

DORIS CRISTINA VICENTE DA SILVA MATOS

O LUGAR DA LEITURA EM REVISTAS DE  
AUTO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (subárea de lingüística aplicada ao ensino de língua: espanhol) da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada ao Ensino da Língua Estrangeira. Orientadora: Profa. Dra. Ucy Soto.

Niterói – RJ

2007

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

DORIS CRISTINA VICENTE DA SILVA MATOS

O LUGAR DA LEITURA EM REVISTAS DE  
AUTO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL

Niterói, 6 de setembro de 2007.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Ucy Soto (Orientadora)  
Universidade Estadual Paulista - UNESP  
Colaboradora da Universidade Federal Fluminense - UFF

---

Profa. Dra. Márcia Paraquett  
Universidade Federal Fluminense - UFF

---

Profa. Dra. Cristina de Souza Vergnano Junger - UERJ  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

A meus pais, Efigenia e José Raimundo, como forma de reconhecimento por toda a minha formação intelectual, e pela conquista de mais um objetivo em minha vida.

## AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Prof. Dra. Ucy Soto, que me indicou caminhos novos a percorrer durante o percurso e auxiliou à realização do mestrado.

A banca de professoras da prova de projeto e da defesa da dissertação, Prof. Dra. Márcia Paraquett e Prof. Dra. Cristina Junger, pelos ensinamentos e contribuições dadas.

Aos professores de disciplinas e cursos que ajudaram na pesquisa direta ou indiretamente.

A meus pais, completos responsáveis por minha formação ética e intelectual, que sempre apoiaram minhas decisões e não mediram esforços para bem instruir.

A meu namorado Luiz Felipe, por encorajar-me constantemente ao longo desta jornada e pelo incentivo para a realização desse sonho.

Aos amigos de trabalho que me ajudaram com materiais e referências que poderiam enriquecer esta dissertação.

A todas as pessoas, amigos e familiares que em algum momento me incentivaram a seguir em frente.

A Deus, pela oportunidade que me permitiu estar aqui hoje e conseguir tudo o que eu tenho.

## RESUMO

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. **O lugar da leitura em revistas de auto-aprendizagem de espanhol.** Dissertação de Mestrado apresentada à Coordenação do Programa Pós graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007. 109 fls.

A leitura tem um papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem de uma LE e este trabalho focaliza o lugar dispensado à habilidade de leitura em materiais de auto-aprendizagem de espanhol, baseando-se na compreensão de que essa habilidade não pode ser relegada à uma posição menor que as outras habilidades envolvidas no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, já que ela é parte integrante dos processos de significação. A investigação ocorreu por meio da análise de dois conjuntos de revistas produzidas para a auto-aprendizagem do idioma espanhol. O principal objetivo dessa pesquisa foi analisar a visão de leitura subjacente aos materiais através dos exercícios propostos para os textos apresentados, verificando assim, o lugar outorgado à leitura e quais estratégias são propostas aos aprendizes. A análise dos materiais mostra que a leitura ainda não é vista como um processo de interação entre leitor e texto resultante de procedimentos interacionais, mas sim como uma prática formalista e mecânica, resumindo-se aprender a ler a memorização de signos lingüísticos, centrado na unicidade da língua. Entretanto os materiais apresentam a leitura de maneiras diferentes.

Palavras-chave: Língua Espanhola – Estratégias de leitura – Auto-aprendizagem – Revistas

## ABSTRACT

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. **The role of reading in magazines for the self-directed study of Spanish.** Master's degree dissertation presented before the coordination of the graduate programme in "Letras" (Language and literature) of the Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007. 109 pages.

Reading has a crucial role in the process of foreign language and learning. This work focuses on the importance given to reading skills in materials for Spanish self-directed learning, based on the premise that this skill should not be given a minor position in relation to the other foreign language abilities as it is part of the meaning construction processes. The investigations took place by analyzing two sets of magazines for Spanish self-directed learning. The main objective of this research was to analyze the perception of reading in these materials through the exercises proposed for the given texts, which strategies were proposed for the learners. The analysis of the material shows that reading is not yet seen as a reader-text interaction process, as a result of interactional procedures, but as a mechanical form-focused practice, reducing learning to read to linguistic sign memorizations, centered on the uniqueness of language, nevertheless the materials present reading in different manners.

Keywords: Spanish – Strategies – Self-directed – Magazines

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Esquema das habilidades na aprendizagem de LE (Pinilla Gómez, 2004: 882) .....	36
<b>Figura 2:</b> Capa da revista <i>Speak Up</i> ( <a href="http://speakup.ig.com.br/contents/index.shtml">http://speakup.ig.com.br/contents/index.shtml</a> ) .....	64
<b>Figura 3:</b> Capa da revista ; <i>Puntoycoma</i> número 1 .....	66
<b>Figura 4:</b> Capa da revista <i>Hablemos español</i> número 1 .....	67
<b>Figura 5:</b> Capa da revista ; <i>Puntoycoma</i> número 2 .....	68
<b>Figura 6:</b> Capa da revista <i>Hablemos español</i> número 2 .....	68
<b>Figura 7:</b> Ilustração da revista ; <i>Puntoycoma</i> número 5, pg. 29 ...	70
<b>Figura 8:</b> Seção de vocabulário dos diálogos da revista <i>Hablemos español</i> número 1, pg. 6 .....	72
<b>Figura 9:</b> Destaque do vocabulário da revista <i>Hablemos español</i> número 1, pg.6.....	73
<b>Figura 10:</b> Notícia da revista ; <i>Puntoycoma</i> número 3, pg.2 .....	82
<b>Figura 11:</b> Diálogo da revista <i>Hablemos español</i> número 2, pg. 5 .....	86
<b>Figura 12:</b> Diálogo da revista <i>Speak English</i> número 2, pg. 5 .....	87
<b>Figura 13:</b> Tradução do diálogo da revista <i>Hablemos español</i> número 3, pg. 7.....	90
<b>Figura 14:</b> Reportagem da revista ; <i>Puntoycoma</i> número 2, pg.34 .....	99

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	9
<b>CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO E LEITURA</b> .....	15
1.1 Educação e leitura no mundo moderno .....	15
1.2 Problemas na formação de um leitor ativo .....	18
1.3 Ensino presencial, à distância e auto-aprendizagem .....	23
1.4 Autonomia do leitor .....	27
1.5 Diferentes suportes textuais para leitura .....	30
<b>CAPÍTULO II: LEITURA EM LE</b> .....	32
2.1 Habilidades na aprendizagem de LE .....	32
2.2 Concepções de leitura .....	37
2.3 Conhecimento prévio, lingüístico e textual .....	43
2.4 Gêneros de texto .....	46
2.5 Estratégias de leitura .....	49
2.6 Materiais e concepções de leitura .....	54
<b>CAPÍTULO III: ANÁLISE DAS REVISTAS PARA APRENDER ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA</b> .....	59
3.1 Metodologia e objetivos de pesquisa .....	59
3.2 Sub-gênero textual “revista para aprender uma LE” .....	62
3.3 Apresentação visual das revistas .....	65
3.4 Função que se auto-atribui .....	73
3.5 Divisão das revistas e seu conteúdo .....	77
3.6 Língua escolhida para comunicar .....	84
3.7 Trabalho com textos .....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	102
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	105

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com essa dissertação, pretendemos entrelaçar duas temáticas que muito nos interessam: a questão da auto-aprendizagem e nossa preocupação com o lugar da leitura no mundo moderno. Percebemos que existe uma lacuna nessa área de conhecimento, pois, segundo Soto (2004), que realizou um levantamento bibliográfico das dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas em instituições de ensino superior brasileiras, a questão da auto-aprendizagem praticamente não se constitui como tema de pesquisa, na área de língua espanhola nas universidades brasileiras, até o presente momento. Esta seria uma primeira justificativa para a realização de nossa pesquisa.

Uma segunda, diz respeito à importância da habilidade leitora. Faz-se necessário destacar, que esta habilidade deveria ser desenvolvida em qualquer contexto de ensino-aprendizagem de línguas, seja ele o de língua materna ou de estrangeira, juntamente com as habilidades de compreensão auditiva, compreensão leitora, expressão oral e a expressão escrita. A leitura é importante, não só por ser a habilidade através da qual o aprendiz está em contato com a língua alvo – pensando-se o ensino de Língua estrangeira - mas principalmente por ser a habilidade que viabiliza o acesso a novas informações. Sem ela não há estudo possível.

O significado do que é aprender uma língua pode variar de pessoa para pessoa dependendo de seus objetivos. Conseguir falar, escrever, ler e ouvir no idioma escolhido faz parte da concepção de “aprender uma língua”. No entanto, no imaginário de muita gente, aprender uma língua fica reduzido ao fato de saber falar a língua. Essa redução se comprova pela ênfase dada a esta habilidade na maioria dos cursos de idiomas ou em propagandas veiculadas na TV.

Contrapondo-se a essa tendência, mercadológica, poderíamos assim dizer, temos a perspectiva interacional, que destaca a importância do desenvolvimento de todas as habilidades, colocando ênfase no

processo ativo de compreensão. Segundo Bronckart (1999:86), a abordagem didática ideal para aprender língua consistiria em:

iniciar o ensino da língua pelas atividades de leitura e de produção de textos e que depois articularia, a esse procedimento inicial, atividades de inferência e codificação das regularidades observáveis no *corpus* de textos mobilizado.

Um documento brasileiro que também destaca a importância do lugar da leitura, assumindo um compromisso político de orientar a aprendizagem de línguas nas escolas do Brasil, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Segundo os PCNs, é principalmente através do desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora que o aluno tem uma chance imediata de desenvolver-se e interagir em seu contexto social:

considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. (1998:20)

O desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora em língua estrangeira se justifica por si só, mas também para “colaborar no desempenho do aluno como leitor em língua materna” e para contribuir com a formação de cidadãos mais conscientes e autônomos. Os PCNs indicam uma abordagem interacionista da linguagem o que está de acordo com a linha teórica que adotamos. Sendo a leitura importante na educação formal, é mais ainda na auto-aprendizagem, pois é pré-requisito para a aprendizagem do material, partindo-se do pressuposto de que a auto-aprendizagem se baseia fortemente na habilidade de leitura.

Partindo desse interesse pela questão da leitura e da auto-aprendizagem, nos centramos em um lugar específico: a análise de revistas que têm por finalidade contribuir com o ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE). Selecionamos dois tipos de revista para constituir o *corpus* desta investigação: a revista *Hablemos español*, publicada em 2001 pelo Studio Mid West e circularou nas bancas de jornal pela editora escala, e; *Puntoycoma*, que foi criada por *Habla com eñe S. L* como uma revista bimestral e está circulando em *sites* especializados.

O primeiro material é um curso de espanhol, chamado *Hablemos Español*, composto de seis revistas, cada uma acompanhada de um CD, que contêm o áudio dos diálogos e do vocabulário presente na revista. A opção por esse material se justifica pelo fato de ser um curso de idiomas em revista facilmente encontrado em várias bancas de jornal e disponível a qualquer pessoa que queira aprender o idioma espanhol. Pode ser adquirido também pela Internet, no site da própria editora.

O segundo material são as revistas intituladas ; *Puntoycoma* , que, para nossa análise totalizam o número de seis exemplares, cada um acompanhado de um CD, que contêm o áudio de alguns dos textos presentes nas revistas. A opção por esse material se justifica pelo fato de ser um material novo no mercado editorial de aprendizagem de idiomas e servirá como um contraponto às revistas *Hablemos español*.

Cada material pode ter como objetivo desenvolver uma ou mais habilidades: compreensão auditiva, compreensão leitora, expressão oral ou expressão escrita. Como é o aprendiz que tem a autonomia e responsabilidade em seu ato de aprender, ao escolher um material de auto-aprendizagem ele pode ser consciente de suas necessidades e escolher um material que dê prioridade a elas, ou não, escolhendo sem ter noção clara do que está fazendo. Mas aqui não analisamos essa questão.

O objetivo de nossa pesquisa é determinar o lugar que ocupa a habilidade leitora nos materiais selecionados como *corpus*. Com esse objetivo colocamos a seguinte questão/ problema: Que tipo de “leitura” é privilegiada nos materiais de auto-aprendizagem de nosso *corpus*, e quais estratégias são propostas aos aprendizes nesta modalidade de ensino para desenvolver tal habilidade?

Há uma grande variedade de materiais de auto-aprendizagem disponível no mercado para as pessoas que buscam algum conhecimento fora de um ambiente formal de ensino. Entre esses materiais encontram-se os destinados à aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente manuais. Para Denyer (1999:5):

Una simple ojeada a los manuales que siguen las corrientes sucesivas de la didáctica de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras (los enfoques tradicional, estructuro-global y comunicativo) basta para convencerse del poco espacio reservado en ellos a la actividad lectora, por un lado; y del desconocimiento de la misma, tanto como acto de comunicación como proceso cognitivo complejo, por otro.<sup>1</sup>

De acordo com o exposto, a questão da leitura não pode ser relegada a uma posição menor. Conjuntamente às outras habilidades envolvidas no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, ela é parte integrante dos processos de significação.

Outro ponto a ser destacado é que enfocaremos aqui somente o que diz respeito à questão das estratégias de aprendizagem dentro da habilidade leitora e não a compreensão leitora em si. Para análise da compreensão leitora de forma mais ampla, seria necessária a participação de aprendizes para a análise de como ocorreria a interação entre aprendiz-material.

Assim sendo, para responder à nossa questão/ problema, partimos da premissa de que, na auto-aprendizagem, a interação via texto escrito é pré-requisito para a aprendizagem e é através da análise desses textos que buscamos saber como desenvolvem as estratégias a fim de obter êxito na leitura.

Para verificar o lugar reservado à habilidade de leitura nas revistas para auto-aprendizagem de língua espanhola, foi necessário estabelecer quais são as estratégias de leitura propostas por elas para mostrar o lugar outorgado à habilidade de leitura frente às outras habilidades.

Apresento aqui, uma breve descrição de como está desenvolvida esta dissertação: inicialmente, no primeiro capítulo, intitulado *Educação e Leitura* é apresentado como mudou a visão da leitura e educação na atualidade, não se limitando mais à formação escolar formal e ocorrendo ao longo da vida. Também será explicitado aqui, as conceituações de

---

<sup>1</sup> Uma simples olhada nos manuais que seguem as sucessivas correntes da didática de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (os enfoques tradicional, estructuro-global e comunicativo) basta para convencer-se do pouco espaço reservado neles à atividade leitora, por um lado; e do desconhecimento da mesma, tanto como ato de comunicação como processo cognitivo complexo, por outro.

educação presencial, educação à distância e auto-aprendizagem e a questão da autonomia na aprendizagem, pois com as mudanças sociais que estão ocorrendo, aparecem novas necessidades no mundo do trabalho para a formação das pessoas e com a educação permanente faz-se necessário a capacidade de tomar decisões em seu processo de aprendizagem. Relacionaremos, também, os diferentes suportes textuais para leitura que podem interferir como meios que auxiliam, ou não, à aprendizagem.

No segundo capítulo, intitulado *Leitura em LE* são apresentados alguns conceitos relacionados ao tema da leitura. São eles: as habilidades na aprendizagem: compreensão leitora, auditiva, oral e escrita. Neste capítulo são apresentadas as concepções de leitura e leitura interativa, na qual a atividade de leitura é feita na interação não só entre texto-sujeito, mas também entre leitor e autor via texto. Os paradigmas de leitura apresentados são os de Kato (1999), Kleiman (1989, 2002), Moita Lopes (1996), Kock (2006). Também apresentamos os níveis de conhecimento: conhecimento prévio, lingüístico e textual, que intervêm, necessariamente, neste processo.

Como tudo que se faz lingüisticamente está inserido em um gênero e é por meio de textos, orais ou escritos que os usuários de uma língua se intercomunicam, há um subitem denominado gêneros de texto, no qual nos baseamos em Bronckart (1999). Conseqüentemente a esse subitem, são apresentadas as estratégias de leitura, segundo Solé (1998) e Paiva (2005), que indicam que ler é um processo ativo que requer do leitor muito mais que a decodificação de palavras, requer a ativação de estratégias, as quais serão explicitadas. O último subitem desse capítulo trata dos materiais e das concepções de leitura pois estes fazem parte do ensino influenciando o processo de ensino/aprendizagem.

No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia e o contexto de pesquisa. Optamos pelo paradigma de pesquisa de base qualitativa de cunho descritivista e interpretativista que é o mais indicado à pesquisa aqui proposta e porque nos ajuda a responder a questão proposta. Ainda

no terceiro capítulo, procedemos à análise do *corpus*, dividida em seis partes em que são descritos, analisados e comparados os dados reunidos. Analisamos as estratégias e exercícios encontrados nos materiais para trabalhar a leitura e é aferido, assim, o seu lugar.

No quarto e último capítulo, apresentamos os resultados revelados pela pesquisa, juntamente com nossos comentários finais. Esperamos ter contribuído para o enriquecimento da pesquisa na área de estudos lingüísticos do espanhol no que se refere à auto-aprendizagem, oferecendo análises que possibilitarão uma reflexão sobre a questão da leitura e da auto-aprendizagem, que por ser um campo relativamente novo em nosso contexto educacional possui poucos estudos na área.

Através da auto-aprendizagem, o aprendiz tem a chance de investir em sua formação continuada podendo, assim, sanar limitações pessoais e institucionais, tornando-se sujeito em seu contínuo processo. Essa demanda de educação permanente é relativamente nova em nosso contexto educacional, constituindo uma realidade que não podemos ignorar, merecendo estudos no meio acadêmico, na área de ensino-aprendizagem de línguas, em geral, e de ensino-aprendizagem de língua espanhola, em particular.

## **CAPÍTULO I- EDUCAÇÃO E LEITURA**

### **1.1 Educação e leitura no mundo moderno**

Na sociedade em que vivemos, ter acesso à informação é primordial para que uma pessoa possa fazer parte da cultura letrada do mundo moderno. Ter informação é uma cobrança nos dias atuais e uma das maneiras de se chegar a ela é através da leitura.

Para confirmar essa idéia, Colomer (2002:85) afirma que: “A idéia de que saber ler (e escrever) representa a chave de acesso à cultura e ao conhecimento está profundamente enraizada na nossa sociedade”. Sendo assim, o fomento da leitura é de interesse social, não sendo obrigação única e exclusiva do âmbito escolar.

No entanto, como argumenta o educador Paulo Freire (1992), antes da leitura da palavra, tem-se a leitura do mundo e este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente, não limitando-se aos muros da escola. Podemos dizer que este termo “leitura do mundo” está, até certo ponto, desgastado, pois já se tornou senso comum entre os educadores. Sabemos que esse movimento palavra-mundo-palavra é necessário, mas sua posta em prática não é nada simples. Freire argumenta que o processo de alfabetização, enquanto ato de conhecimento, tem, no alfabetizando, seu sujeito. A ajuda do educador não pode anular a criatividade do educando e a responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e falada:

A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora. (Freire, 1992: 19)

Outro termo cunhado pelo autor é o de “educação bancária”, a qual leva os educandos a uma memorização mecânica que, com seus depósitos de informação, enchem as cabeças dos alunos como se estes fossem “bancos” que guardam e arquivam tudo o que lhes é comunicado,

sem entender que pensar é muito mais que um ato mecânico ou um armazenamento de “informações”.

Nessa “concepção bancária” da educação se justifica que o educador, que seria detentor do saber, dite regras, não permitindo qualquer espécie de diálogo criativo. Essa visão da educação já não se sustenta no século XXI, já que para a construção do pensamento é necessário aos educandos uma atitude ativa em seu processo de ensino-aprendizagem, participando, interagindo, dialogando e construindo seu saber.

Para Freire, o sentido da vida se encontra na comunicação e é através desta que aprendemos a agir, pensar e duvidar. A educação tem por fim, se for libertadora, fazer com que o educando, tenha consciência de suas necessidades e de sua identidade cultural, passando a criticar e a participar de sua própria realidade. Só assim, ambos, educador e educando, são sujeitos de um mesmo processo, trocando idéias e práticas de vida, dialogando e aprendendo um com o outro.

Partindo de nossas próprias histórias, a educação libertadora é um fazer permanente, na medida em que o conhecimento nunca está acabado e faz com que as pessoas sintam a necessidade de aprimorar-se cada vez mais, construindo seu conhecimento a cada dia.

A educação tem um propósito: o de desenvolver o progresso intelectual das pessoas, para elevar o nível de qualidade de vida e consciência crítica de quem somos enquanto cidadãos e detentores de uma identidade cultural. Desse modo, a educação será libertadora e estará atingindo seu objetivo: o de construir o pensamento e deixá-lo fluir. Por meio dela ocorre o desenvolvimento intelectual das pessoas e ter uma boa competência leitora é uma das maneiras de aumentar o conhecimento de mundo, podendo ampliar as possibilidades de comunicação que, no mundo moderno, mudam velozmente.

Colomer (2002:87) ao mencionar as diferentes possibilidades de comunicação na sociedade afirma que o progresso social que culminou com a invenção da escrita acelerou a aparição de novos códigos de

representação da realidade que, ao invés de desbancar uns aos outros, diversificaram os usos, ocorrendo uma relação entre novos tempos, novos meios e novas mensagens.

Assim sendo, a comunicação ganha novos matizes, ampliando seu conceito e superando também os “limites impostos pela necessidade da presença física dos interlocutores” (Colomer, 2002:87). A Internet é exemplo de um meio de comunicação no qual não há necessidade da presença física dos interlocutores. As novas tecnologias aferem uma certa autonomia na busca de informações. Mas essa autonomia, tão importante e exaltada hoje em dia, começa a se gastar com a escrita e a criação social de determinados gêneros textuais.

Micheletti (1999: 15) argumenta que a leitura envolve o mundo do texto e o mundo do real. É preciso aproximações com os termos que nos levem à reflexão, compreensão, investigação e construção da leitura do tema. A leitura atual já não significa decifração de sinais, letras e palavras. Ler consiste em se fazer uma leitura do mundo, como já dizia Paulo Freire anteriormente.

Com essa ampliação do conceito de comunicação na era moderna, o processo de educação também necessita ampliar-se para adequar-se às novas exigências. A educação agora não se limita somente à formação escolar, mas ocorre ao longo da vida e a necessidade de aprimoramento ou a vontade de adquirir algum novo conhecimento já não tem um período limitado e restrito de tempo para acontecer.

