJO (2001, p. 34) nos lembra que “na base de um bom material didático, tanto quanto na de um bom projeto de ensino-aprendizagem, estão a seleção e a organização de objetivos e conteúdos (objetos) de ensino”. Por isso, pensamos que e a prática de SOUZA (1997), em *Español para brasileños*, está condizente com o que ele propôs trabalhar com dd, porém não atende às novas práticas de uso de diferentes tipos de texto no ensino-aprendizagem de línguas.

Já o livro *Mucho* atende ao objetivo de seleção de texto, proposto por ALVES & ALVES (2000), que era trabalhar o texto literário e o jornalístico. Entretanto, outros tipos de textos, também, de circulação frequente no nosso meio social e no da língua-alvo, merecem ser estudados, como: a carta, a publicidade, e os textos humorísticos, entre outros. E, em *Expansión*, ROMANOS E CARVALHO (2002) propuseram trabalhar “*textos diversos sobre temas actuales*” como podemos ler na capa do livro, contudo se limitaram ao uso de textos literários e informativos.

Com esses comentários, pretende-se evidenciar as opções dos autores dos livros analisados, compreender o que ocorre com o uso do texto nos LDs de E/LE. Sabemos que, às vezes, também os autores enfrentam dificuldades para obter textos autênticos, ou até mesmo para atribuir autenticidade a eles no contexto dos LDs; se só pensamos, por exemplo, nos obstáculos que se impõem para se conseguir selecionar textos que agradem e interessem aos supostos aprendizes.

No que diz respeito aos tipos de estratégias de leitura que são trabalhadas por meio das ALs dos LDs analisados _ ponto central da terceira pergunta _ foi possível perceber que as atividades propostas estimulam o uso das estratégias cognitivas e metacognitivas de forma limitada. Constata-se que nos LDs *Español para brasileños* e *Expansión* exploram como estratégia cognitiva a prática do *Skimming*, ou seja, a leitura rápida para encontrar informações e como estratégia metacognitiva é estimulada a monitoração da compreensão. Já em *Mucho* há um estímulo maior quanto ao uso das estratégias. Em relação às estratégias cognitivas, além do *Skimming*, são trabalhadas também *Scanning* ou leitura detalhada; a dedução de significado de palavras e a busca de referências.

Entretanto, percebe-se que falta estimular a aplicação de estratégias para o reconhecimento da importância de componentes paralinguísticos: gráficos, desenhos, legendas etc, para a construção de sentido do texto. Embora muitos textos, que compõem os LDs analisados, tenham sido descaracterizados do contexto do qual foram retirados e para o qual foram produzidos. Esse fato é, também, muito relevante e deve ser considerado pelo professor, porque os textos

são escritos e destinados a um público, que, muitas vezes, não é o nosso aluno na sala de aula, lendo para responder perguntas.

No que se referem às ALs que priorizem o ato de leitura como comunicação, tema da última pergunta de pesquisa, pode-se ponderar, após o mapeamento dos textos de acordo com KAUFMAN & RODRÍGUEZ (1998) e BONINI (2001) e a classificação das perguntas conforme MARCUSCHI (1996), que as ALs globais do livro *Mucho*, de certa forma, priorizam o ato de leitura como comunicação. O leitor deverá manter um diálogo com o texto para formular uma resposta para essas questões. Observamos que as perguntas do tipo inferenciais, encontradas na amostra de AL do livro *Mucho*, apresentam-se mais relacionadas à inferência lexical, não deixam de ser complexas e fomentar a comunicação texto-leitor, porém, acredita-se que fomentariam bem mais o ato de leitura, como comunicação, se abordassem inferências de idéias, contradições elementos culturais e interculturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das reflexões que este estudo possibilitou tecer, uma das que se considera imprescindível para o crescimento intelectual é a que a compreensão do que está implícito nas ALs propostas nos LDs de LE representa, sem dúvida, uma chave para abrir outras possibilidades de trabalho com o texto e as ALs, menos mecânicas do que as sugeridas nos LDs. E, dessa forma, seguramente contribuirá para a formação de cidadãos críticos, capazes de se constituírem como leitores efetivos diante dos textos que recebem no seu cotidiano (MARCUSCHI, 1996). Para isso, faz-se necessário repensar a formação do professor de LE e se indagar qual a ênfase dada à didática para o desenvolvimento da compreensão de leitura, para o planejamento de ALs que não se reduzam somente a perguntas objetivas, cópias e estudos estritamente linguísticos. Mas, que haja também a exploração dos componentes discursivo, sociocultural e intercultural.

REFERÊNCIAS

ALVES, Adda-Nari M.; ALVES, Angélica Mello. ***Mucho: español para brasileños***. São Paulo: Moderna, 2000.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: _____. ***Estética da criação verbal***. Trad. M.E. Galvão Gomes. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. P. 277-358.

BONINI, Adair. **Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas**. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 37, p. 7-23. Jan./jun. 2001.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. ***Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística***. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CHIARETTI, Avany Pazzini. A performance do diálogo no livro didático de Inglês. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (Org.). ***Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências***. Campinas, SP: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas – UFMG, 1996. P. 123-136.

CORACINI, Maria José Rodríguez Faria. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: _____ (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. P. 13-20.

GARGALLO, Isabel Santos. **Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.

GRIGOLETTO, Marisa. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. _____ (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. P. 85-92

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. et al. **Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995. P. 27-46.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KAUFMAN, Ana María; RODRÍGUEZ, María Elena. **La escuela y los textos**. Buenos Aires:Aula XXI – Santillana, Buenos Aires, 1998.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto**. *Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste*, Departamento de Estudos Linguísticos e Literários FL/UFG, Goiânia, n. 11, p. 38-71, nov. 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Um modelo interacional de leitura. In: _____. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. P. 137-146.

MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Leitura em língua estrangeira na escola: teoria e prática**. Santa Maria: UFSM, Prograd, Coperves, CAL, 1998.

PÉREZ, Aquilino Sánchez. **Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas: estudio analítico**. 2. ed. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1999.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos Pcms às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: _____(Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000. P. 27-38.

ROMANOS, Henrique; CARVALHO, Jacira Paes de. ***Expansión: español en Brasil***. São Paulo: FTD, 2002.

SERRANO, Glória Pérez. ***Investigación cualitativa: retos e interrogantes***: I. Métodos. 2. ed. Madrid: Editorial La Muralla, 1998.

SOUZA, Jair de Oliveira. ***Español para brasileños***. São Paulo: FTD, 1997.

WIDDOWSON, H. G. ***O ensino de línguas para a comunicação***. Campinas: Pontes, 1991.