

SABER-LER OU SABER-DECIFRAR? ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A
FORMAÇÃO DE LEITORES-ATORES NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

*READING OR DECODING? SOME REFLECTIONS ON THE FORMATION OF
CRITICAL READERS IN THE TEACHING PROCESS OF SPANISH AS A SECOND
LANGUAGE*

Thiago André Lisarte Bezerra¹

RESUMO: Partindo da premissa de que ler é uma das competências indispensáveis para o desenvolvimento pleno do sujeito, o presente artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões acerca da leitura e de como se opera o desenvolvimento da competência leitora nos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Tais reflexões, vale ressaltar, são fruto de observações realizadas pelo autor em escolas públicas brasileiras por meio da participação como bolsista do Programa Institucional de Incentivo à Docência (PIBID).

Palavras-chave: formação de leitores; leitura e gêneros textuais; ensino de espanhol como língua estrangeira.

ABSTRACT: Based on the premise that reading is one of the indispensable competences to the true development of the human being, the goal of this article is to present some reflections on reading and its impact on the formation of Spanish as a second language students. These reflections are based on observations performed by the author in Brazilian public schools, in which he took part as an intern on a program of formation for new teachers, named PIBID.

Key words: reader formation; reading and textual genres; Spanish as a second language teaching.

“Aqui é preciso ousar, esquecendo tudo o que era como se fosse antigamente: só assim se perceberá que o que se lê no gato só pode ter a ver com alfabetizar, nunca com leiturizar. E o que tem a ver com leiturizar? A vontade de saber, eis o secreto centro” (José Juvêncio Barbosa, em *Pode-se saber ler?* Prefácio da edição brasileira de *A leitura em questão*).

¹ Graduando em Letras, Licenciatura Português-Espanhol, UFPR.

Não há dúvida de que a atividade da leitura está presente em nosso cotidiano de forma sistemática. Por mais evidente — e talvez clichê — que tal colocação pareça, ela se torna fundamental na medida em que aponta para a regularidade com que nos deparamos com a informação escrita. Lemos o informe de promoções de um supermercado, as orientações contidas na bula de um remédio, as instruções para a montagem de um aparelho eletrônico, o livro favorito, entre outras coisas. Diariamente, em nossas práticas sociais, somos expostos a situações que nos exigem a capacidade de compreender a escrita, seja no trabalho ou em casa, em um momento de lazer ou por obrigação. Dadas tais circunstâncias e visto a importância acentuada da leitura na vida dos indivíduos, pesquisadores e teóricos têm buscado compreender a sua natureza, a qual envolve tanto processos subjacentes ao sujeito quanto exteriores a ele. De acordo com Joel Martins² (1981, p. 21),

[...] o principal objetivo da pesquisa conduzida em leitura tem sido chegar a uma compreensão melhor das suas condições básicas, seus correlatos principais e as tendências que se verificam no desenvolvimento humano.

Partindo da premissa de que ler é uma das competências indispensáveis para o desenvolvimento pleno do sujeito e que cabe à escola oportunizar ao aluno uma formação que o torne capaz de ler, compreendendo e apropriando-se do significado daquilo que lê, o presente artigo visa demonstrar sumariamente como se realiza este processo, delimitando-o ao contexto de ensino do espanhol como língua estrangeira. Isso será realizado através do diálogo com alguns pesquisadores que fizeram do ato da leitura o seu objeto de estudo, também assinalando a importância de uma aprendizagem escolar efetiva que propicie a formação de leitores atuantes.

Considero, pois, que a aquisição de uma nova língua deva oportunizar ao aprendiz um conhecimento que amplie sua visão de mundo e lhe possibilite intervir na

² Prefaciador do livro *O Ato de Ler*, de Ezequiel Theodoro da Silva.

realidade. Além disso, o processo não pode se restringir apenas à aprendizagem das regras linguísticas relacionadas aos campos fonético/fonológico, sintático e semântico do idioma. Como coloca Paulo Freire (1982, p. 11) em um dos seus artigos sobre leitura, precisamos fomentar em nossos alunos

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.

Dentro desse contexto, a leitura se torna uma das habilidades fundamentais para o processo de emancipação, desde que seja um instrumento do qual o aluno possa dispor de forma crítica e autônoma.