## 1.2 Problemas na formação de um leitor ativo

É senso comum dizer que o brasileiro não lê, mas para que tal afirmação fosse verdadeira seria necessário delimitar a que tipo de leitura nos referimos, pois diariamente nos vemos confrontados com diversos tipos de textos como publicidades, cartas, bilhetes, *e-mails*, receitas, bulas, resumos de novelas, etc., que são lidos muitas vezes sem a consciência de que também são leituras.

Bronckart (1999:83) afirma que há duas modalidades de abordagem da linguagem e de seu funcionamento. A primeira é a centrada na unicidade da língua, que é considerada como sistema que possibilita a intercompreensão e a segunda é a centrada na diversidade dos textos e nas relações que esses mantêm com seu contexto de produção.

Na concepção sociointeracionista é a segunda modalidade que se apresenta: a da diversidade dos textos e em suas relações com o contexto de produção. Sendo assim, a leitura ocupa um lugar central no ensino como ponto de partida para um processo eficaz na formação proficiente.

A leitura a que nos referimos é a leitura em um sentido mais abrangente. Martins (2004:25), ressalta que os educadores constatarem sua impotência diante do que chamam *crise da leitura*, que seria a ausência de leitura de texto escrito, principalmente nos livros, já que:

Uma vez alfabetizadas, a maioria das pessoas se limita à leitura com fins eminentemente pragmáticos, mesmo suspeitando que ler significa inteirar-se do mundo, sendo também uma forma de conquistar autonomia, de deixar de 'ler pelos olhos de outrem'.(idem, 2004:23)

Como percebemos, a leitura tem um espaço reduzido no cotidiano dos brasileiros e isso se reflete na escola, onde esta parece não ser incentivada. Kleiman (2002:7), ao mencionar a leitura na escola, diz que os professores de todas as matérias deveriam empenhar-se no ensino e na prática da leitura, pois esta não está somente relacionada com aulas de língua, já que as estratégias de leitura são as mesmas em qualquer

situação, o que ocorre é a adequação de cada uma a seus objetivos e necessidades, de acordo com o tipo de texto:

Alarmam-se os professores de Ciências, História e Geografia pelo fato de seus alunos não lerem, e, no entanto, nada fazem para remediar essa situação. A palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura. Daí que permanecer à espera do colega de Português resolver o problema, além de agravar a situação, consiste numa declaração de sua incompetência quanto à função de garantir a participação plena de seus alunos na sociedade letrada. (Kleiman, 2002:7)

Em qualquer modalidade de ensino é por meio da leitura que o aprendiz terá contato com o objeto de estudo. Uma boa leitura é pré-requisito para obter êxito na aprendizagem.

É certo que a leitura pode ser uma atividade prazerosa quando produz sentido, e o sentido de um texto constrói-se na interação texto-sujeito, fazendo da leitura uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”. (Kock, 2006:11)

Sobre esse tema, Kleiman (2004:65), agrega que a atividade de leitura é feita na interação não só entre texto-sujeito, mas também entre leitor e autor via texto. Nessa atividade, o leitor precisa ter uma atitude ativa perante o texto, ativando estratégias, construindo um significado global para o texto, formulando hipóteses, ativando seus conhecimentos prévios do tema tratado.

Muitas vezes concebemos a leitura como uma atividade difícil, exatamente porque não colocamos em prática essas estratégias, utilizamos procedimentos descendentes ou top-down de processamento do texto (ver cap 2.2), não prestando atenção às pistas formais que o autor deixa no texto.

Entretanto, se nos detemos somente nas pistas formais e utilizamos procedimentos ascendentes ou *bottom-up*, também será difícil a compreensão global do texto, pois ficaremos no nível da decodificação.

Hoje em dia, ainda persiste essa visão de leitura como decodificação, pois apesar do aparecimento de novas concepções de leitura como a descendente e a interativa, a realidade parece não ter se

alterado muito. Martins (2004:23) alerta para o fato de que muitos educadores não superaram a prática formalista e mecânica, reduzindo o aprender a ler à memorização de signos lingüísticos, apesar de existirem novos métodos supostamente desalienantes.

Esse tipo de análise da língua é, segundo Bronckart (1999:84), típica das abordagens e métodos tradicionais de ensino de línguas que preconizam que se realize, em primeiro lugar, uma abordagem gramatical e só posteriormente os alunos desenvolveriam uma maestria textual.

Com isso, os alunos costumam ter o papel de leitores passivos, e não necessitam refletir sobre o que lêem. Um leitor ativo participa, interage com a leitura e é exatamente nesse ponto que é preciso intervir, nessa atitude dos leitores passivos, para que passem a leitores ativos, que participem, interajam com a leitura.

Para Kleiman (2002:15), muitos professores não lêem e com isso fica realmente muito difícil fomentar a leitura entre seus alunos:

(...) lugar cada vez menor que a leitura tem no cotidiano do brasileiro, à pobreza no seu ambiente de letramento (o material escrito com o qual ele entra em contato, tanto dentro como fora da escola), ou ainda, à própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler.

Um dos problemas da leitura em sala de aula é que parece uma atividade difícil aos alunos, pois não conseguem extrair sentido dela e para que seja uma atividade prazerosa tem que existir um sentido na leitura que não seja simplesmente a confirmação de regras gramaticais. A esse tipo de atividade denomina Kleiman : “ *prática desmotivadora* ”, que ocorre quando o professor usa o texto como pretexto para ensinar regras de acentuação, formas verbais, aspectos sintáticos, morfológicos, ou seja, aspectos da gramática normativa, em que a língua não é analisada como um todo e sim como partes.

Para que os estudantes se tornem leitores ativos, é preciso motivá-los com textos interessantes, que os incite a não deixar de ler. Há, também, que trocar a concepção do saber lingüístico desvinculado do uso da linguagem, já que muitos alunos pensam que aprender uma língua

significa aprender a gramática e oferecem resistência ao trabalho com textos.

Entretanto, essa visão limitada do que é aprender uma língua também é dividida, muitas vezes, pelos professores e até pelos materiais didáticos. Para Martins (2004:25), os textos usados em tais materiais dão a ilusão de tornar seus usuários aptos a conhecer, apreciar e ensinar as mais diferentes disciplinas, mas *“na verdade resultam em manuais da ignorância; mais inibem do que incentivam o gosto de ler”*.

Com isso a leitura é vista como decodificação e muitas vezes o livro didático incita a esta atitude, pois faz perguntas em que não se necessita entender o texto para respondê-las, mas dar uma olhada superficial e “achar” a resposta. Isso contribui para a formação de leitores passivos que não conseguem extrair sentido dos textos e se acomodam a fazer somente isso. Segundo Kleiman (2002:19),: “Uma consequência dessa atitude é a formação de um leitor passivo, que quando não consegue construir o sentido do texto acomoda-se facilmente a essa situação”. Sem se preocupar ou mesmo perceber o problema.

O que faz um leitor ser passivo ou ativo é a maneira como ele se posiciona perante o texto, e não critérios como sua classe econômica ou idade. Kleiman (2002:19), ao analisar testagens com adultos que se consideravam bons leitores e crianças da periferia, percebeu que os primeiros quando não conseguiam tornar significativo algum trecho, seja por ser inconsistente ou por faltar-lhes conhecimento prévio, aceitavam tranqüilamente a situação, construindo uma interpretação inconsistente e posicionando-se passivamente perante o texto. Já algumas crianças da periferia não aceitavam conviver com a incoerência, tentavam compreender o texto, recusando-se a continuar se o que lessem não fizesse sentido, posicionando-se, assim, ativamente perante o texto, mostrando *“um pouco dessa paixão que é qualidade do [bom] leitor”*.

Portanto, ser um leitor passivo ou ativo não necessariamente depende da condição socioeconômica ou da idade, mas da maneira como encaramos o texto e as dificuldades de compreensão que podem

aparecer ao longo da leitura. Não se deixar desanimar por alguma dificuldade e acionar estratégias de leitura fazem parte do leitor ativo. É na interação leitor-texto-autor que a compreensão ocorre, já que o autor está presente por meio das marcas formais que o próprio texto deixa, como se fosse pistas para a “(...) reconstrução do caminho que ele percorre durante a produção do texto.” (Kleiman, 1989:80)

Por meio dessa visão de língua, no sociointeracionismo “os textos são primeiros e o sistema da língua não é senão um construto secundário” (Bronckart, 1999:86). O que podemos afirmar, juntamente com Bronckart, é que a abordagem didática ideal iniciaria o ensino da língua pelas atividades de leitura e de produção de textos significativos.

Bronckart, insistimos mais uma vez, trabalha com leitura em língua materna na fase inicial, mas acreditamos que, no processo de leitura que trabalhamos no presente trabalho (leitura de espanhol como língua estrangeira em materiais de auto-aprendizagem) seus princípios básicos e suas reflexões possam servir de base, com pequenos ajustes, para a situação de leitura de um adulto brasileiro que aprende espanhol.

### 1.3 Ensino presencial, à distância e auto-aprendizagem

Quando se pensa em ensino, o que geralmente vem à cabeça é um ambiente formal de ensino-aprendizagem, em que o aluno, o professor e o material didático exercem papéis principais no espaço da sala de aula, em uma instituição formalmente constituída. Com as diversas mudanças que ocorrem no mundo atual, essa relação também passa por alterações. Uma dessas mudanças diz respeito ao tempo que, por ser cada vez mais curto para as pessoas, fez com que novas formas de otimizá-lo aparecessem. Há também o fator espaço que, para as pessoas que moram longe de instituições de ensino, para poderem estudar buscam na educação à distância ou na auto-aprendizagem uma solução.

Estamos vivendo um período histórico na aplicação de tecnologias de informação e de comunicação à área de Ensino. Essa aplicação estende-se à área educativa de modo a viabilizar que a formação se prolongue durante toda a vida sob várias formas. A partir daí, percebe-se que as instituições escolares não podem manter-se alheias a essa nova realidade, para que, já na formação inicial das novas gerações, os estudantes possam tornar-se membros ativos, críticos e criadores da sociedade do futuro e do presente. No ensino à distância (EaD) ocorre algo similar, o aprendiz à distância também precisa estar preparado e atualizar-se ao longo da vida. Para Belloni (2003:42):

Em nível mais geral, cabe lembrar que a clientela de educação aberta e a distância é adulta e em geral trabalha, ou seja, estuda em tempo parcial. Este fato deve necessariamente deslocar o enfoque da formação inicial científica e profissionalizante para a **formação ao longo da vida** como único caminho para alcançar ou manter condições de competitividade em nível individual ou nacional, numa economia globalizada altamente tecnologizada.

Nesse segundo tipo de ensino, que se opõe à educação formal pelo fato de ser uma modalidade de prática educativa que ocorre fora de um ambiente convencional de sala de aula, o foco passa a estar no aluno

e no material didático que é um fator preponderante. Preponderante porque, apesar de haver, em muitos casos o contato entre professores e alunos, a questão da autonomia é maior que em um ambiente formal. A questão da auto-aprendizagem torna-se vital já que não há o contato direto e contínuo entre professores e alunos. Dessa maneira, a mediação realizada pelo material adquire um papel de destaque no processo, pois apesar da ausência do professor, há (ou deveria ter havido) um planejamento dos materiais, uma teoria de aprendizagem assim como a metodologia subjacente ao material que conduz o aprendiz em seu processo de aprendizagem da língua. Com esse novo ambiente de auto-aprendizagem, o aprendiz tem o controle de seu processo, podendo escolher a maneira como irá estudar: quando, como, o que e em que ordem.

Essa maneira de estudar pressupõe a utilização de estratégias que, no ensino formal, são muitas vezes direcionadas pelo professor para um melhor aproveitamento dos alunos, e ao longo do período podem ser substituídas por outras, caso o professor julgue necessário. Como no EaD e na auto-aprendizagem o professor não está presente física e diretamente com o aluno, é o próprio aprendiz quem tem que desenvolver suas estratégias de aprendizagem, guiando-se pelo material didático e suas propostas (se existirem).

Na medida em que esta dissertação vai tratar da questão da leitura e suas respectivas estratégias em materiais de auto-aprendizagem de espanhol, é necessário deixar claro que auto-aprendizagem e Ensino à Distância são conceitos diferentes, cada um com suas características.

Para Holec (2000:31), na aprendizagem de uma língua em auto-direção, é o aprendiz quem toma as decisões sobre os objetivos perseguidos, os recursos que irá utilizar, as modalidades de utilização desses recursos e a avaliação dos resultados esperados, com ou sem a ajuda que pode aportar um agente externo. A característica comum e fundamental desse tipo de aprendizagem é o fato de que todas as

decisões que competem ao programa de aprendizagem estão sob a responsabilidade do aprendiz, ele tem autonomia em seu processo.

No Ensino à distância, nesta última, de acordo com a proposta do Conselho Federal de Educação, há algumas características, das quais citamos as que julgamos mais relevantes:

- dispensa-se a presença física do professor e do aluno em sala de aula;
- a comunicação do emissor para o receptor se faz através dos multimeios postos à disposição do ensino pela tecnologia moderna;
- os multimeios da comunicação pedagógica não substituem o professor, apenas permitem a sua ausência física do processo;
- a qualidade da educação aberta e do ensino a distância não é menor do que a da escola regular.

Em ambas modalidades de ensino, a mediação entre a informação a oferecer e a aprendizagem por parte dos “aprendizes” se dá por meio do material utilizado, possibilitando a relação de presença do professor nesse material, o que gera uma “conversa didática guiada”, em que não está prevista explicação, correção e retro alimentação imediatas ao aprendiz. (Cossenza, 1996:17)

Tanto o Ensino à Distância quanto a auto-aprendizagem contribuem para minimizar as limitações do sistema atual de ensino, atendendo às demandas, necessidades e especificidades do público que precisa atualizar seus conhecimentos, pois, como já foi mencionado, a formação educacional deve ser vista como um processo que deve prolongar-se durante toda a vida. Entre outras coisas, essa formação permanente será crucial para a competitividade do indivíduo no mercado de trabalho, assegurando igualdade de oportunidades e para a competitividade do país, que necessita de recursos humanos cada vez mais qualificados (LJOSÄ, 1992, *apud* Belloni, 2003:42).

Essa formação ao longo da vida, que também pode ser chamada de educação permanente, é aquela que não se limita aos muros de uma escola porque o homem tem necessidade não só de adquirir conhecimentos novos, mas também de atualizar e, sobretudo, de não perder os conhecimentos adquiridos. Assim sendo, é o próprio aprendiz

quem deve ter uma atitude constante de busca, já que adquirindo conhecimentos, ele cria condições de transformar-se a si mesmo e ao meio em que vive.

Na formação presencial ou tradicional, o ensino-aprendizagem ocorre em um momento particular ou uma etapa da vida como, por exemplo, a infância ou a juventude, processando-se dentro do sistema escolar, através de programas, instruções e regulamentos, que são difundidos por educadores e educandos, através de escalas hierárquicas. Na auto-aprendizagem, como vimos, não estão presentes tais delimitações de forma tão precisa.

#### 1.4 Autonomia do leitor

Cada vez mais o termo *autonomia* ganha espaço como meio para promover o desenvolvimento de habilidades que permitam ao aprendiz tornar-se sujeito de seu processo de aprendizagem. Buscando um conceito para autonomia na auto-aprendizagem, encontramos: “tomada de responsabilidade por parte do sujeito de seu próprio ato de aprender” (Boixareu, 2000:93), o que pressupõe um aprendiz com papel ativo, que é capaz de adaptar-se às novas demandas dessa sociedade contemporânea. Na aprendizagem autônoma, o aprendiz, sujeito necessariamente ativo, realiza sua aprendizagem (Belloni, 2003:42), assumindo que a responsabilidade e a motivação de aprender devem partir do próprio aprendiz.

Benedetti (2001: 66) afirma que há dois fatores essenciais na aprendizagem autônoma: a escolha e a responsabilidade. O aprendiz, ao ter uma atitude passiva, terá uma atenção fraca e descentralizada, o que ratifica a importância da motivação que está relacionada com a autonomia. Ser autônomo é também ser capaz de “tomar importantes decisões com referência ao que deve ser ensinado, como também sobre como e quando fazê-lo.” (2001: 66).

Como na auto-aprendizagem durante muito tempo o meio de estudo exclusivo foi o texto impresso, a leitura ocupa um lugar fundamental neste contexto. Hoje em dia continua sendo o meio mais importante, mas ganhou novas formas. Para Solé (1998:72): “Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos”, sendo assim, o desenvolvimento da autonomia é um processo e uma das maneiras de fomentá-la no leitor é através do ensino de estratégias de leitura, que o ensinar-lo-ão a aprender a partir do texto, organizando seu conhecimento.

Mais especificamente no ensino de língua estrangeira, a autonomia do leitor é fundamental para que ele entenda que tomar iniciativas autônomas é necessário para promover e desenvolver seus conhecimentos e habilidades, para que seu processo de aprendizagem atenda a todas as suas necessidades (Miccolli, 2005:33). Essas necessidades, na auto-aprendizagem, podem ter origens diferentes, onde o aprendiz deve adaptar-se a situações novas pronto a aprender, em grande parte sozinho, para que possa ser mais informado e autônomo.

Ao ter que manter uma postura autônoma, o aprendiz pode ter dificuldades, pois agora tem que ter responsabilidade em seu processo de aprendizagem e essas dificuldades podem acentuar-se quando a autonomia está relacionada à auto-aprendizagem de uma língua estrangeira, pois o aprendiz terá que desenvolver as atividades sem auxílio, sem a orientação de um professor, apenas contando com o material que escolheu.

Paiva, ao citar a divisão da autonomia em três tipos, feita por Littlewood (*apud* Paiva 2005:8), diz que:

Para ele, um indivíduo pode demonstrar três tipos de autonomia: no uso criativo da língua (autonomia como comunicador), no uso de suas próprias estratégias de aprendizagem (autonomia como aprendiz), e na expressão de significados pessoais e criação de contextos pessoais de aprendizagem (autonomia como pessoa).

O primeiro caso, a autonomia como comunicador, vai depender das oportunidades que o aprendiz terá de estar em contato com falantes da língua-alvo. Já o segundo e terceiro casos, autonomia como aprendiz e autonomia como pessoa, são os expostos aqui, onde o aprendiz terá que ter motivação e autonomia para acionar estratégias para melhorar seus conhecimentos, já que o ritmo da aprendizagem dependerá única e exclusivamente dele.

Ao mencionar a diversidade de auto-aprendizagens, Boixareu (2000:94) classifica quatro grupos de sujeitos em função das intenções e dos espaços de aprendizagem. O primeiro grupo é o do estudante regular que tem consciência de seu trabalho e é responsável, completando sua

formação com materiais e ações exteriores às realizadas em aula. O segundo grupo é o do estudante que trabalha à distância, mas que tem objetivos impostos através de provas e que apesar de não escolher a metodologia, a adapta a seu ritmo de trabalho. O terceiro grupo é o do aluno que está em um centro de auto-aprendizagem de línguas e que tem seus objetivos, escolhendo as estratégias frente à diversidade de materiais que o centro oferece. O quarto grupo é o do autodidata que organiza sua aprendizagem normalmente em sua casa, a partir dos diversos materiais que o mercado oferece.

O primeiro, segundo e terceiro grupos têm um trabalho prévio docente para a elaboração dos materiais ou cursos específicos, já o quarto grupo depende de sua iniciativa e das ações publicitárias para decidir sobre a escolha dos materiais que são selecionados. Esse quarto grupo, o dos aprendizes que trabalham sozinhos é o que pode ser denominado de independente pois organiza sua aprendizagem de acordo com seus objetivos e os materiais para esse público apresentam-se como “materiales completos y autosuficientes, con metodologías varias, pero siempre teniendo en cuenta la situación de un alumno que trabaja sin profesor.”<sup>2</sup> (Boixareu, 2000:95)

Boixareu aponta para o fato de que apesar da oferta existente, muitas vezes é fraudulenta pelo fato de anunciar materiais comunicativos que “Sin tener en cuenta los necesarios procesos de sistematización, de construcción y de fijación de las adquisiciones.”<sup>3</sup> (2000:95)

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. O leitor consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

---

<sup>2</sup> materiais completos e auto-suficientes, com variadas metodologias, mas sempre levando em conta a situação de um aluno que trabalha sem o professor.

<sup>3</sup> não levam em conta os processos necessários de sistematização, de construção e de fixação das aquisições.

### 1.5 Diferentes suportes textuais para leitura

Tendo-se em conta que o processo de ensino-aprendizagem constitui um acúmulo de experiências mediadas, reproduz, de determinada maneira, a realidade que tem que ensinar e aprender. As relações entre o educando e a realidade são feitas através de mediações que facilitam a aproximação com a realidade.

Segundo Blazquez (*apud* Monge Crespo, 1994: 90) um meio consiste em qualquer recurso que o professor queira empregar para facilitar o conteúdo, mediar as experiências de aprendizagem, desenvolver habilidades cognitivas e apoiar suas estratégias metodológicas.

Apesar de todas as mudanças antes analisadas,, ao entrar numa sala de aula, encontramos meios não muito diferentes daqueles usados antigamente: livro de texto, guias para o uso; quadro negro; cópias, etc. No entanto, existe uma variedade de recursos tecnológicos como os recursos experimentais diretos conhecidos como objetos reais que se incluem em qualquer momento no ato didático. Podem ser instalações, objetos, animais, plantas, etc. que o professor considere enriquecedores para a motivação na aprendizagem.

Há os recursos estruturais do próprio ambiente, como os laboratórios, bibliotecas, salas de vídeo. E recursos simbólicos como o material fixo (murais, fotografias); material impresso: textos, fichas, cadernos, mapas; material veiculado por meios tecnológicos sonoros: radio, CDs, fitas; audiovisuais: cinema, vídeo, televisão; interativos: informática, hipermídia.

Há mediações que servem como suportes de códigos, mensagens e conteúdo. São meios que nasceram para a instrução em áreas, disciplinas e determinados níveis. Nestes estão, os livros, vídeos, filmes, televisão educativa e radio educativa.

Outras mediações foram elaboradas para o consumo massivo, indiscriminado e intempestivo. Oferecem mensagens pontuais, atuais com

características de instantaneidade, feedback e constituem uma fonte de aprendizagem e documentação cada vez mais ampla em todos os setores da população, como os meios de comunicação de massa: imprensa escrita, revistas, radio, TV, etc.

Atualmente, a quantidade e qualidade das novas tecnologias e materiais disponíveis para a educação são surpreendentes, com resultados impressionantes: por causa da convergência da computação, microeletrônica e telecomunicações, a nova tecnologia abre grandes possibilidades no âmbito educativo.

Apesar de todas as novas tecnologias, os materiais impressos continuam sendo os recursos mais usados no sistema escolar, por vezes exclusivos e em outras ocasiões completando-se com os meios audiovisuais e informáticos. Conseqüentemente, o livro texto aparece ante o professor como o único material em que se operativavam em um nível prático das prescrições de um programa curricular específico.

Outro aspecto a ser destacado é que o aluno deixa de ter uma atitude puramente passiva e receptiva na educação, para adotar um papel ativo na sua programação e autocontrole de seu processo de aprendizagem. A auto-aprendizagem leva a uma individualização do programa educativo em função das necessidades e ritmo de aprendizagem do aluno. Esta dimensão permite adaptar o ensino às características individuais de cada aluno.

No entanto, uma vez plasmado, o material traz as marcas de sua concepção no que diz respeito à linguagem, ao que se acredita ser a “melhor” forma de ensinar e aprender e como se pode ajudar ao aluno a chegar nos objetivos que nele se encontram delineados. Veremos, nas revistas por nós analisadas como se dá tal “individualização”.

## CAPÍTULO II- LEITURA EM E/LE

### 2.1 Habilidades na aprendizagem de LE

As atuais metodologias de ensino de línguas estrangeiras procuram pôr em prática uma abordagem comunicativa da língua, organizando os conteúdos a serem trabalhados de maneira que todas as pessoas envolvidas no processo de ensino (professor e alunos) participem. Nessa abordagem, o ensino é centrado no aluno, que deve desenvolver sua autonomia lingüística através de suas necessidades comunicativas. Canale e Swain (1980, apud Gelabert, Bueso e Benítez, 2002:8), esquematizaram os diferentes fatores que intervêm na comunicação. São eles:

- competencia gramatical (domínio del código lingüístico),
- competencia sociolingüística (adecuación de los enunciados tanto al significado cuanto a la forma),
- competencia discursiva (capacidad para combinar las estructuras y los significados en el desarrollo de un texto oral o escrito),
- competencia estratégica (domínio de estrategias comunicativas de carácter verbal utilizadas para compensar las deficiencias en la comunicación y para hacer la comunicación más eficaz).<sup>4</sup>

Há também a proposta de incorporar a competência sociocultural, que seria relacionada ao grau de familiaridade com o contexto sociocultural em que se usa a língua e a competência social, relacionada ao desejo e confiança do aluno em relacionar-se com outras pessoas em situações sociais (Van Ek, 1986, apud Gelabert , Bueso e Benítez, 2002:9)

Para que ocorra a integração dessas competências, é necessário que se desenvolvam atividades relacionadas a cada uma, abarcando os

---

<sup>4</sup> • competência gramatical (domínio do código lingüístico);  
• competência sociolingüística (adequação dos enunciados tanto do significado quanto da forma);  
• competência discursiva (capacidade para combinar as estruturas e os significados no desenvolvimento de um texto oral ou escrito);  
• competência estratégica (domínio de estratégias comunicativas de caráter verbal e não-verbal utilizadas para compensar as deficiências na comunicação e para fazer a comunicação mais eficaz)

conhecimentos e estratégias necessários para sua apropriação por parte dos aprendizes. Essas atividades podem ser divididas em dois grupos de habilidades, as habilidades interpretativas que abarcam a compreensão auditiva e a compreensão leitora e as habilidades expressivas que abarcam a expressão oral e a expressão escrita<sup>5</sup>. Explicamos agora, cada uma dessas habilidades:

A habilidade de compreensão auditiva é um processo mental invisível. Através de técnicas e estratégias é possível desenvolvê-la para que ocorra um melhor entendimento das mensagens orais. Entretanto, para que esse entendimento ocorra é necessário que o aprendiz tenha uma atitude ativa perante o que está escutando, não sendo tão importante entender palavra por palavra, mas sim o texto como um todo, para que possa perceber a mensagem geral. Segundo Berges (2004:901), o valor comunicativo de uma mensagem não depende tanto das palavras pronunciadas como dos interesses, desejos, metas, atitudes, valores, histórias e conhecimentos das pessoas implicadas, tanto do falante como do ouvinte.

Todas esses fatores são necessários na hora de compreender uma mensagem oral, o ouvinte aciona em sua mente a rede de conhecimentos para construir o sentido geral da mensagem. Sendo assim, o bom ouvinte não apenas compreende os sons, mas participa do processo para que possa inferir exatamente o significado intencional do falante.

Há alguns critérios ao propor atividades de compreensão auditiva, que são relacionados aos objetivos que se tem com a atividade. Por exemplo, podem ser propostos exercícios para encontrar uma informação específica, que necessitaria uma atitude mais detalhista, ou exercícios de compreensão geral, em que não é necessário escutar toda a mensagem para entender a informação pedida. Nesse tipo de compreensão, tem-se a ajuda de elementos paralingüísticos e extralingüísticos como o ritmo, a entonação, os gestos, os movimento e a postura de quem fala (Gelabert , Bueso e Benítez, 2002:12).

---

<sup>5</sup> As habilidades também recebem, na literatura especializada, a nomenclatura de habilidades passivas e ativas.

A habilidade de compreensão leitora desenvolve nos aprendizes a capacidade de entender mensagens escritas, e assim como na compreensão auditiva, é necessário que o aprendiz tenha uma atitude ativa perante o texto, é necessário ativar estratégias de compreensão que o ajudarão a construir o significado global, dando sentido ao que lê. A leitura não pode ser vista como isolada das outras atividades propostas por um material de ensino de idiomas, pois é através dela que somos convidados a adentrar em seu conteúdo. Para Santos (2004:53), a leitura envolve o livro por inteiro: “seus layouts, textos, enunciados... e não há portanto motivos para menosprezá-la.”

Hoje em dia há uma diversidade enorme de materiais para trabalhar a compreensão leitora, entretanto antes da disseminação do uso da Internet, para que alguém tivesse acesso a um material autêntico de língua estrangeira era necessário viajar, mas agora é possível sua utilização, podendo-se trabalhar os diferentes gêneros como jornais, revistas, anúncios, entrevistas, etc. De acordo com Gelabert, Bueso e Benítez (2002:25):

La lectura se ha ido incorporando en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español como una habilidad más que debe ser potenciada en el alumno extranjero desde los niveles iniciales hasta los de perfeccionamiento.<sup>6</sup>

Na Habilidade de expressão oral, um dos principais objetivos hoje em dia tratados é a interação, o uso da língua para comunicar-se com os demais e suas atividades de desenvolvimento devem levar em conta os participantes (emissor(es), receptor(es)) e a situação comunicativa<sup>7</sup>. Assim sendo, as atividades devem considerar as características contextuais como primordiais para que ocorra a comunicação e trabalhar com materiais autênticos que cerquem o estudante em situações reais de

---

<sup>6</sup> A leitura foi-se incorporando no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como uma habilidade a mais que deve ser potencializada no aluno estrangeiro desde os níveis iniciais até os de aperfeiçoamento.

<sup>7</sup> Essa definição corresponde a R. Jakobson (1981), em que a situação comunicativa compreende o contexto, a mensagem, o canal e o código.

comunicação e aspectos socioculturais verdadeiros (Gelabert, Bueso e Benítez, 2002:35).

A habilidade de expressão escrita desenvolve a comunicação por escrito, via texto e embora ainda persista a idéia de que essa expressão não é uma forma de comunicação interativa (como a expressão oral), ela continua sendo o foco principal no ensino escolar, visto que as pessoas que não sabem escrever são qualificadas como analfabetas. Assim sendo:

escribir significa mucho más que conocer el abecedario o saber juntar sus letras; escribir quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la puedan entender otras personas. (González Pellizzari Alonso, 2003:122)<sup>8</sup>.

Ao preparar materiais para essa habilidade, deve-se estar preocupado em selecioná-los de acordo com as necessidades dos aprendizes. Escrever um cartão postal, um currículo, fazer uma entrevista, resumir um artigo ou um livro, escrever um email, etc, são exemplos de atividades comunicativas que fazem parte do dia-dia de muitas pessoas, ou se não fazem, um dia lhes poderá ser útil, pois estarão trabalhando com o domínio de gêneros escritos necessários a uma pessoa letrada. Muito mais que estar preocupado com a ortografia e a pontuação, a atenção a um texto coeso e coerente é primordial para que produza sentido.

De acordo com o exposto, ao propor atividades de desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas é necessário que se faça a integração delas para que nos desvencilhemos de situações artificiais e que seja fomentado um uso autêntico da língua. As habilidades não devem aparecer de forma isolada, mas sim simultânea:

no necesariamente a una destreza de comprensión auditiva sigue una de expresión oral, o a una actividad de comprensión lectora sigue una de expresión escrita, sino que existe una amplia gama de posibles combinaciones entre las cuatro destrezas, sin que tampoco sea posible

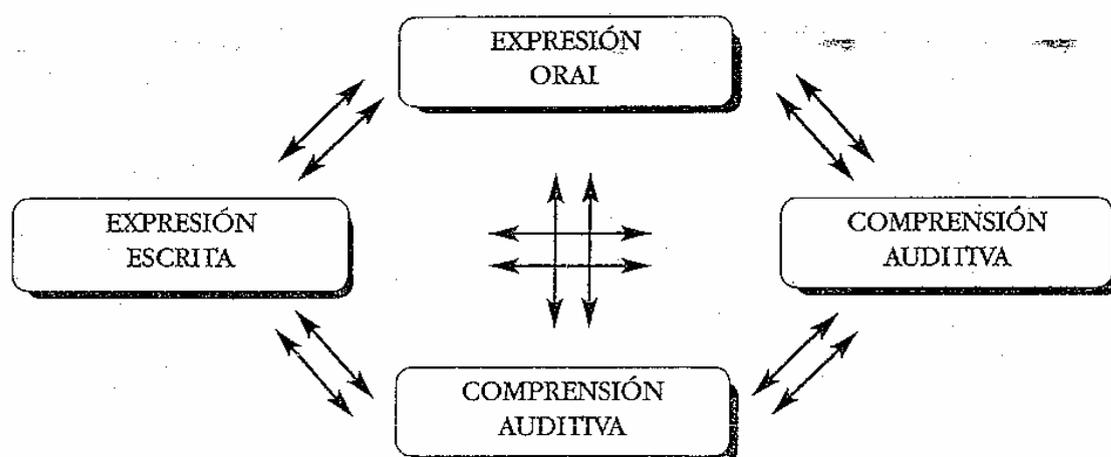
---

<sup>8</sup> escrever significa muito mais que conhecer o abecedário ou saber juntar suas letras, escrever quer dizer ser capaz de expressar informação de forma coerente e correta para que possam entender as outras pessoas.

establecer un orden definido, ya que cada destreza puede ser propulsora o consecuencia de cualquiera de las otras tres (Pinilla Gómez, 2004:882)<sup>9</sup>

Para explicitar melhor, Pinilla Gómez (2004:882) ainda faz o seguinte esquema das habilidades:

**Figura 1:** Esquema das habilidades na aprendizagem de LE (Pinilla Gómez, 2004:882)



Havendo apresentado as quatro habilidades fundamentais para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, discutimos na próxima seção as diferentes concepções de leitura vigentes na atualidade.

<sup>9</sup> não necessariamente depois da habilidade de compreensão auditiva seguirá uma de expressão oral ou a uma atividade de compreensão leitora seguirá uma de expressão escrita, mas sim existe uma ampla gama de combinações possíveis entre as quatro habilidades, sem que tampouco seja possível estabelecer uma ordem definida, já que cada habilidade pode ser propulsora ou consequência de qualquer das outras três.

## 2.2 Concepções de leitura

Esta seção tem como propósito relacionar diferentes concepções de leitura e os principais métodos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras sob a perspectiva do ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE), buscando compreender como cada uma explica o processo de leitura.

Diversas teorias foram desenvolvidas com o intuito de explicar como o processo de leitura ocorre, surgindo assim os modelos de processamento de leitura. Em nossa pesquisa discutimos os três modelos mais estudados.

Os três modelos de processamento de leitura são: ascendente (bottom-up), descendente (top-down) e interacional (ascendente-descendente). Esses modelos indicam a direção que o fluxo da informação toma durante seu processamento. Dependendo do método de ensino adotado, podemos perceber a concepção de leitura subjacente.

Fazemos uma descrição dos principais métodos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e buscamos dentro desses métodos relacioná-los com os modelos ditos anteriormente. Para que tenhamos uma idéia geral dos métodos existentes, apresentamos o quadro de Gargallo (1999: 57) relacionado aos métodos de ensino-aprendizagem de E/LE e alguns materiais disponíveis no mercado:

Método tradicional de gramática y traducción	Español para extranjeros. Conversación, traducción y correspondencia (1949) Curso breve de español para extranjeros (1954)
Métodos de base estrutural	Español en directo (1974) Español 2000 (1981)
Métodos con planteamientos	Entre nosotros (1981)

nocional-funcionales	Para empezar (1985) Esto funciona (1987)
Enfoque comunicativo	Antena (1987) Intercambio (1989) E/LE (1992) Abanico (1995) Planet@ E/LE (1998)
Enfoque comunicativo moderado	Ven (1990) Cumbre (1995) Español sin fronteras (1997)
Enfoque por tareas	Gente (1997)

Começamos com o método de base estrutural, no qual a leitura era concebida como decodificação e se enfatizava o texto. Essa metodologia começa nos anos 30, e vem como uma inovação ao método tradicional ou de gramática e tradução, inaugurando uma nova fase do ensino de língua estrangeira. Nesta linha há diferentes matizes como o método audio-oral, o método estructuro-global-audio-visual e o método situacional. Esse último é o que teve maior incidência no ensino do espanhol como língua estrangeira. Segundo Gargallo (1999:64):

La clave del aprendizaje, en cuanto a contenidos se refiere, es de índole gramatical: la gramática es, junto al vocabulario y el sistema fonético-fonológico, el elemento central objeto de aprendizaje y ejercitación; el uso de la lengua se reduce al conocimiento y manejo, desde un punto de vista formal, de las estructuras gramaticales del sistema lingüístico<sup>10</sup>.

Os materiais usados nesse método se baseiam em exercícios de repetição e automatização, mediante o binômio estímulo-resposta, utilizando textos como pretextos para o ensino da gramática e do vocabulário. Para Amorim (1997:3): “a ênfase dada ao componente

---

<sup>10</sup> A chave da aprendizagem, em relação aos conteúdos, é de índole gramatical: a gramática é, junto ao vocabulário e ao sistema fonético-fonológico, o elemento central da aprendizagem e exercitação; o uso da língua se reduz ao conhecimento e manejo, desde o ponto de vista formal, das estruturas gramaticais do sistema lingüístico.

lingüístico determina a busca minuciosa do significado em cada palavra e a explicação exaustiva das construções gramaticais”.

Podemos articular a metodologia de ensino de línguas de base estrutural com o modelo de processamento de leitura ascendente (bottom up) no qual o privilégio é dado ao texto, as informações partem dele para o leitor, o qual se aproxima do texto por meio de fragmentos da língua como letras, palavras, frases, sentença, ocorrendo unicamente uma decodificação. Para Kato (1999:50):

O processamento ascendente (Bottom-Up) faz uso linear e indutivo das informações visuais, lingüísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói significado através da análise e síntese do significado das partes. A lingüística estruturalista tem privilegiado esse segundo tipo, fato que se justifica pela sua própria história, na qual se partiu das unidades menores para as maiores.

Esse modelo ignora o fato de que decodificar não vem a ser compreender o que se está lendo, perpetuando a visão de que a língua pode ser fragmentada e que o sentido é inerente ao texto como soma dos pedaços. Kleiman (1989:36) ressalta que a criança em fase de alfabetização decodifica ao ler vagarosamente, o que não constitui leitura, entretanto: “o leitor adulto não decodifica; ele percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura”.

Contraopondo-se ao modelo ascendente (bottom up), surge um modelo em que o processamento da informação ocorre de maneira oposta, descendente (top-down). Também conhecido como psicolingüístico, teve origem juntamente com o enfoque comunicativo, o qual surgiu como uma inovação no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, mas só na metade dos anos 80 começou sua aplicação. Gargallo (1999:68/69) afirma que o enfoque comunicativo:

Pone de relevancia el carácter funcional de la lengua como instrumento de comunicación, de manera que son las funciones lingüísticas el eje vertebrador del aprendizaje; (...) el uso adecuado de la lengua exige

conocimientos socio-culturales, discursivos y estratégicos, además de los propiamente lingüísticos y funcionales.<sup>11</sup>

As atividades propostas nesse enfoque de ensino/aprendizagem de línguas recebem o nome de atividades comunicativas, nas quais o objetivo principal é a interação comunicativa, onde o conteúdo é mais importante que a forma. Propõem-se atividades que realizem essas funções em contextos significativos para os alunos.

Nesse modelo, o texto tem como papel ativar o processo de atribuição de sentido, o que só é possível através do leitor, que atribui coerência ao texto. O foco está no leitor, o qual não é mais visto como um repetidor passivo, mas como um produtor de significados, que utiliza suas experiências de vida para chegar aos dados do texto. Para Kato (1999:50):

O processamento descendente (top-down) é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma.

Comparando-o ao modelo anterior (bottom up), o modelo descendente (top-down) trouxe muitas contribuições ao ensino de leitura, a partir dele que “a leitura deixa de ser uma atividade centrada exclusivamente no material escrito, mudando seu foco para o leitor, que passa a ser visto como aquele que atribui significado ao texto” (Junger, 2002:25).

De acordo com Junger (2002:25), os pressupostos básicos desse tipo de leitura são:

- (1) o leitor proficiente avalia e controla o processo de compreensão através do uso de estratégias adequadas para cada caso;
- (2) as inovações não-visuais presentes na memória do leitor são mais importantes do que as que aparecem no texto, comandando o que se vê (ou não) no material lido durante o processo;

---

<sup>11</sup>Coloca em relevância o caráter funcional da língua como instrumento de comunicação, de modo que são as funções lingüísticas o centro principal da aprendizagem; (...) o uso adequado da língua exige conhecimentos socio-culturais, discursivos e estratégicos, além dos propriamente lingüísticos e funcionais.

- (3) os conhecimentos de mundo de cada indivíduo estão organizados em sua mente sob a forma de esquemas (Rumelhart, 1980), cadeias de inter-relações que arquivam dados típicos e genéricos de cada experiência, permitindo inúmeras realizações;
- (4) a leitura implica previsões, as quais permitem antecipar o que se lerá e descartar opções inadequadas;
- (5) ao contrário da ênfase na transposição da escrita para um código oral, típica no enfoque bottom up, o conceito de leitor desse modelo reconhece as convenções próprias e específicas do discurso escrito.

O último modelo de leitura, o interativo<sup>12</sup>, advém de estudos mais recentes, principalmente da década de 90 e nele o fluxo da informação vai do leitor para o texto e vice-versa, em um processamento ascendente-descendente.

Moita Lopes (1996:138) ao apresentar o modelo interacional de leitura, o diferencia dos de decodificação (centrado no texto) e do psicolingüístico (centrado no leitor) e o define como:

um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa - um processo perceptivo – quanto a informação que o leitor traz para o texto – seu pré - conhecimento, um processo cognitivo.

Nesse modelo, a construção do significado do texto se realiza pela interação entre leitor e texto, sendo resultante de procedimentos sociointeracionais. Com relação a mesma concepção, Kock (2006:10/11) a diferencia das outras destacando a idéia de que o foco na questão da leitura se centra na interação entre autor, texto e leitor:

Diferentemente das concepções anteriores, na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores.

Este terceiro modelo de concepção de leitura tem uma certa relação com a metodologia de ensino/aprendizagem de línguas do enfoque por tarefas que surgiu no final da década de oitenta, vindo a ampliar e definir os procedimentos didáticos que garantiram o êxito da competência comunicativa (Gargallo, 1999:78). Os materiais usados

---

<sup>12</sup> Há autores como Moita Lopes (1996), Kock (2006), Kleiman (2000) que divergem em relação à nomenclatura. Nós nesse trabalho optamos pela definição de modelo interativo.

nesse enfoque são direcionados para desenvolver a competência comunicativa, gerando na aula autênticos processos de comunicação.

Ao tentar fazer neste capítulo uma relação entre as diferentes concepções de leitura e os principais métodos de ensino/ aprendizagem de língua estrangeira, não é nosso intuito fazer a escolha por um dos métodos. Entretanto, defendemos a idéia de que a aprendizagem de línguas estrangeiras deve ocorrer sempre a partir de um texto, sem desvincilhá-lo de seu contexto de produção.

### 2.3 Conhecimento prévio, lingüístico e textual

Para que a leitura seja feita tendo como base textos que incitem o aluno a refletir, é necessário que o professor os leve a utilizar três sistemas de conhecimento para ativar as estratégias sociocognitivas, através das quais se realiza o processamento textual. O fato de esses conhecimentos interagirem entre si faz com que a leitura seja considerada um processo interativo (Kock, 2006:39). Esse processo envolve várias etapas que apresentamos, sem que isso signifique que haja uma linearidade no processo.

O conhecimento prévio, de mundo ou enciclopédico, se refere à leitura e conhecimento que alguém faz do mundo, o que fica armazenado na memória, que é individual e vai depender das experiências vividas por cada pessoa. Muitas vezes a ausência de conhecimento de um determinado tema pode comprometer a compreensão de todo significado. No caso da língua estrangeira, pode ser um problema o fato de o aluno ler um texto que seja culturalmente distante da sua realidade: “Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.” (Kleiman, 1989:13)

O conhecimento sistêmico ou lingüístico, está relacionado com a organização lingüística que as pessoas já possuem, como os morfológicos, sintáticos, fonéticos, fonológicos e lexicais. É através desse tipo de conhecimento que podemos compreender “a organização do material lingüístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou seqüenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.” (Kock:2006:40). O conhecimento lingüístico é um componente do conhecimento prévio, sem o qual a compreensão seria impossível. (Kleiman, 1989:16)

O conhecimento de organização textual ou interacional, também faz parte do conhecimento prévio (Kleiman, 1989:16) e está relacionado com a organização da informação do texto pelo autor. Assim, o leitor ao

encontrar uma determinada organização poderá formular hipóteses do assunto e do tipo de texto que vai ser tratado. Os PCNs (1998) exemplificam-nos: “quando o leitor encontra ao início do texto ‘Era uma vez’ ou ‘Había una vez’, já sabe que vai ler uma história que terá informações organizadas em situação, problema, solução e avaliação”. Quanto maior for o conhecimento textual do leitor e sua exposição a diferentes tipos de texto, mais fácil será sua compreensão já que:

o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão. (Kleiman, 1989:20)

A leitura interativa, a qual está estruturada nesses conhecimentos – de mundo, sistêmico e de organização textual – pode ser vista como uma saída ao problema da *crise da leitura* (Martins,2004:25), trabalhando com textos que incitem o aluno a refletir. Com isso ele conseguiria desvencilhar-se do tradicional. Acreditamos que através dela, as aulas seriam mais dinâmicas, os alunos fariam as atividades propostas com mais segurança, devido às estratégias ensinadas antes e se o professor trabalha bem as estratégias sempre explicando o porquê de cada uma os alunos conseguem entender e até interessar-se por essa nova maneira de aprender.