As reflexões apresentadas no decorrer deste artigo são fruto de observações realizadas em salas de aula de escolas públicas brasileiras no decorrer de aproximadamente um ano. Como bolsista do Programa Institucional de Incentivo à Docência (PIBID), na Universidade Federal do Paraná (UFPR), tive a oportunidade de vivenciar — por meio de observações semanais — a realidade escolar de turmas de Ensino Fundamental (ciclo final) e Ensino Médio. Porém, tal experiência não se restringiu apenas à observação das situações cotidianas que perpassam a estrutura escolar, mas também proporcionou momentos de atuação nas turmas (regências) e o planejamento de algumas atividades extraclasse como, por exemplo, eventos que visaram aproximar o aluno do contexto cultural da língua estrangeira em estudo. Além dessas atuações, também era objetivo do Programa planejar e desenvolver atividades específicas para as regências, produzindo materiais didáticos e selecionando textos autênticos para as aulas, isto é, retirados de seus contextos originais de uso e não formatados para fins exclusivamente pedagógicos. Assim, a intenção era elaborar atividades que abordassem temas significativos para os alunos ao aproximar os conteúdos curriculares das situações cotidianas vivenciadas por eles, visto que

[...] a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade (FREIRE, 2002, p. 30).

Acredito que somente assim o conhecimento adquirido em língua estrangeira se torne significativo, pois, para elaborar o abstrato em relação à língua, parte-se de conhecimentos concretos.

A consciência de que o ensino de língua estrangeira se inicia nos conhecimentos básicos do aluno em sua língua materna é um dos motes discutidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo texto aponta para a importância de tal conexão ao salientar que:

No que se refere ao ensino da compreensão escrita em Língua Estrangeira, para facilitar o engajamento discursivo do leitor-aluno, cabe privilegiar o conhecimento de mundo e textual que ele tem como usuário de sua língua materna, para se ir pouco a pouco introduzindo o conhecimento sistêmico [da língua estrangeira] [...]. O conhecimento de mundo tem um papel primordial, pois, ao ler, o aluno cria hipóteses sobre o significado que está construindo com base em seu pré-conhecimento (BRASIL, 1998, p. 90).

Dessa maneira, é imprescindível atentar para a importância da valorização do conhecimento de mundo do discente, ou seja, a bagagem sociocultural que ele possui, tornando-a o ponto de partida para o ensino do conteúdo curricular. A importância de considerar os conhecimentos prévios dos alunos como uma base significativa para a construção dos novos conhecimentos e para a expansão dos seus horizontes reside no fato de que tal paralelo irá auxiliá-los na construção de nexos entre a sua realidade social e os conhecimentos apreendidos em língua estrangeira. Assim, o conteúdo curricular se torna relevante para o estudante na medida em que é elaborado com vistas a uma construção social dos significados, extrapolando os limites muitas vezes impostos por um ensino baseado estritamente na apreensão das estruturas linguísticas e do sistema de regras do idioma em estudo. Portanto, partindo de tal

pressuposto, o ensino se pauta em uma nova perspectiva do que seja a língua, isto é, “uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua” (MARCUSCHI, 2005, p. 22).

Visto que a estrutura interna da língua enquanto um sistema formal não deve nortear o trabalho em sala de aula, mas sim ser compreendida como parte constituinte de um sistema linguístico complexo que engloba tanto elementos estruturais internos quanto externos à língua, a prioridade do ensino de língua estrangeira deve ser a de desenvolver no aluno uma compreensão de língua como um ato social, e que está, portanto, sujeita às intervenções dos falantes. Isso é colocado em oposição a uma perspectiva de língua enquanto uma estrutura invariável e inflexível, submetida a um conjunto de regras. Essa concepção de ensino de língua também é apresentada nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná:

O trabalho com a análise linguística torna-se importante na medida em que permite o entendimento dos significados possíveis das estruturas apresentadas. Ela deve estar subordinada ao conhecimento discursivo, ou seja, as reflexões linguísticas devem ser decorrentes das necessidades específicas dos alunos, afim de que se expressem ou construam sentidos ao texto (PARANÁ, 2008, p. 65).

É a partir desse viés que o projeto PIBID direcionou as discussões teóricas sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, tornando esse viés a base para a formulação das atividades e para o planejamento das regências.

Após estabelecer brevemente o objeto de pesquisa, o contexto de observação e as principais referências que orientam a prática, torna-se necessário delimitar alguns pontos básicos que embasam teoricamente as reflexões aqui apresentadas. O primeiro deles diz respeito ao próprio conceito do ato de ler. Afinal, quando falo em leitura, a que estou me referindo? Definir o processo de leitura exige, em primeiro lugar, a compreensão de que ler é um ato multifacetado e que, portanto, qualquer definição unidimensional que focalize um dos polos em detrimento dos demais será insuficiente.