Através de um trabalho direcionado e bem estruturado a partir desses três sistemas de conhecimento é possível desenvolver também a autonomia dos alunos-leitores para que eles percebam que ler pode ser uma atividade prazerosa.

Como o foco deste trabalho é a questão da leitura em materiais de auto-aprendizagem de espanhol língua estrangeira, se o material escolhido utilizar exercícios que desenvolvam o conhecimento prévio, o conhecimento lingüístico e o conhecimento de organização textual, acreditamos que eles estão no caminho para facilitar que os aprendizes cheguem a uma competência na habilidade de leitura cada vez mais proficiente.

No que se refere à autonomia na auto-aprendizagem de línguas estrangeiras, destacamos que é ainda mais importante, já que o aprendiz deverá utilizar os diversos níveis de conhecimento para construir o sentido dos textos por ele selecionados e como a figura do professor não está presente, terá que, de forma gradual, utilizar-se desses conhecimentos de maneira autônoma, tendo como auxílio os direcionamentos dados pelo material didático, que é o seu meio de aprendizagem.

## 2.4 Gêneros de texto

A noção de gêneros de texto costuma ser confundida com a de gêneros de discurso, tipologia textual ou tipos de texto. Há bastante divergência nesse campo de estudo e nessa dissertação, optamos pela definição gêneros de texto, por ser a terminologia utilizada por Bronckart, teórico do interacionismo sócio-discursivo:

Chamamos de **texto** toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto**, em vez de gênero de discurso. (Bronckart, 1999:75)

Ao conceber a língua como uma forma de atividade interativa de caráter social, histórico e cognitivo, que se constitui na relação com o outro, é no texto que encontraremos o lugar próprio dessa interação. O texto é construído à medida que é trabalhado na leitura, produzindo assim o seu sentido (Kock, 2006:12). A linguagem é o que torna possível essa interação, relacionando gênero de texto e o que Kock designa por competência discursiva.

A competência discursiva advém da interação que um indivíduo necessita para a inserção na sociedade em que vive, interagindo com o grupo social com o qual se comunica e troca experiências, desenvolvendo assim, a competência discursiva que pode ser desenvolvida ao produzir diferentes textos. Há inúmeras possibilidades de construção textual que vão variar em função dos objetivos da interação falante-ouvinte.

Esses objetivos a que se propõe na prática social organizarão a informação originando as marcas textuais dos gêneros, através das quais será possível diferenciar um determinado gênero de outro:

A noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita. Um diálogo familiar, uma exposição pedagógica, um pedido de emprego, um artigo de jornal, um romance, etc. são considerados como textos, de tamanhos eventualmente muito diferente, mas dotados de características comuns: cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é

produzido: cada texto exibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; cada texto é composto de frases articuladas umas às outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas; enfim, cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna.(Bronckart,1999:71)

Assim, ao propor uma atividade relacionada a um texto é necessário que se mantenha sua estruturação original de maneira que a coerência e coesão entre os parágrafos não se rompa e para que isso ocorra os textos não devem ser adaptados ou mesmo simplificados, expondo uma variedade de exercícios práticos da língua (Santos, 2004:3). Dessa maneira, será favorecida a identificação e incorporação de estratégias de organização textual que vão garantir a unidade e eficiência dos textos, sendo possível aperfeiçoar-se no uso dos mecanismos lingüísticos e adquirir outros.

Para isso acreditamos ser necessário que haja uma gradação nos gêneros textuais escolhidos para um fim didático. Essa gradação seria dos mais simples aos mais complexos, de acordo também com os gêneros que o grupo tem maior afinidade. Um exemplo seria começar com os que tenham familiaridade e posteriormente se exploraria outros tipos, aumentando o grau de dificuldade. A escolha também engloba os diferentes tipos de discurso que serão utilizados ou priorizados, não podendo haver confusão entre as definições, que pode ocorrer devido à heterogeneidade dos textos com que nos defrontamos no campo da linguagem. Nesse sentido, Bronckart (1999:15) argumenta:

A noção de “tipo de texto” será claramente abandonada, a favor das de **gênero de texto** e de **tipo de discurso**. A partir de agora, são os gêneros, como formas comunicativas (romance, editorial, enciclopédia etc.), que serão postos em correspondência com as unidades psicológicas que são as ações de linguagem, enquanto os tipos de discurso (narração, discurso teórico etc.) serão considerados como formas lingüísticas mais específicas que entram na composição dos gêneros.

O uso dos gêneros textuais para fins didáticos deve levar em consideração os objetivos com aquele determinado gênero já que há uma variedade muito grande e com isso uma diversidade de possibilidades de

observação, pois são fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não sendo possível fazer uma lista fechada de todos os gêneros (Marcuschi, 2003:29).

Eles variam também no decorrer do tempo, como o surgimento de novos gêneros, que não são inovações absolutas, mas sim ocorre uma “transmutação”, gerando outros (Bakhtin,2002). Marcuschi (2003:20), cita como formas discursivas novas os seguintes gêneros:

editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais (chats), aulas virtuais (aulas chats)

No trabalho com gêneros textuais é interessante a escolha de diferentes variações para que se proponha formas de reflexão sobre esse tipo de prática discursiva, desenvolvendo assim, a competência comunicativa referente à compreensão e produção de textos, tendo a oportunidade de observar a língua em usos autênticos, visto que tudo que se faz lingüisticamente está inserido em um gênero.

Em nossa dissertação trabalhamos com um gênero textual relativamente novo, o gênero revista para fins de aprendizagem de língua estrangeira. Uma das revistas mais conhecidas para esse fim é a *Speak Up*, que está há cerca de vinte anos no mercado editorial para aprendizagem de inglês. Aqui, analisamos as revistas para aprendizagem de espanhol, *Hablemos Español* e ; *Puntoycoma*.

## 2.5 Estratégias de leitura

Como definimos anteriormente, a leitura é uma atividade de construção de sentidos implicando uma relação dinâmica entre leitor e texto, que só se realiza enquanto significado.

Para que um texto tenha sentido, o leitor pode usar diferentes estratégias que variam de acordo com o próprio leitor e o objetivo de sua leitura já que ele tem conhecimento lingüístico e de mundo variados, usando as estratégias de acordo com seus estilos cognitivos e de personalidade.

Para que usaríamos uma estratégia? Ao momento de ler, utilizamo-las de forma inconsciente, enquanto lemos e compreendemos o processamento ocorre automaticamente e quando encontramos uma dificuldade de leitura entramos em um 'estado estratégico' para poder resolver o problema e a compreensão ocorrer (Solé, 1998:71)

Nesse 'estado estratégico' utilizamos ações para solucionar as dificuldades de compreensão e essas ações são as estratégias de leitura que são um tipo particular de procedimentos de ordem elevada, cumprindo os seguintes requisitos:

tendem à obtenção de uma meta; permitem avançar o curso da ação do leitor, embora não a prescrevam totalmente; caracterizando-se porque não estão sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto, podendo adaptar-se a diferentes situações de leitura; envolvem os componentes meta cognitivos de controle sobre a própria compreensão, pois o leitor especialista, além de compreender, sabe que compreende e quando não compreende. (Solé, 1998:72)

As estratégias de leitura que utilizamos para a compreensão textual podem ser procedimentos de caráter inconsciente, as estratégias cognitivas e de caráter consciente, as estratégias meta cognitivas (Kleiman, 2002:50). Com relação a esse procedimento, Kato (1999:124) diz que:

Estratégias cognitivas em leitura designarão, portanto, os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto

estratégias meta cognitivas em leitura designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas.

De acordo com essa visão do processo de leitura, o ensino das estratégias consistiria na “modelagem de estratégias meta cognitivas” e no “desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas” (Kleiman, 2002:50)

Dependendo do tipo de texto que estamos lendo, automaticamente usamos uma estratégia de leitura para sanar alguma dificuldade encontrada e as duas estratégias de leitura mais citadas pelos estudiosos da habilidade de leitura são, de acordo com Paiva (2005:133) o *scanning* e o *skimming*. Usamos a estratégia de *scanning* quando queremos ler um texto para encontrar uma informação específica, dando ênfase aos detalhes que podem ajudar nessa busca, ao passo que usamos a estratégia de *skimming* quando lemos um texto rapidamente para buscar as idéias principais, tendo por objetivo uma compreensão global.

Podemos usar a estratégia de *scanning* quando, por exemplo, queremos dar uma lida rápida no jornal (Kleiman, 1989:33) para encontrar alguma informação específica (a seção de cinema, as notícias locais, etc.), ou também para encontrar um número telefônico em um catálogo. Para encontrar os verbetes em um dicionário, utilizamos esta estratégia, para achá-los por ordem alfabética.

Já a estratégia de *skimming* pode ser usada por exemplo para ler o jornal também, mas neste caso quando lemos para entender as idéias e conceitos principais (Kleiman, 1989:33) , para o qual o leitor pode recorrer ao título, subtítulos, ilustrações, nome do autor, a fonte do texto, o início e o final dos parágrafos, itálicos e sumários.

O que diferencia uma estratégia da outra segundo Paiva (2005:134) é que :

ao usar a estratégia de *scanning*, o leitor sabe o que está procurando, ou seja, ele está procurando uma informação específica, ao passo que, com a de *skimming*, o leitor está em busca do sentido geral do texto, muitas vezes para decidir se vai ler todo o texto de forma mais detalhada.

Solé (1998), divide o trabalho com a leitura em três etapas e em cada uma faz a divisão das estratégias: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura, dentre as quais também estão inseridas as estratégias de scanning e skimming, mencionadas anteriormente.

Na primeira etapa, antes da leitura, é necessário que o leitor saiba o porquê está lendo o texto e quais são seus objetivos. Como descrito por Solé (1998: 93-101) pode-se ler com nove objetivos diferentes. São eles:

- ler para obter uma informação precisa,
- ler para seguir instruções,
- ler para obter uma informação de caráter geral,
- ler para aprender,
- ler para revisar um escrito próprio,
- ler por prazer,
- ler para comunicar um texto a um auditório,
- ler para praticar a leitura em voz alta,
- ler para verificar o que se compreendeu.

Kleiman (1989:30) também diz que é necessário para uma leitura significativa o estabelecimento de objetivos e propósitos claros para a leitura. Apesar dessa necessidade, o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos nesse tipo de atividade, sendo “difusa e confusa, muitas vezes se construindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua.”

Constitui-se então, um paradoxo, fora da escola o estudante consegue planejar ações para um objetivo pré-determinado, entretanto quando o foco é a leitura no ambiente escolar, esse mesmo estudante “começa a ler sem ter idéia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe.” (Kleiman, 1989:30)

De acordo com o objetivo que temos, serão ativadas as estratégias necessárias que podem ser, por exemplo: leitura rápida, detalhada, revisão de termos, sínteses, sublinhados, resumos, anotações de dúvidas, ler outros textos, releitura, saltar partes e voltar depois, leitura em voz alta ou silenciosa, perguntar-se sobre o conteúdo do texto, dentre outras.

Solé (1998:101) também ressalta a importância da ativação do conhecimento prévio do aluno, como visto no capítulo 2.3, e de

estabelecer previsões sobre o texto que, para Kleiman (2002:52), são sempre realizadas pelo leitor eficiente.

Retomando a divisão proposta por Solé, é na segunda etapa, durante a leitura, que ocorre a maior parte da atividade compreensiva e na qual serão ativadas também diversas estratégias para essa compreensão.

Uma das estratégias que contribui para a atividade do leitor é a formulação de hipóteses, que começa antes da leitura e vai sendo confirmada ou desconstruída no seu decorrer. Kleiman (2004:35-36) assinala que:

Vários autores consideram que a leitura é, em grande medida, uma espécie de jogo de adivinhação, pois o leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses e as testa, à medida que vai lendo o texto.

As previsões podem ser feitas a partir de características do texto, como a superestrutura, tipo de texto, organização ou marcas, como também pelo título ou ilustrações.

Nessa etapa, podem aparecer lacunas de compreensão, que seriam as dificuldades ao ler o texto, como uma palavra desconhecida (que pode ou não ser necessária para a compreensão global) e para essas lacunas há algumas estratégias como discutir os objetivos da leitura, trabalhar com materiais de dificuldade moderada que representam desafios ao leitor, proporcionar e ajudar a ativar os conhecimentos prévios, inferências e conjeturas.

Mais uma vez, ratifica-se a idéia de que o texto não é um produto acabado, pronto e que o leitor tem que ter em relação a ele uma atitude ativa para que possa fazer sentido.

Na última etapa, depois da leitura, podemos utilizar as estratégias de identificação da idéia principal, elaboração de resumos e formulação e resposta de perguntas pertinentes ao texto.

Para identificar a idéia principal, pode-se responder à seguinte pergunta: “Qual é a idéia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema?” (Aules 1978, 1990, *apud* Solé, 1998:138). Essa

estratégia ajudaria o leitor a realizar atividades associadas a ela, como tomar notas ou elaborar um resumo. Ao encontrar a idéia principal, seria mais fácil para o leitor realizar uma leitura crítica e autônoma (Solé,1998:138), relacionando-a aos seus objetivos de leitura e seus conhecimentos prévios. Essa estratégia também pode ser usada durante a leitura.

A elaboração de resumo é uma estratégia que pode ser feita após a leitura e está relacionada à definição da idéia principal, usam-se as mesmas estratégias para poder separar a idéia principal dos detalhes secundários. Ela é necessária para que os alunos envolvam-se profundamente naquilo que fazem. Assim, “o resumo torna-se uma autêntica estratégia de elaboração e organização do conhecimento”. (Pozo, 1990, apud Solé,1998:149)

A terceira estratégia para depois da leitura é a formulação de perguntas e respostas pertinentes ao texto. Sole (1998:156, apud Sole 1987) classifica em três tipos as perguntas que podem se suscitar a partir de um texto:

- Perguntas de resposta literal. Perguntas cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto.
- Perguntas para pensar e buscar. Perguntas cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência.
- Perguntas de elaboração pessoal. Perguntas que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo; exigem a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor.

Não há como estabelecer o limite entre as três etapas (antes, durante e depois da leitura), pois as estratégias podem aparecer mais de uma vez. O importante é entender o processo de leitura de forma global, onde se pode ativar de diversas maneiras estratégias com o objetivo de superar as dificuldades que apareçam.

## 2.6 Materiais e concepções de leitura

Os materiais didáticos fazem parte do ensino influenciando o processo de ensino-aprendizagem de línguas. A seleção/ produção de materiais para ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira demanda uma reflexão sobre quais as concepções de língua são apresentadas em tais materiais.

Segundo Rola (2005: 48), temos dois grandes tipos de abordagem: a formalista/ gramatical/ estrutural, com foco na forma e estruturas gramaticais e a comunicativa/ interacional/ construcional, com foco no uso e na interação real, que proporciona insumos com materiais autênticos e ambientes de comunicação entre os alunos.

A primeira abordagem, a formalista/ gramatical/ estrutural defende uma concepção de língua como conjunto de formas, um sistema gramatical governado por regras, o que se traduz em livros com ênfase nas estruturas gramaticais, onde os insumos são divididos em unidades a partir da progressão de conteúdos gramaticais (Maia et al., 2002 *apud* Rola, 2005:44)

Na abordagem estruturalista, os textos geralmente são diálogos fictícios elaborados para apresentar os aspectos gramaticais da unidade. Como aponta Almeida Filho (1992:8), essa forma se resume no “uso puro e simples de estruturas de frases em enunciados ou simulações artificiais.”

Os conteúdos nessa abordagem seguem uma progressão em termos de dificuldade, como um controle do processo de aprendizagem. Na opinião de Souza (2002:119):

o livro didático representa uma espécie de seleção “natural” (aspas do autor) e, ao mesmo tempo hierarquizada, do que se deva saber. Ele traz um registro formal, pré-organizado dos elementos do saber considerados de maior pertinência.

Assim, é a concepção do saber, que Souza (idem) chama de “ilusão do saber” (aspas do autor), que é total, gradativo e cumulativo.

Kleiman e Moraes (2002:66) apontam para o problema dos textos didáticos, que possuem características alienantes, como o favorecimento de uma apreensão fragmentada, através da memorização de fatos desconexos que propiciam “a construção de uma representação de leitura como extração de mensagem ou memorização de informações importantes”. Entretanto, como afirmam os autores, essas são práticas vazias de sentido, que não colaboram em nada para o fomento de um leitor como sujeito social.

A segunda abordagem, a comunicativa/ interacional/ construcional, defende uma concepção de língua como interação, onde o principal foco é a comunicação, sendo assim, os materiais geralmente apresentam textos autênticos para o fomento da comunicação. Coracini (1999a:18) ao diferenciar as duas abordagens aponta que no ensino comunicativo de línguas há um princípio em relação às vantagens de um ensino de Línguas Estrangeiras sem a adoção do livro didático em que:

vem seguida de uma proposta subjacente ou explícita de uma abordagem “nova”, “inovadora”, “sob medida”, “progressista”, preocupada com o sentido e com a criticidade dos alunos, em oposição à metodologia (tradicional, estruturalista) que privilegia a forma, as unidades gramaticais, a fixação do vocabulário, as habilidades de recepção, o que põe em evidência o caráter passivo da compreensão (oral ou escrita).

Os textos autênticos dessa nova abordagem são justificados pelo fato de que assim “o aluno estaria melhor preparado para enfrentar a comunicação escrita no(s) país(es) da língua alvo” (Coracini, 1999a:19). Assim, os textos cotidianos ganham espaço para que possa chegar ao objetivo do ensino de Língua Estrangeira. Esses textos autênticos apresentariam os insumos que são propostos através de atividades relevantes e significativas com foco no uso da língua-alvo, onde os alunos engajam-se na construção e negociação do significado (Rola, 2005:48).

Uma ressalva a ser feita é a de que muitos materiais que dizem apresentar uma abordagem comunicativa, quando são analisados, não cumprem a proposta, usando muitas vezes textos autênticos para a prática de exercícios estruturais/ gramaticais. Coracini (1999b:29) dá como exemplo o caso da língua inglesa em que na eterna busca da

competência comunicativa são ainda trabalhados através de frases soltas ou diálogos estanques. Para Almeida Filho (2001:18) “o potencial comunicativo para o ensino de línguas é grande e continua inexplorado abaixo da superfície onde temos em geral atuado.”

As duas grandes vertentes de abordagem apresentadas podem ser visualizadas nos materiais didáticos oferecidos no mercado para quem queira aprender o idioma espanhol. Hoje em dia há uma variedade de oferta, mas nem sempre foi assim. Ao fazer uma compilação da produção de materiais didáticos de espanhol língua estrangeira no Brasil, Fernández (2000:59) aponta que o estudo do espanhol no Brasil passou ao largo dos últimos cinquenta anos por muitas mudanças, com o fato de quase não haver cursos de espanhol ou por ele não ser oferecido na maioria das escolas. Esse panorama refletiu no número reduzido de professores que se graduaram nesses anos e na oferta de materiais didáticos para o ensino dessa língua. Centramos-nos aqui, no segundo problema apresentado, o dos materiais, que eram escassos devido ao reduzido número de pessoas que desejavam aprender espanhol.

Contrapondo esse panorama anterior ao de hoje, encontramos o quadro oposto, o que antes era escasso, tornou-se abundante. Há uma gama de materiais didáticos como publicações impressas, vídeos, materiais em áudio, livros de texto, materiais de apoio, materiais complementares, dicionários, revistas e muitos outros: “Se houve um tempo em que não tínhamos o que escolher, hoje não sabemos como e o que escolher, dada a grande variedade existente”<sup>13</sup>. Fernández (2000:61) (tradução nossa)

Nessa compilação, Fernández (2000:66) separa os materiais produzidos e destinados à área didática no Brasil em onze categorias, que são:

- livros de texto,
- livros de profissões e ofícios,
- livros de exercícios,
- materiais para a auto-aprendizagem,
- dicionários,

- livros de leitura,
- materiais de apoio gramatical,
- materiais lúdicos,
- materiais de orientação e apoio,
- cultura e literatura – materiais de enriquecimento,
- revistas,
- publicações periódicas.

Dentre eles, destacamos os materiais para a auto-aprendizagem e nessa categoria, são apresentadas três séries que foram vendidas nas bancas de jornal.

A primeira é o *Curso de Español* da Editora Globo, que segundo Fernández foi analisado na edição número 1 da revista APEESP mostrando os principais problemas sobre metodologia, organização, gramática e cultura foram comentados. A segunda série é a que apresentamos como parte do *corpus* para essa dissertação, a série de revistas *Hablemos español* da Editora Escala, das quais Fernández aponta alguns problemas como metodológicos, lexicais, gramaticais, pragmáticos, etc. Incluímos aqui, a série de revistas ; *Puntoycoma*, que não estão na compilação de Fernández (2000), pelo fato de ser uma revista nova, de 2006. A terceira e última série citada é a nova versão do curso *Viaje al Español*, que sai periodicamente acompanhado de fitas de vídeo, composto também por um “guia de falsos amigos”. O vídeo segue os princípios da série que foi transmitida pela televisão, mas sem as adaptações que foram feitas para a veiculação no Brasil pela TV-Cultura. Contrapondo esta série às outras, Fernández a destaca por ser rica em elementos culturais, americanismos e por seguir os princípios gerais do enfoque comunicativo.

Esta última série também foi *corpus* da dissertação de Mestrado de Midon (1999), intitulada: *Material didático, concepção metodológica e a questão cultural no ensino de espanhol língua estrangeira: análise de dois manuais*, que, juntamente com o manual Cumbre, foram escolhidos como *corpus* da dissertação. Ambos elaborados e publicados na Espanha.

Dentre as três séries apresentadas por Fernández (2000:70), *Hablemos español* é assim descrita:

Por la abundancia de problemas y errores que presenta este material (metodológicos, lexicales, gramaticales, pragmáticos, etc.) es innecesario cualquier comentario más detallado.<sup>14</sup>

Entretanto, parece-nos que esta rápida apreciação não nos ajuda a compreender os “problemas e erros” desse material. Escolhemos esse material como *corpus* para essa dissertação conscientes de que os problemas por ele apresentados são relacionados a vários âmbitos e, em nossa dissertação, tratamos das questões relacionadas à leitura. Conhecendo a vertente de abordagem e os problemas do material é possível refletir sobre a concepção de leitura adotada e aferir seu lugar dentro dos materiais por nós selecionados.

Os materiais, especificamente no caso da auto-aprendizagem de idiomas, recebem todo o peso do ato de ensinar e devem conscientizar o sujeito “aprendiz” de que ele é quem vai ensinar-se a si mesmo, exercendo em diferentes níveis a autonomia em seu ato de aprender (Boixareu, 2000:94)

---

<sup>14</sup> Pela abundância de problemas e erros que apresenta este material (metodológicos, lexicais, gramaticais, pragmáticos, etc.) não é necessário qualquer comentário mais detalhado.

## **CAPÍTULO III - ANÁLISE DAS REVISTAS PARA APRENDER ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

O objetivo deste capítulo é analisar os materiais investigados de acordo com os pressupostos teóricos discutidos anteriormente. Dividimos a análise em seis partes e primeiro apresentamos o gênero revista para aprender uma língua estrangeira. Depois, fazemos uma apresentação de alguns aspectos visuais das revistas, como seu *layout* e *design*. Subseqüentemente, destacamos a função que o material se auto-atribui, seu “plano do desejo” e em seguida o que realmente faz, dividindo as partes desse gênero. Analisamos também a língua escolhida para comunicar e o que se diz com ela para finalmente analisarmos o trabalho feito com os textos apresentados como as atividades de leitura propostas. Passamos agora a análise.

### **3.1 Metodologia e objetivos de pesquisa**

Neste subitem discutimos a metodologia que norteia o desenvolvimento desta pesquisa, as escolhas metodológicas, os objetivos, as etapas e os instrumentos utilizados. Para atingir o objetivo desta pesquisa que é verificar o lugar da leitura em dois tipos de revistas para aprender língua estrangeira, optamos pelo paradigma de pesquisa que se evidencia como mais indicado para esta investigação, por adequar-se à questão proposta.

Buscamos fazer uma descrição das atividades de leitura apresentadas no *corpus* selecionado seguindo o afirmado por Ludke e André (1986: 11-12) para esse tipo de pesquisa:

- a. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- b. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;

Quanto à pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) a caracterizam como fonte direta de dados no ambiente natural, constituindo-se o pesquisador no instrumento principal, sendo uma pesquisa descritiva, em que pelos resultados, examinam-se os dados de maneira indutiva, privilegiando o significado. Em pesquisas desta natureza, de acordo com os autores citados, como os dados coletados são predominantemente descritivos, esse tipo de pesquisa é adequado já que fazemos uma análise descritiva das seções de leitura, gêneros textuais e exercícios dos materiais escolhidos como *corpus*, levantando as estratégias de leitura propostas pelos materiais, o que possibilitará aferir o lugar da leitura. A idéia de que a aprendizagem é um processo e não um produto insere esta pesquisa dentro de uma perspectiva qualitativa. Nossa pesquisa se encaixa, pois, no paradigma qualitativo.

A auto-aprendizagem de línguas estrangeiras como busca de aperfeiçoamento e/ou conhecimento tem nas revistas especializadas para este fim um bom aliado que requer muitos cuidados na elaboração e edição para que o aprendiz possa obter êxito. Em muitos casos, a revista é a única fonte de estudo. Considerando-se este panorama e enfocando a habilidade de compreensão leitora, relacionamos como objetivos desta pesquisa:

- ? Verificar o lugar reservado à habilidade de leitura em materiais de auto-aprendizagem de língua espanhola.
- ? Conhecer as estratégias propostas para o desenvolvimento da habilidade de leitura
- ? Contribuir para o enriquecimento da pesquisa na área de estudos lingüísticos de espanhol no que se refere à auto-aprendizagem.

Para atingir estes objetivos e tendo exposto as razões da nossa escolha pela pesquisa qualitativa de cunho descritivista, descrevemos os

materiais e o trabalho de leitura que se realiza neles. Sendo o gênero textual revista para aprendizagem de língua estrangeira uma maneira de aprender um idioma de forma não formal, espera-se que apresente uma leitura prazerosa, dinâmica, e que não tenha uma visão de leitura como decodificação. Assim sendo, deveria facilitar o desenvolvimento do processo de leitura e não perpetuar a visão de muitos livros didáticos usados em um ambiente formal de aprendizagem, onde o modelo de processamento leitura ascendente é predominante.

Nosso *corpus* compõe-se das revistas *Hablemos español* e ; *Puntoycoma*. *Hablemos español* se destina a pessoas que queiram aprender o idioma desde a fase inicial, pois há uma gradação interna, começando do nível inicial e chegando ao avançado, pois se designa como um “curso completo em 6 edições”, acompanhado de CD. ; *Puntoycoma* se destina a um público que já tem um conhecimento do idioma, auxiliando como complemento e aprofundamento no espanhol.

A pesar de destinadas a públicos diferentes, comparamos o tratamento destinado à habilidade leitora frente às outras habilidades, o que pode ser realizado, pois se trata de concepções que norteiam a confecção de qualquer material didático, em qualquer nível.

*Hablemos español* é vendida em bancas de jornais e está disponível no site de sua editora (<http://escala.com.br>) e ; *Puntoycoma* pode ser comprada pela Internet também (<http://pyc-revista.com>).

Também fazemos a descrição e análise dos CD's que acompanham as revistas, para observar o quanto auxiliam no processo de leitura dos aprendizes. Entretanto, para fins de análise, somente os textos e os exercícios de leitura são considerados.

Para auxiliar na análise das revistas, algumas perguntas nortearam nosso caminho em direção à interpretação dos dados, de acordo com os objetivos expostos anteriormente. São elas:

? Qual o modelo de leitura predominante nos textos e exercícios propostos?

- ? Na escolha dos textos há algum gênero priorizado ou é diversificado?
- ? Os temas dos textos são atuais e interessantes com o objetivo de chamar a atenção dos aprendizes?
- ? O *layout* atrai a atenção do público-alvo?
- ? Os autores das revistas seguem e põem em prática o que preconizam ou há incoerência entre a teoria e a prática?
- ? Há uma diversidade das estratégias de leitura e se ajuda aos aprendizes a pô-las em prática?

Antes de procedermos a análise gostaríamos de deixar claro que esta pesquisa não tem como objetivo apontar um material “melhor” ou “pior” para aprendizagem de espanhol língua estrangeira. Não é nosso intuito defender um dos materiais, mas apontar as constatações da análise para chegar aos objetivos já expostos e contribuir para o enriquecimento da pesquisa na área de estudos lingüísticos de espanhol no que se refere à auto-aprendizagem. Mas, mesmo assim, há materiais que apresentam, por sua concepção, grandes falhas que devem ser abordadas.

### **3.2 Sub-gênero textual “revista para aprender uma LE”**

Através dos diversos gêneros textuais existentes, como diferentes formas de linguagem que circulam socialmente, a língua organiza-se nas inúmeras situações de comunicação e os gêneros textuais são a concretização da língua em seu uso social.

Essas formas de linguagem podem ser mais formais ou informais, dependendo de seu contexto de uso. Nesta dissertação analisamos o sub-gênero textual “revista para aprender uma língua estrangeira”, mais especificamente a língua espanhola, que seria um gênero mais informal, ao qual podemos contrapor a aprendizagem através de um livro, no ambiente escolar, que seria mais formal.

Para uma visão global, temos o gênero revista, no qual o objetivo principal é informar e entreter o leitor sobre diferentes aspectos. Cada tipo de revista tem seu enfoque e seu público que podem ser: atualidade (*Veja, Isto É*), gastronomia (*Cláudia Cozinha, Guia de Receitas*), divulgação científica (*Superinteressante, Ciência Hoje*), esporte e aventura (*Trip, Placar*), celebridades e TV (*Contigo, Caras*), teen (*Atrevida, Capricho*), femininas (*Nova, Boa forma*), masculinas (*Men’s Health, Playboy*), etc.

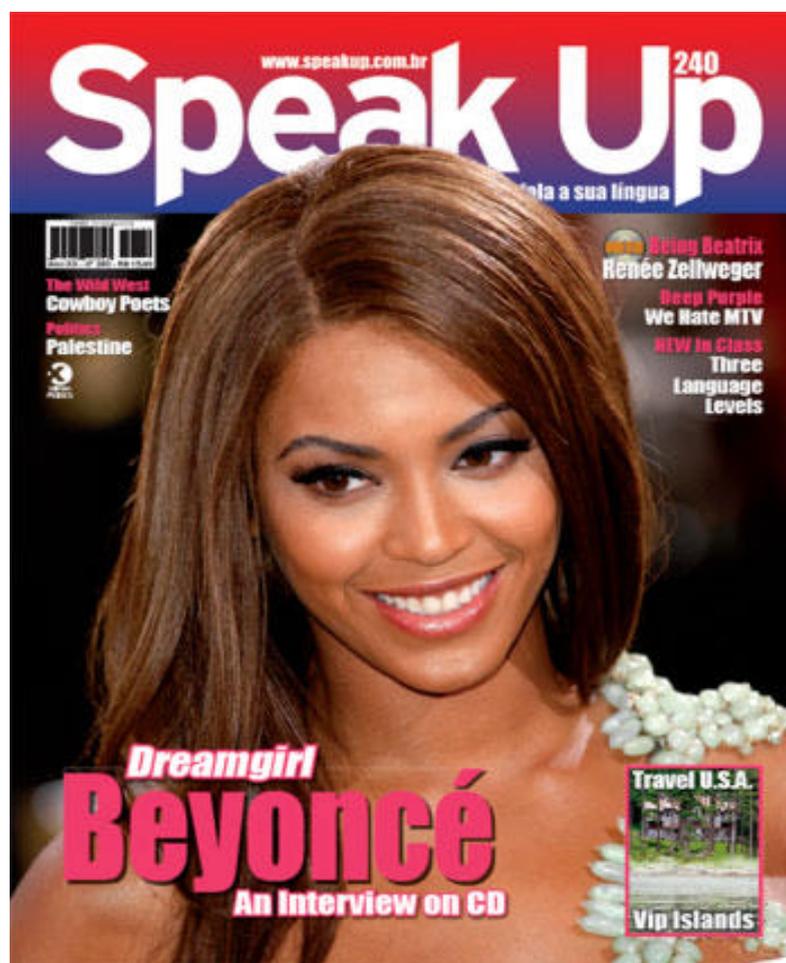
Uma de suas principais características é ser atual. Geralmente damos preferência a revistas que estão nas bancas. Existem os sebos, onde pode-se comprar revistas antigas, mas não é uma prática comum. Também são leves, para que possam ser facilmente transportáveis e de fácil manejo em qualquer situação, como uma leitura no ônibus, ou na sala de espera de um consultório.

Dentro do gênero revista, encontramos o subgênero “revista para aprender língua estrangeira”, o qual é relativamente novo no contexto de aprendizagem de línguas e é o nosso foco de estudo. Seu objetivo principal é ensinar. O leitor que compra uma dessas revistas provavelmente quer aprimorar seus conhecimentos lingüísticos ou culturais na língua escolhida. Suas características são as mesmas do gênero revista: ser leve, de fácil manejo, para que possam ser lidas em qualquer lugar, pois este subgênero oferece uma forma de aprendizado mais leve, distante da visão de aprendizagem formal.

Como protótipo desse sub-gênero textual podemos indicar a revista *Speak Up*, que apesar de estar há cerca de vinte anos no mercado editorial, foi durante muitos anos a única revista produzida para esse fim.

No Brasil, sua língua foco é o inglês e o material é apresentado com uma caracterização jornalística, dando ênfase a reportagens e assuntos de cultura, tecnologia, viagens, esportes, personalidades e outros. Assim, é possível entrar em contato com a cultura dos países de língua inglesa e aperfeiçoar a parte auditiva (através da audição dos CD's). A variação lingüística também é trabalhada através dos diferentes sotaques apresentados. Veja a disposição de uma edição:

**Figura 2:** Capa da revista *Speak Up*  
(<http://speakup.ig.com.br/contents/index.shtml>)



Até os dias atuais *Speak Up* é uma revista conhecida e reconhecida como uma forma de aprimoramento da língua inglesa, o que

prova que seu formato e disposição têm uma boa aceitação por parte dos seus leitores.

As revistas analisadas nessa dissertação têm como foco o aprendizado/ aprimoramento da língua espanhola e como mencionado no Capítulo 3, foram selecionados dois títulos de revista para aprendizagem de línguas. Treze revistas (acompanhadas cada uma de um CD) constituem o *corpus* desta investigação. São seis *Hablemos español* e seis ; *Puntoycoma* e há também um exemplar em inglês da revista *Speak English* (acompanhada de CD) para fins de comparação com as revistas *Hablemos Español*.

As revistas *Hablemos español* foram publicadas em 2001 pelo Studio Mid West e circularam nas bancas de jornal, pela editora Escala. Atualmente também encontram-se disponíveis para venda pela Internet. Foi elaborada uma nova versão das revistas, em formato de livro, que também está disponível para compra em bancas de jornal e pela Internet. Todas as edições contam com CD para audição dos textos apresentados.

As revistas ; *Puntoycoma* são um material novo, que até a presente data conta com 5 revistas (além da número 0), que sai a cada dois meses e pode ser comprada em livrarias especializadas em ensino de línguas estrangeiras ou pela Internet. Todas as edições contam com um CD de áudio com a gravação de alguns textos apresentados.

### **3.3 Apresentação visual das revistas**

Depois de apresentar o subgênero “revista para aprender uma língua estrangeira”, mostramos como se apresenta visualmente o *corpus* de pesquisa: as revistas *Hablemos español* e ; *Puntoycoma*.

Segundo Masuhara e Tomlinson (2005:56), a comunicação pode ser tanto não-verbal como verbal, sendo 65% de nossa comunicação transmitida de forma não-verbal e 95% do impacto que recebemos de outras pessoas é não-verbal, como tom de voz ou expressões faciais.

Sendo assim, os elementos visuais em qualquer situação comunicativa, em nosso caso no subgênero textual “revista para aprender uma língua estrangeira”, têm uma finalidade que não é puramente decorativa, mas servem como suporte ao aprendizado. Conforme apresentamos no capítulo 2.5, a utilização de fotos e ilustrações são um dos tipos de estratégias que ajudam à leitura dos textos.

Vejamos a disposição das capas das revistas número 1:

**Figura 3:** Capa da revista ; *Puntoycoma* número 1



Figura 4: Capa da revista *Hablemos español* número 1

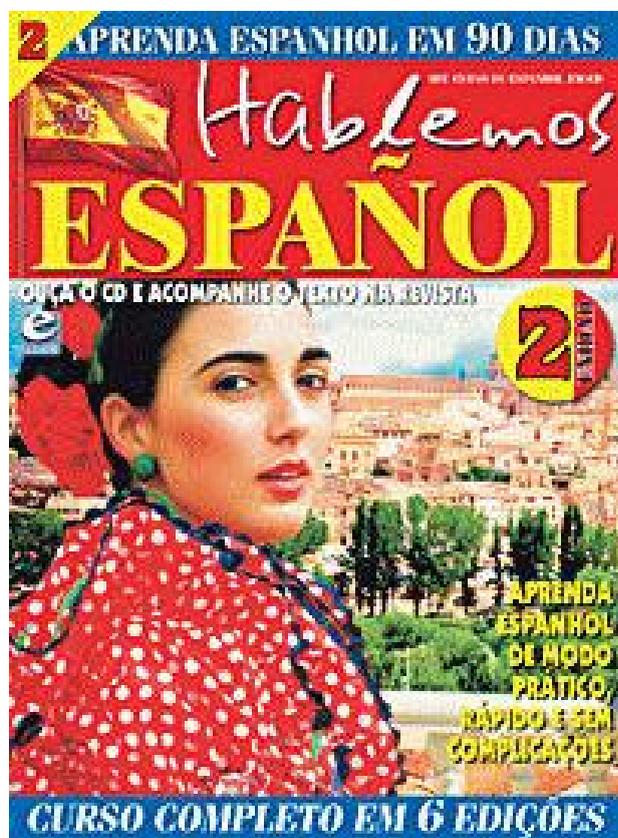


Vejamos a disposição das capas das revistas número 2:

Figura 5: Capa da revista ; Puntoycoma número 2



Figura 6: Capa da revista Hablemos español número 2



As capas das revistas ; *Puntoycoma* possuem um layout variado, sempre remetendo a alguma matéria que será encontrada no seu interior delas. A número 1 é sobre uma matéria de música flamenca, do grupo Ojos de brujo, a número 2 sobre cinema, enfocando o diretor Pedro Almodóvar e seu ultimo filme *Volver*, a número 3 sobre cinema, a número 4 sobre El salvador e a número 5 sobre grupos de rock alternativo.

Já as capas das revistas *Hablemos español* possuem um layout padronizado, remetendo sempre a alguma visão estereotipada do idioma fazendo menções claras à cultura espanhola e nenhuma menção à cultura hispano-americana. Em todas constam as mesmas informações de que o material foi desenvolvido para ser aprendido em 90 dias: “aprenda espanhol de modo prático, rápido e sem complicações”, de que é um “curso completo em 6”edições”, “ouça o CD e acompanhe o texto na revista” e “seu curso de espanhol em CD”.

Todas as revistas *Hablemos español* têm 48 páginas, cada uma com 7 lições, totalizando 42 lições ao final. Elas são de fácil manipulação, e tem a mesma disposição interna, com relação às subdivisões. Na página nº 2 de cada uma há uma introdução que em cada revista recebe um nome. Na revista nº 1 é editorial, na nº2 é sobre o aprendizado, na nº 3 é editorial, na 4º é falando em espanhol claro..., na 5º não há nome e na nº 6 é fim e começo.

A numeração de páginas de ; *Puntoycoma* não é igual em todas as edições, mas gira em torno de cinquenta: a número 0: 51 pg, número 1: 49 pgs, número 2: 49 pg, número 3: 48 pgs, número 4: 48 pgs, número 5: 48 pgs. São de fácil manipulação e a disposição interna não é fixa, mas segue uma ordem definida pelo sumário.

Ao comprar uma revista, a capa é o primeiro contato que o leitor tem com o material, antes mesmo de saber se seu conteúdo é bom ou não, portanto seu layout deve despertar o interesse, atraindo a atenção do público-alvo que nesse caso são pessoas que querem aperfeiçoar-se ou aprender o idioma espanhol. Criar um layout não é somente colocar uma ilustração, mas sim usar a criatividade para deixar uma boa

impressão em quem adquire o material. Entretanto é necessário ter cuidado, pois uma revista pode ter um *layout* interessante, mas um conteúdo pobre.

A partir da apresentação visual feita das revistas, podemos constatar que as revistas ; *Puntoycoma* foram elaboradas com a preocupação de despertar a atração do leitor, promovendo um equilíbrio entre os elementos visuais e os textos, não contendo somente ilustrações (os desenhos apresentados contêm traços elaborados), mas fotos que recriam a impressão de realidade e autenticidade. Essa disposição dá um aspecto de revista realmente, e como está no editorial da revista número 0: “Seu desenho atrativo convida à leitura e tenta ser um reflexo de seu conteúdo.” Os responsáveis pelas ilustrações são J. L. Fernández e NO HAY TRES SIN DOS, nome artístico da ilustradora. Com relação à autoria das fotografias, esta está especificada em cada texto.

**Figura 7:** Ilustração da revista ; *Puntoycoma* número 5, pg. 29



Uma consideração a ser feita sobre as ilustrações nessa revista é que aparecem em partes específicas, como as tiras cômicas, que é um gênero criado a partir de desenhos, entretanto na revista não são desenhos com traços simples, infantis, mas com uma elaboração definida. Outro lugar em que aparecem ilustrações é na seção de contos, que é um gênero literário, de prosa e ficção e sua interpretação é subjetiva por ser criada no imaginário do autor. Percebemos, então, que as ilustrações aqui tem uma explicação de seu lugar.

Já nas revistas *Hablemos español*, a única fotografia existente está na capa de cada edição (como dito anteriormente, se tratam de visões estereotipadas do povo espanhol) e no interior encontramos somente ilustrações/ desenhos tentando criar uma imagem contextualizada de aspectos do texto que será apresentado. Essas imagens são claramente voltadas para o público infantil devido a sua forma e apresentação, como podemos ver na parte do vocabulário (revista número 1, pg. 6):

**Figura 8:** Seção de vocabulário dos diálogos da revista *Hablemos español* número 1, pg. 6

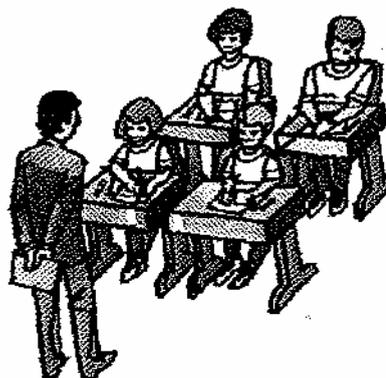


Destacamos aqui, as duas primeiras figuras, para melhor visualização:

**Figura 9:** Destaque do vocabulário da revista *Hablemos español* número 1, pg.6



*Colegio - un colegio*



*Salón- un salón*

Portanto, as imagens escolhidas não condizem com o público-alvo da revista que, devido a ser um material de autoaprendizagem, é voltado a um público adulto, capaz de aprender/ aperfeiçoar-se sozinho em um idioma. Um fato a ser destacado é que nas indicações dos nomes dos responsáveis pela produção da revista encontramos como ilustrador o nome Adão, sem sobrenome. O responsável pelas fotos da capa é a agência Keystone. Não há nome de autores do material didático nem de partes nem dele como um todo.

### 3.4 Função que se auto-atribui

Nessa subseção analisamos o que as revistas dizem que vão apresentar com relação ao seu conteúdo e o seu circuito de comunicação, vemos isso através do editorial de cada uma. Isso não quer dizer que é realmente cumprido em seu interior, e essa parte analisamos na próxima

subseção. A finalidade aqui é mostrar o “plano do desejo”, ou seja, a que o material diz que se propõe a realizar, seu “desejo”.

Entendemos por editorial um gênero de texto de caráter opinativo, que foi escrito de maneira impessoal e com intenção persuasiva, no qual os editores expressam sua opinião sobre os mais diversos assuntos, principalmente os mais polêmicos e atuais. Em uma revista, ele pode adiantar os temas que serão expostos dentro dela, de maneira que desperte a vontade de ler em quem a comprou. Sendo assim, destacamos aqui os editoriais das revistas para analisar a que elas se propõem e que função se auto-atribuem.

Das seis revistas *Hablemos español* analisadas, apenas duas tem uma parte especificada como editorial, a número um e a número três. Nas outras recebem os seguintes nomes: na número dois é “Sobre o aprendizado”, na número quatro é “Falando em espanhol claro...”, na número cinco não há nome e na número seis é “Fim e começo”. Das seis revistas ; *Puntoycoma* analisadas, quatro tem editorial, da número zero até a três, e duas não, a número quatro e cinco.

Como exemplo do que pode ser encontrado nessa parte temos o editorial da revista número um de *Hablemos español*, no qual os autores enumeram os países que têm o espanhol como língua materna e indicam razões para o aprendizado desta língua, destacando sua importância: “Deve-se ter em mente que o bom aprendizado de um novo idioma é um bem precioso, que se adquire para toda a vida e através do qual muitas coisas boas podem ser conquistadas”.

Em ; *Puntoycoma*, também é explicitado a importância do espanhol como língua estrangeira e indicam que querem aproximar-se: “de todos os que escolheram o espanhol como língua estrangeira e tornar este caminho um pouco mais fácil”.

Ao abrir o editorial da revista ; *Puntoycoma* número 0 encontramos várias informações como:

Puntoycoma es una revista de actualidad escrita por periodistas y expertos en los distintos temas. Posee un vocabulario variado, el rigor del

periodismo más objetivo y la fina ironía del periodismo crítico. Es una revista de contenidos generales que centra su atención en la actividad sociocultural de España y América Latina, pero abierta a tratar acontecimientos de dimensión internacional. Presenta una España fuera de tópicos, que invita al lector a visitar nuestro país y a entender nuestra forma de ser.<sup>15</sup>

Os editores têm a preocupação de deixar claro que não será só a realidade da Espanha que será priorizada, mas a dos países da América Latina também. Dessa maneira a revista *Hablemos español* também indica que as formas lingüísticas da América e Filipinas não são ignoradas, recebendo atenção especial na variação dialetal:

procuramos sempre utilizar, em espanhol, termos relativamente comuns às variações espanhola, hispano-americana e filipina do idioma, ressaltando diferenças léxicas e semânticas entre elas quando necessário.

Na página nº 3 de *Hablemos español* está a parte intitulada “Como utilizar este método”, onde é indicado que o material foi desenvolvido para estudantes que têm o português como língua materna, entretanto é explicitado que também podem ser utilizadas por outras pessoas que tenham o português como L2:

Ao fazê-lo, procuramos facilitar ao máximo o aprendizado do idioma espanhol para os brasileiros: contudo estudantes de Portugal e de outros países de língua portuguesa que venham a utilizar este método também podem obter igual proveito.

Na parte dicas práticas, na página quatro, é explicitado que as lições “consistem-se de textos completos”, e logo depois é mencionada a variedade de gêneros textuais que será encontrada nas revistas: diálogos, historinhas, artigos de jornais ou revistas, etc.

Em ; *Puntoycoma* também é mencionada a variedade de gêneros textuais que será encontrada: artigos, reportagens e entrevistas.

---

<sup>15</sup> Puntoycoma é uma revista de atualidade escrita por jornalistas e especialistas nos diferentes temas. Possui um vocabulário variado, o rigor do jornalismo mais objetivo e a apurada ironia do jornalismo crítico. É uma revista de conteúdos gerais que centra a sua atenção na atividade sociocultural da Espanha e da América Latina, porém aberta a tratar acontecimentos de alcance internacional. Apresentamos uma Espanha longe dos tópicos, que convida o leitor a visitar o nosso país e a compreender a nossa forma de ser.

Com relação à leitura, percebemos o cuidado de ; *Puntoycoma* em fazer um material acessível, de fácil transporte e que convida a leitura:

Su atractivo diseño invita a la lectura e intenta ser un reflejo de su contenido. Su pequeño formato ha sido pensado para que sea cómoda de transportar y pueda leerse en cualquier parte, sobre todo ahora que es cada vez más difícil sentarse en casa a leer tranquilos y aprovechamos los diarios viajes en metro o autobús para hacerlo.<sup>16</sup>

*Hablemos español* não menciona a questão da leitura, mas se apresenta trabalhando as quatro habilidades da seguinte maneira: a compreensão oral a partir da leitura dos diálogos, a compreensão auditiva através da escuta das gravações do CD, a compreensão escrita e leitora ao responder às perguntas relativas aos exercícios de leitura.

Com relação ao público-alvo, as revistas *Hablemos Español* são dirigidas a pessoas que queiram aprender com autonomia o idioma espanhol e estão elaboradas especificamente para estudantes que tem a língua portuguesa como materna.

Já as revistas ; *Puntoycoma* para estudantes de nível médio/alto, como forma de aperfeiçoamento, como podemos ver no editorial da revista número zero:

Puntoycoma se dirige a estudiantes que tienen un nivel medio-alto (niveles avanzado y superior del Instituto Cervantes y B2, C1 y C2 del Marco de Referencia Europeo) y necesitan sumergirse en el mundo de la prensa y la literatura para continuar avanzando en su conocimiento.<sup>17</sup>

Enviamos um email para ; *Puntoycoma* perguntando sobre o porque do nome da revista e obtivemos a seguinte resposta:

Punto y coma es un signo de puntuación: “;” Le pusimos este nombre a la revista por varias razones, pero quizás la razón con más peso fue que este signo de puntuación es el más difícil de utilizar y por tanto, quien lo sabe usar es que ya domina nuestra lengua. Punto y coma es una revista para aquellos que ya tienen un nivel medio-avanzado y aspiran a

<sup>16</sup> O seu atrativo design convida à leitura e tenta ser um reflexo do seu conteúdo. O seu pequeno formato foi pensado para que seja fácil de transportar e possa ser lida em qualquer lugar, sobre tudo agora que cada vez é mais difícil sentar em casa para ler tranquilos e aproveitamos as viagens diárias no metrô ou no ônibus para fazê-lo

<sup>17</sup> Puntoycoma se dirige a estudiantes que tienen un nivel medio-alto (niveles avanzado y superior del Instituto Cervantes y B2, C1 y C2 del Marco de Referencia Europeo) y necesitan sumergirse en el mundo de la prensa y la literatura para continuar avanzando en su conocimiento.

mejorar sus conocimientos. Además, un ";" señala que las cosas no han acabado y que vienen más detrás, que no hay nada cerrado, que somos gente abierta...<sup>18</sup>.

Quanto a *Hablemos español*, pelo nome parece clara a motivação, propõe-se a dar ênfase à habilidade oral e este material é tido como autêntico e original no que se refere ao seu conteúdo, tendo sido criado e produzido pelo estúdio Mid West, que é filiado à ANER (Associação Nacional de Editores de Revistas).

; *Puntoycoma* não menciona sua originalidade e foi criada por Habla com eñe S. L.

### 3.5 Divisão das revistas e seu conteúdo

Nessa subseção analisamos o que as revistas apresentam realmente em seu conteúdo, as partes em que estão divididas e se cumprem o que foi proposto em seus editoriais, que foram analisados na última subseção. A finalidade aqui é mostrar o que realmente fazem e fazer a descrição da seqüência da organização interna de cada revista.

Ao abrir a revista ; *Puntoycoma* está o sumário, no qual enumera-se o que poderá ser lido. No da número 1 encontramos:

#### SUMARIO

02 Noticias cultura.

04 Bailar para contarlo. Danza contemporánea.

10 Noticias cine.

12 Alatriste, el discreto encanto del hombre valiente.

16 Noticias tendencias.

18 Rubén Gómez. La reinención de la sastrería clásica.

---

<sup>18</sup> Punto y Coma é um sinal de pontuação: “;”. Colocamos este nome na revista por várias razões, mas a razão com mais peso foi que esse sinal de pontuação é o mais difícil de utilizar e por tanto, quem sabe usá-lo já domina nossa língua. Punto y Coma é uma revista para aquelas pessoas que já tem um nível médio-avançado e querem melhorar seus conhecimentos. Além disso, um “;” assinala que as coisas não acabaram e que vem mais depois, que não há nada fechado, que somos pessoas abertas ...

- 21 Ojos de Brujo. Proyecto de investigación.  
 26 La ruta de la muerte. Alcanzar el “sueño americano”.  
 31 Bachelet, medicina para Chile.  
 34 Tira cómica. El lenguaje de la calle.  
 36 Ravaleando, un paseo por Barcelona.  
 42 No quiero engañarlos de Augusto Monterroso.  
 47 Gramática. A vueltas con el subjuntivo II.

Em *Hablemos español* o sumário está da seguinte maneira:

1 Lección Uno .....	5
2 Lección Dos .....	11
3 Lección Tres .....	17
4 Lección Cuatro .....	23
5 Lección Cinco .....	29
6 Lección Seis .....	35
7 Lección Siete .....	41

Por esses dois exemplos de sumário podemos constatar que dos dois materiais o que mais tem apresentação de revista é ; *Puntoycoma* por destacar as notícias, as entrevistas, que são textos encontrados nesse meio de comunicação. *Hablemos español* apresenta um sumário característico de livro didático antigo, destacando as lições por numeração.

*Hablemos español* segue com o editorial, que já foi explicitado na última subseção, e com a parte como utilizar este método, na qual é explicado como funciona o método do curso. A revista se auto define como um curso de espanhol, e as lições do curso estão divididas em “quatro seções diferentes e complementares entre si”, apresentadas por funções comunicativas (diálogo) e posterior consolidação destas funções através de seções que as desenvolvem (vocabulário, gramática e exercícios). Como vimos, a distribuição dos elementos lingüísticos no método segue uma ordem, não devendo o aluno passar à lição seguinte

sem ter aprendido (leia-se memorizado) a anterior. A descrição das partes é feita da seguinte maneira pela revista:

- **Diálogo:** Na qual é reproduzida uma conversação entre duas pessoas gravada no CD e transcrita na revista e se apresentam ao estudante as palavras, frases e expressões que serão estudadas naquela lição.
- **Vocabulário:** Na qual são analisadas as palavras e frases isoladamente. Através do CD e da revista, apresentam-se novas palavras e propõem-se novas combinações entre frases e palavras, com enfoque específico na pronúncia e entonação das mesmas, bem como sua tradução para o português.
- **Gramática:** Na qual se estudam mais profundamente as estruturas gramaticais das frases, a classificação das palavras por gêneros e a conjugação dos verbos empregados na lição.
- **Exercícios:** Na qual são propostos exercícios auditivos e orais para serem realizados com o auxílio do CD e exercícios de leitura e escrita, na revista, sobre os temas estudados na lição.

Todo o material consiste na apresentação de um único gênero textual: o diálogo. Depois o que se realiza são exercícios com as estruturas e vocabulário encontrados nesses diálogos.

O material apresenta também a parte dicas práticas, na qual os autores fazem recomendações para quem compre as revistas. Exemplos dessas dicas são: não tentar decorar, não estudar por muitas horas seguidas e não tentar traduzir os textos, dentre outros. Apresentamos a seguir o texto completo. Poderíamos dizer que aqui se apresentam as estratégias ao aprendiz.

#### DICAS PRÁTICAS

- Não tente “decorar” nada. Em vez de tentar enfiar à força em sua cabeça uma série de estruturas mais complexas ou mesmo algumas palavras mais complicadas, tente *acostumar-se* a elas e à maneira como aparecem nas frases de uso comum que o método lhe apresentará. Desta forma, pouco a pouco estas idéias se gravarão na sua memória.
- Mesmo que já tenha compreendido completamente uma lição, releia-a inteiramente, com atenção, antes de passar para a próxima.
- Não estude por muitas horas seguidas. É preferível estudar uma lição em quatro sessões de quinze minutos, ao longo do dia, do que numa única sessão de uma hora. Leia uma parte de lição, ouça um diálogo no CD ou pratique a pronúncia de uma dada palavra, ocasionalmente, sempre que puder dispor de alguns minutos. Repetir dez vezes uma

mesma coisa, sem interrupção, pode até ajudar a aprender alguma coisa, mas você o estará fazendo da maneira mais tediosa possível. Observe seu próprio ritmo de aprendizado: assim que começar a sentir-se entediado, pare imediatamente. Só retorne o estudo quando estiver melhor disposto. Se você deixar o aprendizado torna-se cansativo, dificilmente conseguirá tirar algum proveito dele.

- De lição para lição, naturalmente, há um avanço gradual. Porém, às vezes você encontrará palavras, frases e lições repetidas, justamente para que elas se tornem cada vez mais familiares. Note bem: algumas palavras e expressões – escritas da mesma maneira, em espanhol – possuem vários sentidos diferentes; cada vez que essas palavras ou expressões voltarem a aparecer, será enfatizado o significado que elas tiverem no contexto da lição em estudo.

- Concentre-se, desde o começo mais em entender melhor o texto em espanhol do que tentar traduzi-lo para o português. Aja como uma criança que ainda não sabe falar, mas já compreende o que lhe dizem; este é um período de assimilação passiva. O próprio método lhe indicará como passar do período passivo para o ativo, fazendo-o praticar o que já aprendeu.

- Como as lições consistem-se de textos completos – diálogos, historinhas, artigos de jornais ou revistas etc. - , depois de uma dúzia de lições, você será capaz de “adivinhar” o significado de palavras ou frases novas pelo sentido que elas fazem no conjunto. Certamente você sentirá um grande prazer ao “descobrir” sozinho o significado de um texto, em vez de recorrer logo à tradução

- Se você não se sente à vontade para repetir sozinho, em voz alta, os exercícios propostos, arranje um companheiro (a) de estudos disposto (a) a acompanhar-lhe. Esforços compartilhados sempre dão melhores resultados.

- O idioma espanhol está quase em toda parte, hoje em dia. Aproveite para aprendê-lo melhor! Tente identificar palavras ou expressões que você já conheça ao ouvir uma canção no rádio ou ao assistir a um filme. Quando já estiver melhor treinado, tente escrever a letra de uma canção de que você goste ou assistir a um filme inteiro sem ler as legendas na tela. A música e o cinema são excelentes instrumentos de treinamento para quem quer aprender uma nova língua. O mesmo se aplica a outras formas de entretenimento, tais como histórias e quadrinhos, palavras cruzadas, jogos de computador, etc. Quem disse que o aprendizado de um idioma não pode ser divertido?

Porém, procure evitar a linguagem excessivamente coloquial e ao uso de gírias. Expressões desse gênero estão sempre mudando e seu uso pode, inadvertidamente, “datar” a maneira de expressar-se de quem as utiliza; também variam de um país para outro ou mesmo de região para outra – uma gíria chilena ou mexicana pode não ser entendida por um espanhol e vice-versa. Além disso, mesmo a expressão mais comum e natural de qualquer idioma pode soar falsa ou artificial quando dita por alguém que ainda retenha um mínimo “sotaque estrangeiro”. Para convencer-se disto, basta que você ouça ou imagine um estrangeiro tentando dizer alguma coisa usando as mesmas gírias que você usa quando conversa naturalmente, em seu próprio idioma, com os seus amigos. (revista Hablemos español, número 1, pg. 4)

Em ; *Puntoycoma*, após o sumário vem o editorial também, e posteriormente os textos, onde se apresenta a língua espanhola levando em consideração a diversidade de gêneros textuais como artigos, reportagens, entrevistas, cómics, cuentos. Estes são gêneros típicos de uma revista e podemos perceber que há uma preocupação com a redação do material e com a divulgação da equipe de jornalistas, o que podemos constatar em cada texto apresentado, nos quais há referência aos autores e fotógrafos responsáveis pelas matérias:

Puntoycoma es una revista asequible, amena e interesante; con artículos, reportajes y entrevistas de actualidad escritos por periodistas y expertos en los distintos temas. Posee un vocabulário variado, el rigor del periodismo más objetivo y la fina ironía del periodismo crítico.<sup>19</sup> (; Puntoycoma número 0, pg. 3)

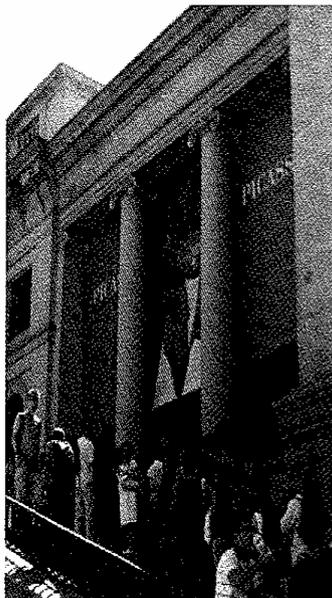
O material também apresenta variantes espanholas e hispano-americanas. Um exemplo do que pode ser encontrado na seção noticias cultura (revista número 3, pg 2):

---

<sup>19</sup> Puntoycoma é uma revista acessível, amena e interessante; com artigos, reportagens e entrevistas da atualidade escritas por jornalistas e especialistas em variados temas. Possui um vocabulário variado, o rigor do jornalismo mais objetivo e a fina fina ironia do jornalismo crítico.

Figura 10: Notícia da revista ; *Puntoycoma* número 3, pg.2

## noticias cultura



Una de las puertas del Museo del Prado.

### PICASSO VUELVE A CASA

● El 3 de septiembre se clausurará la exposición *Picasso Tradición y vanguardia* que, desde el día 6 de junio, han albergado simultáneamente el Museo del Prado y el Museo Reina Sofía en Madrid. Más de cien obras del pintor español, muchas de ellas expuestas por primera vez en España, han provocado en ambos museos un aumento de visitantes de más del 30% en comparación con el pasado año. Y es que el genio no deja indiferente.

La fecha de la exposición no ha sido casual. En 2006 se han cumplido 25 años desde la llegada a España de la obra más impactante del artista, el *Guernica*, procedente del Museo de Arte Moderno de Nueva York donde se encontraba con-

fiada temporalmente por el propio artista bajo la condición de ser devuelto cuando las libertades democráticas del país permitieran su regreso. Hoy, el Museo del Prado, que recibió en primer lugar el cuadro, y el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, que actualmente lo custodia, unen sus esfuerzos para celebrar de una forma conjunta este aniversario tan singular.

La exposición, que muchos consideran un hito en la historia del arte, ha supuesto la vuelta a España de Picasso con todos los honores, un homenaje que se rinde a uno de los artistas españoles más internacionales en la conmemoración del 125 aniversario de su nacimiento.

Assim sendo, quando um livro ou material é publicado, uma das maneiras de dar credibilidade é através da autenticidade do texto. O texto de uma revista tem autoria e esta é parte importante da entrevista ou do artigo. O nome do autor, entretanto, em *Hablemos español* não é nunca mencionado. Enviamos um email perguntando sobre a autoria dos textos, mas não foi respondido. Com relação à diversidade de gêneros que é mencionada no editorial da revista, ao abri-la encontramos, como dissemos, somente diálogos sem referencia a suas fontes ou nome do autor. Na página quatro encontramos a informação de que os textos foram elaborados de forma a que gradativamente ampliassem o vocabulário de cada lição: “De lição para lição, naturalmente, há um avanço gradual”.

Faremos uma comparação entre o primeiro e o segundo diálogo da revista numero 1 , para que possamos verificar a gradação nos textos:

### LECCIÓN UNO

Lição um

#### CONOZCAN A MARIA Y JUAN

Este es Juan. Él es un estudiante.

Ésa es Maria. Ella es una estudiante también.

Aquí está Juan. Juan está aquí.

Allá está Maria. Maria está allá.

Juan y Maria son estudiantes.

Ellos son estudiantes.

Juan: ¡Buenos días Maria!

Maria: ¡Buenos días Juan!

Juan: ¿Como estás?

Maria: Estoy bien, gracias. ¿Como estás tu?

Juan: Bien, gracias.

(Hablemos español, número 1, pg.5)

### LECCIÓN DOS

Lição dois

#### UNA CHARLA INFORMAL

Maria: ¡Hola Juan!

Juan: ¡Hola Maria!

Maria: ¿Qué es eso en el bolsillo de tu polo?

Juan: ¿Ésto? Ah, es mi lapicero nuevo.

Maria: ¿Um lapicero?

Juan: Si, es un bolígrafo.

Maria: Es un lapicero muy bonito

Juan: ¡Gracias!

Maria: Mira, ¿qué es éso allá?

Juan: ¿Éso? Oh, es un jet.

Maria: ¿Un jet?

Juan: Si, un avión.

Maria: Oye, Juan, ¿quién es ese muchacho?

Juan: ¿Cuál muchacho?

Maria: Aquel de pelo rojo.

Juan: Oh, ése. Su nombre es Javier.

Maria: ¿Es tu amigo?

Juan: ¡Sí!, es un viejo amigo mio. ¿Y quién es esa muchacha?

Maria: Oh, ésa es la Señorita González. Ella es la nueva profesora de Español.

Juan: ¿La nueva profesora de español? Parece muy joven... ¡y es tan bonita!

Maria: ¡Anda con cuidado, joven!

(Hablemos español, número 1, pg. 11)

Podemos verificar que do primeiro diálogo ao segundo ocorre uma gradação no tamanho do texto, ele aumenta o vocabulário, o que ocorre em todas as revistas, os textos vão aumentando como se o aprendiz só pudesse ler um texto maior em espanhol após ter alguns conhecimentos adquiridos, não levando em consideração a proximidade entre os dois idiomas.

Cada uma das seis revistas *Hablemos español* contém 7 unidades, totalizando 42 lições, mas somente 2 apresentam outra variedade tipológica na parte de leitura, na revista nº 5, lição 35 e na revista nº 6, lição 42. Na última parte de cada uma há uma seção denominada exercícios de leitura e escrita, na qual são oferecidos exercícios que trabalhariam estas habilidades. Esses dois exemplos são analisados na seção 4.7.

Com relação ao CD de áudio de *Hablemos español*, este contém as gravações dos diálogos e do vocabulário presente na revista. A faixa nº 1 é sempre uma música instrumental onde se fala o nome da revista e o nível referente ao CD (nível 1, 2, 3, etc.). A faixa nº 2 é o áudio do diálogo no qual se escuta um som limpo, sem interferências. Depois, na faixa nº 3 é a parte *escuche y repita* onde o diálogo vem com pausas para que o aprendiz possa repetir as frases. Na faixa nº 4 vem o áudio de frases relacionadas com o tema da lição, seguido na faixa nº 5 do vocabulário e das expressões.

O CD de áudio de ; *Puntoycoma* contém as gravações dos textos presentes na revistas, entrevistas em versão original e os contos lidos de forma interpretada.

### **3.6 Língua escolhida para comunicar**

A edição de *Hablemos español* foi realizada sistematicamente em duas línguas: português e espanhol. Mas, como tudo parecia indicar, há

uma terceira língua que, sem estar presente, atravessa todos os exemplares da revista.

Não podemos deixar de mencionar um fato relevante que ocorre no editorial da revista número três, em que ao tentar destacar as formas lingüísticas que serão estudadas, os tradutores confundem-se e trocam, duas vezes, espanhol por inglês:

dedicaremos cada vez mais espaço e atenção às mais recentes manifestações expressivas do idioma **inglês**, tentando ensiná-lo aos estudantes brasileiros tal como ele é falado hoje em dia pelas pessoas que o têm como língua nativa. A norma culta do idioma não será – em tempo algum – negligenciada, mas expressões coloquiais e de gíria, largamente utilizadas, estarão cada vez mais presentes em nossas páginas, com o intuito de fornecer subsídios essenciais ao estudante que deseja comunicar-se com naturalidade no idioma **inglês**. (Hablemos español, número 3, pg.2)

A editora de *Hablemos español* possui uma outra serie de revistas para o aprendizado do idioma inglês, chamada *Speak english*. Esse lapso pode ser compreendido pelo fato de a editora ter traduzido o método de inglês para o espanhol, o que tentamos averiguar, enviando um email à editora perguntando sobre tal fato. A resposta recebida foi de que não se trata de uma tradução: “A coleção foi publicada em 2001 pelo Stúdio Mid West. Não se trata de traduções da Coleção Speak English”. Entretanto ao compará-las, ambas tem a mesma disposição. Vejamos como exemplo as revistas número 2, lição 8 de espanhol e de inglês:

Figura 11: Diálogo da revista *Hablemos español* número 2, pg. 5

# LECCIÓN OCHO

## Lição Oito

**DIÁLOGO**  
*Diálogo*



**SOBRENOMBRES (APODOS)**

Charo: ¡Hola, Pepe! ¿qué tal?

Pepe: Hola Charo. Yo estoy bien, gracias, ¿y tú?

Charo: Bien gracias. Dime Pepe, ¿cuál es tu verdadero nombre?

Pepe: Mi verdadero nombre es José Martínez. ¿Y el tuyo?

Charo: Mi verdadero nombre es Rosario González. Charo es mi sobrenombre.

Pepe: "Pepe" es mi sobrenombre, Martínez es mi apellido.

Charo: ¿Tú tienes otro nombre?

Pepe: Sí, sí tengo, "Manuel" es mi segundo nombre. Mi nombre completo es José Manuel Martínez Pérez. ¿Y tú?

Charo: Yo tengo un segundo nombre, también. Mi segundo nombre es "María".

Pepe: Entonces tu nombre completo es...

Charo: Rosario María González Carrasco. ¿Cuáles son los nombres de tus padres?

Pepe: El nombre de mi papá es Luis, y el de mi mamá es Alejandra, pero, nosotros los llamamos por sus sobrenombres: Lucho y Jany.

Charo: Los nombres de mis padres son: Francisco y Susana, sus sobrenombres son: Pancho y Susy.

Pepe: ¿Y tus hermanos y hermanas? ¿Ellos tienen un sobrenombre también?

Charo: ¡Oh sí! El nombre de mi hermano es Eduardo y el de mi hermana Dolores, pero, nosotros los llamamos en casa "Lalo" y "Lola". ¿Cuál es el nombre de tu hermanita?

Pepe: El nombre de ella es Mariana, pero, nosotros la llamamos simplemente "Bebita".

cinco **5**

Figura 12: Diálogo da revista *Speak English* número 2, pg. 5

*Lição Oito*

**LESSON 8**

THE EIGHT (8<sup>th</sup>) LESSON - OITAVA (8<sup>ª</sup>) LIÇÃO

**NICKNAMES**

Betty: Hello, Jim! How do you do?  
 Jim: Hi, Betty. I'm fine, thank you; and you?  
 Betty: Fine, thanks. Say, Jim, what's your real name?  
 Jim: My real name is James Parker. And what's yours?  
 Betty: My real name is Elizabeth Warren. "Betty" is my nickname.  
 Jim: "Jim" is mine. Parker is my family name.  
 Betty: Do you have a middle name?  
 Jim: Yes, I do. "Robert" is my middle name. My full name is James Robert Parker. What about you?  
 Betty: I have a middle name, too. My middle name is "Ann".  
 Jim: So, your full name is Elizabeth Ann Warren, right?  
 Betty: That's right. What are your parent's names?  
 Jim: My father's name is William, and my mother's is Judith. But we call them by their nicknames: Bill and Judy.  
 Betty: My parent's names are Francis and Susan. Their nicknames are Frank and Susie.  
 Jim: What about your brother and sister? Do they have nicknames too?  
 Betty: Oh, yes! My brother's name is Charles and my sister's name is Margareth, but we call them "Charlie" and "Maggie", at home. What's your little sister's name?  
 Jim: Her name is Sophie. But we just call her "Baby".

**DIÁLOGO** *Dialogue*

As figuras são praticamente idênticas, com algumas pequenas modificações e os diálogos são traduções um do outro, mudando os nomes dos personagens. Ao produzir um material para o aprendizado de línguas que utiliza a tradução, percebe-se uma visão da língua como estrutura, em que uma pode ser traduzida literalmente à outra, sem qualquer prejuízo. Na revista nº 1, lição 3, em que os personagens Juan e Maria conversam sobre um jogo de basquete no ginásio, há a figura dos dois com o ginásio atrás, sendo que escrito da seguinte maneira: *Gymnasium*, uma segunda evidência de que a revista é uma tradução do método de inglês.

O áudio em cada CD de *Hablemos español* é lido pela mesma dupla de pessoas, variando quando se muda de personagens, por exemplo, na revista nº 3 os personagens são Fernanda e Luciano nas 4 primeiras lições, que tratam do tema trabalho, em que Luciano busca um emprego, quando ele consegue uma entrevista aparece a personagem Srta. Ramos, nas 3 lições seguintes.

Em ; *Puntoycoma* os Cd's trazem uma diversidade de variantes do espanhol, através do áudio das entrevistas, textos e contos apresentados, nem todos os textos possuem áudio. Esse áudio também é utilizado nos exercícios de compreensão ao final dos textos.

A língua escolhida para fazer as explicações difere nas revistas. Ao abrir *Hablemos español*, a língua que se encontra é o português, tanto no editorial, na parte como utilizar este método e em dicas práticas. Após os diálogos, que estão em espanhol, há a tradução do mesmo e as explicações gramaticais em português, assim como os comandos dos exercícios. Percebe-se que os tradutores não aproveitam a proximidade das duas línguas para estimular a inferência dos aprendizes, há uma visão da língua em que é sempre necessário recorrer à tradução e que para haver entendimento deve-se recorrer à língua materna. Esta é uma prática em todas as revistas. Encontramos mais uma incoerência nesse ponto, pois uma das dicas praticas dadas pelo material é a de tentar

adivinhar o significado das palavras desconhecidas pelo contexto e não recorrer logo à tradução, o que não é seguido pelo material.

Em ; *Puntoycoma*, a língua utilizada é sempre o espanhol, contendo também traduções, não do texto completo mas de algumas palavras que possam suscitar dúvidas. Essas traduções são para o inglês, francês, alemão ou português, o que é explicado pelo fato da revista ter sido feita para um público mais abrangente, internacional e não especificamente para brasileiros como *Hablemos español*.

No interior da revista encontramos em alguns títulos de matérias palavras em inglês, como por exemplo: *Spanish way of life*. Esta é uma matéria sobre jovens estrangeiros que vivem na Espanha, na revista número três e *More than words*, em uma matéria sobre alguns grupos de rock que tentam abrir caminho para as músicas cantadas em espanhol, na revista número cinco. Esses títulos em inglês fazem parte do vocabulário jovem, desse inglês língua internacional que permeia o cotidiano de certos grupos sociais. Esta é uma revista de circulação internacional, mas que conhece e brinca com seu público. Ensina-se espanhol mas, como todas as línguas, o espanhol também vive em contato com outras e se vê atravessado por neologismos e empréstimos.

Vejamos um exemplo de glossário da revista ; *Puntoycoma* número 5 pg. 3:

#### GLOSARIO

1 desenfundar: to draw or remove from a case 2 bautizo: baptism  
 3 cosquilleo: shiver, tickle 4 bigote: mustache 5 retratar: to portray  
 6 tópico: commonplace, cliché 7 la mili: military service 8 congeniar: to get along, be compatible 9 reportero: repórter 10 Sanfermines: famous festival in Pamplona featuring the running of bulls through the city's streets 11 trayectoria: career 12 no tener previsto: not to have planned or expected 13 seducido: seduced or impressed by 14 chaval: kid, youngster 15 autodidacta: self-taught 16 posguerra: postwar period 17 tétrico: gloomy, dreary 18 desilusionado: disappointed, disillusioned 19 resabiado: to have got into bad habits, negatively influenced 20 de a pie: ordinary, typical

A tradução não se faz só de palavras mas também de expressões e aspectos da vida cultural. Agora um exemplo de como a tradução aparece em *Hablemos español* (número 3, pg 7):

**Figura 13:** Tradução do diálogo da revista *Hablemos español* número 3, pg. 7

### PROCURANDO UM EMPREGO



**Fernanda:** Ei, Luciano! Você ainda está lendo o jornal de hoje?

**Luciano:** Sim, (eu) estou. (Eu) Estou lendo a sessão de anúncios classificados.

**Fernanda:** Verdade? O que você está procurando?

**Luciano:** (Eu) Estou procurando um emprego.

**Fernanda:** Você não está pensando em desistir da faculdade, está?

**Luciano:** Não, (eu) não estou. Eu posso continuar a estudar normalmente, se eu puder arranjar o emprego certo.

**Fernanda:** Que (Por qual) tipo de emprego você está procurando?

**Luciano:** Humm... Há um anúncio aqui... Diz que estão contratando digitadores (datilógrafos em computadores) numa companhia editora.

**Fernanda:** Ei, você é bom com computadores! E você é um digitador (datilógrafo) bem veloz também, não é?

**Luciano:** Sim, eu posso digitar (datilografar) cerca de cento-e-vinte palavras por minuto!

**Fernanda:** Fantástico! Eu acho que você devia enviar-lhes uma carta de apresentação (solicitação de emprego).

**Luciano:** É o que eu vou fazer. Mas eu não estou certo... Devo mencionar quanto eu gostaria de ganhar (receber como pagamento)?

**Fernanda:** Eu penso que você deveria fazê-lo. É uma boa maneira de tornar as coisas claras desde o início.

**Luciano:** Acho que você está certa. Mas... Você poderia me ajudar a escrever a carta?

**Fernanda:** É claro! Para que são os amigos?

VOCABULÁRIO

Vocabulário

**ALBAÑIL:** pedreiro

**ALREDEDOR:** ao redor, em volta de

**AVISOS CLASIFICADOS:** classificados

**BUSCAR:** procurar, buscar

**CAMARERA:** garçoneiro

**CANTANTE:** cantor, cantora

**CESANTE:** desempregado

**CHOFER:** motorista, condutor

**DEJAR:** deixar

**EMPLEO:** emprego, trabalho

**ENFERMERA:** enfermeira, Assistente de Enfermagem

**ESTUDIANTE:** estudante

**GÁSIFITER:** encanador, fontanário

**INGENIEROS:** engenheiro

**AGRÓNOMO:** agrônomo

**FORESTAL:** florestal

**COMERCIAL:** comercial

**CIVIL:** civil

**CONSTRUCCIÓN:** construção

**MECÁNICA:** mecânica

**INFORMÁTICA:** informática

**EN ALIMENTOS:** de alimentos

**MAESTRO(A) PROFESOR(A):** mestre(a), professor(a)

**MUEBLISTA:** marceneiro

**PAGO:** pagamento

**PELUQUERA:** cabeleira

**POLICÍA, CARABINERO:** polícia

**SOLICITUD:** solicitude

### EXPRESIONES

Expressões

**¡OYE!**  
*Escuta!*

**¡REGIO!**  
*Fantástico!*

**¡POR SUPUESTO!**  
*É claro!*

**¿NO ES CIERTO?**  
*Não é verdade?*

VOCABULÁRIO

Vocabulário

15

siete **7**

Ao aprender sobre qualquer assunto, como, por exemplo, línguas, é necessário ter em mente que o aprendizado ocorre de maneira contínua e não pode parar ao longo do tempo. Ou seja, se um aprendiz começa seus estudos no idioma espanhol é necessário estar sempre em contato com a língua, seja por meio de jornais, revistas, Internet, livros, etc. Não há um momento em que já se saiba tudo, o que ocorre também em nosso próprio idioma, no qual sempre estamos aprendendo palavras ou expressões novas. Essa visão da língua podemos encontrar em ; *Puntoycoma* número zero:

Puntoycoma se dirige a estudiantes que tienen un nivel medio-alto (niveles avanzado y superior del Instituto Cervantes y B2, C1 y C2 del Marco de Referencia Europeo) y necesitan sumergirse en el mundo de la prensa y la literatura para continuar avanzando en su conocimiento. Somos conscientes de las dificultades y desilusiones con las que se enfrentan estos estudiantes al intentar leer un periódico o una novela, ver una película o escuchar la radio. Intenta ser un primer escalón para acceder a los medios que leen y escuchan los nativos. Además, la estructura de la revista es ideal para profundizar en el lenguaje, porque su variedad temática y de estilos nos obliga continuamente a aprender nuevas palabras y formas de expresión.<sup>20</sup>

Em *Hablemos español*, podemos ler na capa de todas as revistas a seguinte informação: “Aprenda espanhol em 90 dias, aprenda espanhol de modo prático, rápido e sem complicações e curso completo em 6 edições”. Essa maneira de abordar a dificuldade no idioma é totalmente diferente de ; *Puntoycoma*, pois dá a idéia de que a língua espanhola é fácil de ser aprendida e que há dias exatos para que se possa estar com um bom conhecimento do idioma.

Não podemos deixar de mencionar, mesmo que esteja fora do objetivo de nosso trabalho que, *Hablemos español* apresenta muitos erros

---

<sup>20</sup> Puntoycoma está dirigida a estudantes que têm um nível médio-alto (níveis avançado e superior do Instituto Cervantes e B2, C1 y C2 do Marco de Referência Europeu) e precisam mergulhar no mundo da imprensa e da literatura para continuar avançando no seu conhecimento. Temos consciência das dificuldades e decepções que enfrentam estes estudantes quando tentam ler um jornal ou um romance, assistir um filme ou escutar a rádio. Tentamos ser um primeiro degrau para ter acesso aos meios que lêem e escutam os nativos. Além disso, a estrutura da revista é ideal para aprofundar na língua, pois a sua variedade temática e de estilos obriga constantemente a aprender novas palavras e formas de expressão.

lingüísticos, dentre os quais podemos destacar o uso freqüente dos pronomes sujeito nas frases, sem nenhuma necessidade: *Yo fui a tu casa...* / *Yo nunca imaginé...* / *Tu eres um buen bailarín...* Erros de preposição: *Lunes de mañana* / *Sábado en la noche* / *...decidido a ir a allá*. Erros de conjugação verbal: *... dise que están contratando...* Uso equivocado do artigo: *... una carrera de la área...* / *...los computadores...* Erros de digitação: *...yo no erstoy...*

### 3.7 Sobre o trabalho com os textos

Foram selecionados para análise alguns textos e suas respectivas atividades de leitura propostas nas revistas para aprender espanhol *Hablemos español* e ; *Puntoycoma*. Objetivamos assim, averiguar o desenvolvimento da habilidade de leitura nessas atividades.

A primeira observação que gostaríamos de apontar em relação às revistas analisadas é a de que em *Hablemos español* os textos, que são diálogos, foram criados para desenvolver as habilidades fixadas pelos tradutores do material. Cada lição contém um aspecto gramatical focado e dependendo desse aspecto, o diálogo possui as estruturas ou o vocabulário apresentado na lição. Esses textos não apresentam o nome do autor e a referência a suas fontes, são textos claramente elaborados para ampliar o vocabulário de cada lição.

Em contrapartida, os textos na revista ; *Puntoycoma* são variados, como entrevistas, notícias, reportagens, contos e tiras cômicas. Todos contêm o nome do autor e sua fonte, as notícias e reportagens são de fatos da atualidade e as entrevistas feitas com pessoas reais, não foram criadas para atender a objetivos gramaticais pré-estipulados pela revista:

Estamos convencidos de que la estructura de la revista es ideal para profundizar en el lenguaje, ya que su variedad temática y de estilos nos

obliga continuamente a aprender nuevas palabras y nuevas formas de expresión.<sup>21</sup>. (revista número 2, editorial)

Ao considerarmos ; *Puntoycoma* como um todo, nota-se o predomínio de atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva e leitora. Essas duas habilidades são de fato trabalhadas sempre com a audição dos CD's nos exercícios de compreensão dos textos como ler, escutar, voltar ao texto para melhor compreender. Em *Hablemos español* também há atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva.

Nas seções de compreensão dos textos em ; *Puntoycoma*, observamos a seguinte variedade de exercícios propostos: preenchimento de lacunas baseado em informações do texto, exercícios de verdadeiro ou falso, múltipla escolha, substituição de palavras por sinônimos, preenchimento de espaços com a palavra adequada. Em duas edições encontramos exercícios que trabalham gramática, em questão de associação de adjetivos com substantivos, na número 1 pg. 15 e questão de associação de verbos com substantivos na número 5 pg. 43.

C. Asocie los siguientes adjetivos del texto con su correspondiente sustantivo:

- |                   |              |
|-------------------|--------------|
| A. Discreto       | 1. Comedia   |
| B. Perfeccionista | 2. Narrativa |
| C. Negra          | 3. Película  |
| D. Ágil           | 4. Nación    |
| E. Espectacular   | 5. Encanto   |
| F. Destacado      | 6. Afán      |
| G. Decadente      | 7. Aspecto   |

B) Rellene los huecos del siguiente cuadro:

<b>VERBO</b>	<b>SUSTANTIVO</b>
	el retratista
	el acontecimiento
Degradar	la persecución
	la venganza

---

<sup>21</sup> Estamos convencidos de que a estrutura da revista é ideal para aprofundar a linguagem, já que sua variedade temática e de estilos nos obriga continuamente a aprender novas palavras e novas formas de expressão.

Recrudecer

Ao analisarmos ; *Puntoycoma* percebemos que apresenta o emprego de algumas estratégias de leitura, como a pré-leitura, através do acionamento de elementos visuais, destaque do título e assim o acionamento de hipóteses através desses elementos. Em relação aos exercícios, fazem uso do contexto, *scanning*, ao fazer com que o aprendiz tenha que buscar uma informação específica no texto. Podemos ver o uso desta estratégia no seguinte exercício (revista número 3, p. 9):

C) Elija la respuesta adecuada a cada pregunta:

1. ¿Qué ayudó principalmente a Alberta para aprender español en poco tiempo?

- a) Asistir a cursos intensivos de español
- b) Su lengua materna
- c) El contacto con los nativos.

Em *Hablemos español*, as seções de leitura não cumprem o papel de auxiliar na proficiência leitora do aprendiz, não sendo vista sob uma perspectiva interacional, que concebe a leitura como proveniente da interação leitor-texto, através da construção de sentidos. Ela é vista como uma mera decodificação de palavras, em exercícios gramaticais, sendo assim, as unidades seguem uma seqüência de progressão gramatical, privilegiando os itens gramaticais, que representam seu foco de interesse.

O sentido é quase como algo secundário, um “efeito colateral”. Como exemplo, a primeira lição apresenta os pronomes pessoais, demonstrativos, verbo ser e estar, substantivos, adjetivos e artigos indefinidos. A segunda lição apresenta os pronomes interrogativos, adjetivos possessivos, preposições, advérbios, sinais de pontuação: interrogação e exclamação, plural dos substantivos e artigos definidos.

A extensão dos diálogos varia de acordo com essa progressão, partindo do principio de que quanto mais proficiente na língua, o aprendiz pode receber uma maior quantidade de informações.

A questão da língua materna com a língua estrangeira é tratada distintamente por cada um dos materiais, enquanto em *Hablemos español*

há inúmeras referências à língua materna do aprendiz, em ; *Puntoycoma* isso não ocorre devido ao fato de ser uma revista de veiculação internacional, ocorrendo somente no glossário, como já foi explicitado no item 4.6. Um glossário que, até certo ponto, é periférico.

Durante a descrição da disposição das revistas verificamos as orientações metodológicas, a fim de averiguar se as mesmas fazem alguma consideração às habilidades e, em especial, à compreensão leitora, que é nosso foco. Em *Hablemos español*, na página 4 da revista 1 está a parte das *dicas práticas*, em que são feitas indicações para melhorar o estudo, como por exemplo “não decorar”, “reler as lições antes de avançar”, “não estudar muitas horas seguidas”, (*Hablemos español*, número 1, p. 4) etc. Nessa parte é indicado que o aluno passa por um período passivo na aprendizagem:

Aja como uma criança que ainda não sabe como falar, mas já compreende o que lhe dizem: este é um período de **assimilação passiva**, e que depois passará a ser ativo: O próprio método lhe indicará quando passar do período passivo para o **ativo**, fazendo-o praticar o que já aprendeu.

Quanto às estratégias de leitura, toca-se na de inferência ao dizer aos aprendizes que:

depois de uma dúzia de lições, você já será capaz de ‘adivinhar’ o significado de palavras ou frases novas pelo sentido que elas fazem no conjunto. Certamente você sentirá um grande prazer ao ‘descobrir’ sozinho o significado de um texto, em vez de recorrer logo à tradução.

No entanto, não há qualquer reflexo disso nos exercícios ou nas conversas para leitura dos diálogos. Outra estratégia de leitura apenas mencionada na revista é a de leitura em voz alta: “Se você não se sente à vontade para repetir sozinho em voz alta, os exercícios propostos, arranje um companheiro (a) de estudos disposto (a) a acompanhar-lhe. Esforços compartilhados sempre dão melhores resultados”. (*Hablemos español* número 1, pg. 4)

Também é sugerido ao aprendiz escrever a letra de uma canção, assistir a um filme sem ler as legendas, ler histórias em quadrinhos, fazer palavras cruzadas, jogar jogos de computador; essas estratégias ou dicas

são, segundo a revista, uma maneira de tornar o aprendizado do idioma divertido. (*Hablemos español* número 1, pg. 4)

Na prática, entretanto, *Hablemos español* não propõe exercícios que desenvolvam as habilidades que a mesma preconiza. Ao indicar que o aprendiz passará de um período de assimilação passiva a um período de assimilação ativa, parte do princípio de que no início do aprendizado somos leitores passivos, o que não pode ocorrer, pois a interação com a leitura ocorre desde o início do aprendizado.

Quanto à inferência, essa estratégia não é desenvolvida na revista, já que se recorre à tradução de todos os diálogos existentes e com exercícios de tradução também, não aproveitando a proximidade das duas línguas para o entendimento através do contexto, como já foi explicitado no item 4.6. Um exemplo de exercício de tradução (revista número 2, pg. 21):

1. Use los verbos entre parentesis en el pretérito perfecto y luego traduzca al portugués:

Use os verbos entre parênteses no pretérito perfecto e depois escreva em português:

Exemplo:

Yo (tener) muchos problemas

Yo he tenido muchos problemas.

Eu tenho muitos problemas.

a. Ella (dormir) en el autobús.

.....  
 .....  
 .....

b. Él (estudiar) mucho para el examen.

.....  
 .....  
 .....

c. Nosotros (sentir) una gran emoción al saber la noticia.

.....  
 .....  
 .....

Para o desenvolvimento das habilidades lingüísticas o método *Hablemos español* propõe a seguinte divisão: parte um, com exercícios auditivos e orais e a parte dois com exercícios de leitura e escrita.

Na parte um de todas as lições, exercícios auditivos e orais, é feito o mesmo exercício, com as seguintes indicações:

- 1- Leia o texto da seção Diálogo ao mesmo tempo em que ouve a gravação do CD, depois leia o mesmo texto em voz alta, tentando aproximar-se ao máximo da pronúncia dos locutores do CD.
- 2- Leia as palavras, em espanhol, da seção Vocabulário ao mesmo tempo em que ouve a gravação do CD. Depois, leia as mesmas palavras em voz alta, tentando aproximar-se ao máximo da pronúncia dos locutores do CD.

Na parte dois, exercícios de leitura e escrita, são quase sempre propostos exercícios de automatização, transformação de frases da afirmativa para negativa e vice-versa, tradução, preenchimento de lacunas, conjugação de verbos, ordenação de frases, formação de frases, sopa de letras, crucigramas, múltipla escolha, relação entre colunas, etc. Como exemplo na revista numero 4, pg. 15, temos:

1. Complete la frase con el apócope correcto:  
Complete a frase com o apócope correto:
  - a. A mi me gusta el ..... vino.  
buen/ bueno
  - b. Los precios han subido ..... este tiempo.  
tan/ tanto
  - c. El lugar es ..... lejos de aqui.  
muy/ mucho

Das 42 lições, somente duas apresentam texto que não seja diálogo na seção de exercícios, na revista nº 5, lição 35 e na revista nº 6, lição 42. Entretanto não se trata de textos autênticos ou significativos para o leitor. Os dois textos são exercícios de completar lacunas com aspectos gramaticais (mucho, muy, tan e verbos conjugados). O segundo texto é um poema, que não tem referência a autor, e funciona como pretexto para um exercício de ordenar letras para formar substantivos. Veja:

1. Complete este texto con mucho, muy o tan si juzga necesario:  
Complete este texto com mucho, muy ou tan se julgar necessário:

Esta mañana ha llegado ..... temprano al trabajo, porque tiene ..... trabajo, él es ..... responsable que ha llegado con dos horas de anticipación. Como terminó antes, se fue a su casa, porque estaba ..... cansado. Esta semana realmente va a ser ..... corrida. Tendrá que hacer ..... cartas y memorandums, pero, como él es ..... trabajador, no tendrá ningún problema de organizar su semana. Esperemos que esta su semana sea ..... productiva.

2. Ordena las letras de cada palabra, para descubrir los sustantivos que faltan en el poema y con las primeras letras encontrarás el nombre.

Ordene as letras de cada palavra, para descobrir os substantivos ou adjetivos que faltam ao poema. Com as primeiras letras você achará o nome.

- 1 AIESR \_\_\_\_\_
- 2 NEMAARODO \_\_\_\_\_
- 3 NAAD \_\_\_\_\_
- 4 IMITOD \_\_\_\_\_
- 5 IOAOLSNDUI \_\_\_\_\_
- 6 RASMENIOT \_\_\_\_\_
- 7 GRANIOETN \_\_\_\_\_
- 8 ZEPARESNA \_\_\_\_\_
- 9 CUNNA \_\_\_\_\_
- 10 RTMOOSEE \_\_\_\_\_
- 11 BIODOSCAENO \_\_\_\_\_

#### POEMA:

\_\_\_\_\_

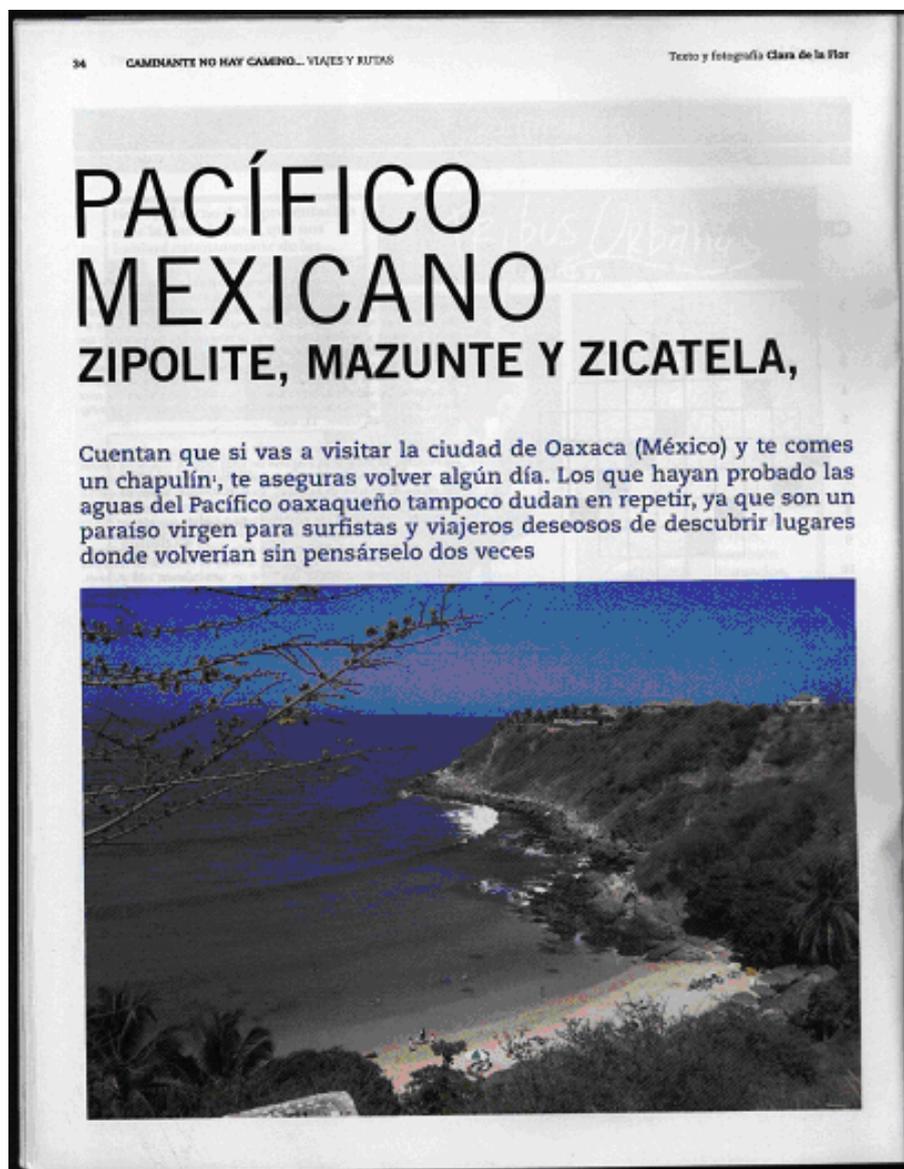
“Estoy \_\_\_\_\_ (11) con tus ojos,  
 \_\_\_\_\_ (9) pense que perderia la  
 \_\_\_\_\_ (8),  
 tan \_\_\_\_\_ (5) y \_\_\_\_\_ (2) estoy,  
 que me siento \_\_\_\_\_ (10) de enfrentar tu mirada  
 \_\_\_\_\_ (1)  
 y \_\_\_\_\_ (6).  
 Se que soy un \_\_\_\_\_ (7) y que  
 \_\_\_\_\_ (3)  
 De lo que diga me hará sentir menos \_\_\_\_\_ (4) de estar  
 cerca de ti.”

Todos os exercícios propostos em *Hablemos español*, dão ênfase a um único aspecto, o lingüístico. A partir de fragmentos da língua, nos

quais constatamos uma visão estruturalista de leitura, com atividades de repetição e automatização, trabalha-se somente a gramática e o vocabulário.

Ao analisarmos os exercícios de compreensão para os textos apresentados em ; *Puntoycoma*, identificamos como pré-leitura o uso dos títulos através de elementos visuais. Os títulos sempre estão destacados com alguma explicação sobre o que será lido, como uma estratégia para despertar o interesse do leitor, vejamos aqui a primeira parte de uma reportagem da revista número 2, pg. 34.

**Figura 14:** Reportagem da revista ; *Puntoycoma* número 2, pg.34



Os exercícios de compreensão propostos buscam desenvolver a habilidade auditiva através da audição dos CD's. É indicado que o aprendiz escute o CD e complete as informações que faltam sobre os textos (revista número 2, pg. 9):

A) Siguiendo la audición, rellene los huecos con la palabra o palabras que falten (máximo tres):

1. Volver, premiada en Cannes en las categorías de guión e interpretación, es una película ..... y cristalina, tan rebotante de ..... que las emociones traspasan la pantalla.
2. Almodóvar es um excelente director de actrices y eso es el resultado de una idea ..... en su cine.
3. Este director ha tenido ..... de lanzar a muchas actrices al .....

A diferenciação entre os exercícios auditivos de *Hablemos español* e ; *Puntoycoma* está no fato de que na primeira revista só se sugere que o aprendiz escute os diálogos acompanhando o texto, mas não se apresenta nenhum exercício escrito sobre a audição e em ; *Puntoycoma* o aprendiz tem que escutar o texto para completar as partes que estão faltando, tendo assim que prestar uma maior atenção.

Os outros exercícios em ; *Puntoycoma* fazem uso do contexto e da estratégia de *scanning*, ao fazer com que o aprendiz tenha que buscar uma informação específica no texto. Um exemplo desse tipo de atividade é a de substituir expressões por um sinônimo, assim o aprendiz tem que entender pelo contexto o que a palavra destacada significa (revista número 2, pg.9):

B) Sustituya la expresión en negrita por un sinónimo:

1. De aquel niño que escudriñaba a su madre, queda la mirada pícaro y luminosa. *adoraba / observaba / espiaba*
2. Chus Lampreave há vivido uma segunda juventud al amparo de Almodóvar. *arropada por / junto a / alumbrada por*
3. La calidez de sus miradas, la intensidad de sus sonrisas o la seguridad de sus palabras son rasgos de una chica Almodóvar. *tranquilidad / paz / afectuosidad*

Outro tipo de exercício em que se usa a estratégia de *scanning* é o de múltipla escolha, onde o aprendiz tem que buscar no texto a

informação pedida que não está posta exatamente da mesma forma ou lembrar-se de quando leu:

- C) Elija la respuesta adecuada según el texto:
1. En *Volver*, Almodóvar nos retrata una historia de mujeres que:
    - a) se quieren, respetan y comprenden
    - b) se conocen y son incompatibles
    - c) se necesitan y completan
  
  2. La mujer en la filmografía de Almodóvar es:
    - a) una mujer madura y optimista
    - b) el médio perfecto para expresar las emociones
    - c) una mujer que sufre el machismo de los pueblos manchegos
  
  3. Los temas más recurrentes en su filmografía son:
    - a) los personajes marginales y la maternidad
    - b) el sufrimiento social femenino

Dessa forma, podemos concluir que os exercícios de leitura propostos por *Hablemos español* não buscam trabalhar as estratégias de leitura como auxílio no desenvolvimento da habilidade leitora do aprendiz em língua estrangeira, perpetuando uma abordagem da linguagem centrada na idéia da unicidade da língua que se estrutura gramaticalmente e que se basta a si mesma. O sentido é tratado como algo que decorre do saber gramatical (gramatical entendido como normativo).

; *Puntoycoma* ao abordar os textos, utiliza-se de uma diversidade de textos e explora a parte visual como elemento auxiliar na compreensão textual e ao propor exercícios de leitura busca fazer com que o leitor utilize algumas estratégias de leitura, não fixando-se somente na parte gramatical, mas não esquecendo que para compreensão também é necessário que se trabalhe os elementos lingüísticos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve por objetivo verificar o lugar outorgado à habilidade leitora em materiais de auto-aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente em revistas para aprendizagem de espanhol e verificar se esses materiais propõem atividades que trabalhem as estratégias de leitura.

Para analisarmos os materiais realizamos uma investigação qualitativa de cunho descritivista e acreditamos que a metodologia escolhida foi capaz de revelar aspectos significativos no que diz respeito a duas diferentes abordagens do texto. Analisamos as seções de leitura em duas revistas destinadas a aprendizagem/ aperfeiçoamento de língua espanhola, partindo de uma perspectiva que entende leitura como um processo interativo entre leitor e autor via texto (Koch, 2006:11). Neste proceso, o leitor tem necessariamente que apresentar uma atitude ativa perante o texto, tendo que ativar estratégias e construir um significado global para o texto através da formulação de hipóteses e da ativação de conhecimentos prévios.

O tipo de leitor que compra uma revista para aprender uma língua estrangeira pode fazê-lo com o intuito de ter uma leitura mais informal no sentido de estar “aprendendo” enquanto lê textos interessantes e variados, como fazemos quando lemos alguma revista do tipo divulgação, próxima ao subgênero revista para aprender uma língua.

Acreditamos que, com a análise realizada foi possível respondermos ao problema que motivou esta dissertação: Que lugar é outorgado à leitura em materiais de auto-aprendizagem e quais estratégias são propostas aos aprendizes nesta modalidade de ensino para desenvolver tal habilidade?

Após a análise dos materiais constatamos que a visão de leitura da revista *Hablemos español* apresenta foco exclusivo no aspecto formal da língua não favorecendo a construção de sentidos. Desta forma, a

perspectiva de leitura subjacente orientou-se para formulação de exercícios correspondente a uma abordagem estrutural. Constatamos que os textos utilizados não apresentam variedade de gêneros, sendo que somente o gênero diálogo foi trabalhado. As duas vezes que se propõe a utilizar um gênero diferente, utiliza-os como pretexto para atividades de prática gramatical. Então, baseado no que foi exposto, pode-se também afirmar que, em resposta ao problema proposto, a leitura neste material de auto-aprendizagem não é concebida como interação e não se desenvolvem assim as estratégias necessárias para sua aprendizagem. Assim sendo, estas revistas não auxiliam na leitura como construção de sentido e perpetuam uma visão errônea de que, para se aprender uma língua, é necessário simplesmente decorar uma lista de vocabulário ou dominar as estruturas gramaticais. Não defendemos aqui a idéia de que a gramática não seja importante na aprendizagem de um idioma, mas que ela deve estar inserida em um contexto tanto textual (diversos gêneros) como cultural (dialogar com o universo de possibilidades que existe no mundo hispânico).

As revistas ; *Puntoycoma* trabalham algumas estratégias de leitura nos exercícios de compreensão propostos, fazendo uso das imagens e das palavras de maneira a explorar os recursos visuais com o intuito de prender a atenção do leitor. Ao contrario de *Hablemos español*, em ; *Puntoycoma* os gêneros de texto são variados e trazem temas atuais e interessantes para quem queira aprofundar-se no estudo da língua espanhola de maneira leve, que é o que normalmente se espera do gênero.

De forma geral, o que constatamos em nossa análise do *corpus* selecionado foi que o trabalho com a leitura é variado dependendo do material escolhido. O aprendiz não deve deixar levar-se somente pelo visual, mas analisar o material que compra para que possa obter maior proveito em sua aprendizagem. Apesar de apresentarem-se como uma revista, neste sub-gênero há o intuito não só de informar, mas de ensinar uma língua estrangeira e assim é de se esperar que desenvolvam as

múltiplas habilidades que são necessárias a alguém que quer aprender espanhol.

Esperamos que com os resultados dessa investigação tenhamos um instrumento útil para iniciar reflexões no âmbito acadêmico sobre a auto-aprendizagem de idiomas, especificamente da língua espanhola, pois este é um campo relativamente novo em nosso contexto de aprendizagem.

Através da auto-aprendizagem, o aprendiz tem a chance de investir em sua formação continuada podendo sanar suas limitações e muitas vezes, as do sistema de ensino. E, se o material for de boa qualidade, pode inclusive, enveredar pelo caminho da autonomia. A demanda pela educação permanente é relativamente nova em nosso contexto educacional, mas já se constitui como uma realidade que não podemos ignorar. Merece, pois, estudos no meio acadêmico, que nos ajudem a perceber/ descobrir que, como no trabalho que se realiza com material em contextos formais, há os que podem nos fazer melhorar e há os que se perpetuam sem deixar que aprendizes interessados avancem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora?* IN: Revista Brasileira de Lingüística Aplicada. Belo Horizonte, v.1, n.1, 15-29, 2001.

AMORIM, Márcia Lobianco Vicente. *“Ensinando leitura na sala de aula de inglês: teoria e prática”*. In: TADDEI, Eliane. *Perspectivas: O ensino da língua estrangeira*. Rio de Janeiro: SME, 1997.

BAKHTIN, M. *El problema de los géneros discursivos*. IN: \_\_\_\_\_ *Estética de la creación textual*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2002.

BELLONI, M. *Educação à distância*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BENEDETTI, Ana Mariza. *El texto literário como motivador del aprendizaje autónomo*. In: TROUCHE e REIS. *Hispanismo 2000*. Niterói: EDUFF, 2001, pág. 65-68.

BERGES, M. G. *La comprensión auditiva*. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALIO, Isabel (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004

BOIXAREU, M., CALVET, R., DULIN., e SANTIAGO, C. de (eds.) *Autoaprendizaje de lenguas extrajeras*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia, 2000. (Actas y Congresos)

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

COLOMER, Teresa. *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. In: *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós, 2002.

CORACINI, Maria José. *O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula*. In: CORACINI, Maria José (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 1ª ed., Campinas: Pontes, 17-26, 1999a.

CORACINI, Maria José. *Autoridade, autoria e livro didático*. In: CORACINI, Maria José (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 1ª ed., Campinas: Pontes, 27-31, 1999b.

COSENZA, Suely Mesquita. *Interação no processo de aprendizagem de língua estrangeira à distância: estilos e estratégias do aprendiz adulto*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 1996. Dissertação de Mestrado.

DENYER, Monique. *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. España: Universidad Antonio de Nebrija, 1999.

FERNÁNDEZ, I. G. M. E. *La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil*. In: ABEH, *Suplemento El hispanismo en Brasil* (2000), 59-80.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

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

GELABERT, M. J.; BUESO, I.; BENÍTEZ, P. *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco Libros, 2002.

GONZÁLEZ PELLIZZARI ALONSO, Maria Cibele. *La importancia de la expresión escrita en la enseñanza del español como lengua extranjera*. In: Anuário brasileiro de estudos hispânicos, XIII, pp.121-142. Madrid: 2003.

HABLEMOS ESPAÑOL. São Paulo: Escala, 2005.

HOLEC, Henri. *Aprender de otro modo. Enseñar de otro modo*. IN: Autoaprendizaje de lenguas extrañas. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia, 2000. (Actas y Congresos)

JUNGER, Cristina de Souza Vergnano. *Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: um enfoque discursivo*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2002. Tese de Doutorado inédita.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins fontes, 1999.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor*. Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria & prática*. 9º ed. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, A e MORAES, S. *Leitura e interdisciplinaridade. Tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

KOCK, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LÜDKE, M. & ANDRE, E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MASUHARA, H. ; TOMLINSON, B. *A elaboração de materiais para cursos de idiomas*. São Paulo: SBS, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. IN: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (eds.) *Gêneros textuais & ensino*. 2º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MICCOLI, Laura. *Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira*. IN: *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

MICHELETTI, Guaraciaba. *Leitura e Construção do Real: o lugar da poesia e da ficção*. São Paulo: Cortez Editora, 1999

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino /aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de letras, 1996. ( coleção letramento, Educação e sociedade)

MONGE CRESPO, Maria Concepción. *Aprender y desaprender con nuevas tecnologías*, Zaragoza: Mira Editores, 2005.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (Org.) *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

PINILLA GÓMEZ, R. *La expresión oral*. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004

; PUNTOYCOMA. Madrid: Habla con eñe, S. L., 2006.

ROLA, Ana Paula Carneiro. *A leitura mediada pelo livro didático e pelo suporte eletrônico em aulas de E/LE*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2005. Dissertação de Mestrado.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOTO, Ucy. *Stricto Sensu: regularidades e dispersão na pesquisa em língua espanhola*. In: TROUCHE, André e PARAQUETT, Márcia (org.). *Formas & Linguagens: tecendo o hispanismo no Brasil*, Rio de Janeiro: Waldyr Lima, 2004. (prelo)

SOUZA, Deusa Maria de. *E o livro não “anda” professor?* In: CORACINI, Maria José (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura*. 2<sup>a</sup> ed., Campinas: Pontes, 119-122, 2002.

<http://pyc-revista.com>

<http://www.escala.com.br>

<http://speakup.ig.com.br/contents/index.shtml>

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)