Para Vincent Jouve (2002, p. 17) a leitura é “uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções”. Desse modo, Jouve propõe uma síntese³ que apresenta as cinco dimensões fundamentais do processo de leitura, que é apresentado brevemente a seguir.

Um processo neurofisiológico: ler é, primeiramente, um processo mental que envolve capacidades inerentes ao sujeito. O primeiro passo, portanto, é perceber a leitura como um ato concreto que ativa o funcionamento do aparelho visual e de diversas funções cerebrais. Ler exige, *a priori*, a capacidade de perceber os signos para, na sequência, identificá-los e memorizá-los. Alguns autores, como Jean Foucambert e François Richaudeau, defendem que durante o seu deslocamento, a cada fixação, o olho não apreende os signos um após o outro, mas conjuntos de elementos que progressivamente vão permitindo a percepção global da palavra escrita, isto é, o deciframento.

Um processo cognitivo: após identificar as palavras, por meio do deciframento dos signos, a próxima atividade do leitor é compreender a mensagem lida. Dessa forma, cabe a ele transformar as formas lexicais e estruturas sintáticas das sentenças em unidades semânticas, isto é, atribuir conteúdo à forma. É através da competência de abstração exigida pela leitura que o leitor vai, na medida em que ela progride, apreendendo os níveis de significação do texto.

Um processo afetivo: além dessas dimensões, ler também está estritamente relacionado a um princípio de afetividade, visto que a recepção de um texto pode ativar emoções no leitor. Isso significa que durante a leitura de uma obra ficcional — um romance, por exemplo — dificilmente o leitor permanecerá indiferente à situação narrativa e ao comportamento dos personagens. O mais provável é que ele se identifique, a partir de suas convicções individuais e de referências construídas

³ Tal síntese foi fundamentada, de acordo com Vincent Jouve, a partir das proposições de Gilles Thérien em seu livro *Pour une sémiotique de la lecture*.

coletivamente na esfera social da qual faz parte, com algum personagem em especial. O leitor acaba então instituindo nexos entre as circunstâncias que o envolvem e sua própria condição, alcançando, dessa forma, uma melhor compreensão de si mesmo. Como observa Jouve (2002, p. 21), há

[...] uma relação estreita estabelecida entre identificação e emoção. Mais do que um modo de leitura peculiar, parece que o engajamento afetivo é de fato um componente essencial da leitura em geral.

Um processo argumentativo: se considerarmos que escrever não é um ato ingênuo e despropositado, mas sim um ato que se propõe a agir sobre o leitor, seja para ampliar seus conhecimentos através de alguma nova informação, seja para modificar seu comportamento ou sua visão sobre determinado assunto, podemos inferir que o autor, por meio de sua escrita, visa interpelar o leitor. Portanto, ao ler determinado texto, o leitor terá a oportunidade de entrar em contato com diferentes perspectivas, cabendo a ele adotar ou renunciar os argumentos apresentados.

Um processo simbólico: nessa perspectiva, a leitura oportuniza ao leitor a transformação de sua mentalidade ao lhe proporcionar a ampliação de sua experiência individual. Porém, além do âmbito individual, a leitura também produz efeitos na esfera coletiva — ao reforçar ou propor a ruptura e transformação dos valores instituídos —, visto que a dimensão cultural do texto pode gerar impactos na sociedade. Jouve (2002, p. 22) propõe que “toda leitura interage com as culturas e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite”.

Definida a gama de processos subjacentes à atividade do leitor, o próximo ponto é estabelecer um nexo entre “o que é ler”, ou seja, as dimensões envolvidas nesse ato, e “os métodos de ensino e aprendizagem de leitura”. De maneira geral, em países de ortografia alfabética — como é o caso das línguas românicas, por exemplo — há dois modos de ensinar a ler e escrever: o modelo fônico e o modelo ideovisual. Vertentes

teóricas distintas têm assumido posições em defesa de um ou de outro modelo, destacando suas características principais e apontando a eficácia em garantir a aprendizagem da leitura.

O grande debate dos métodos gira há mais de um século em torno de uma posição entre duas concepções: de um lado, insiste-se na aprendizagem do código (*codeemphasis*) e, de outro, na linguagem global (*wholelanguage*). O primeiro é o método fônico e o segundo o método global (MORAIS, 1996, p. 261).

Resumidamente, o modelo fônico está relacionado à percepção da atividade de leitura como um processo que consiste no deciframento da palavra escrita através do oral, ou seja, na associação entre as letras e os sons (fonemas) da língua. Dessa forma, para aprender a ler se torna indispensável que o aluno tenha conhecimento do código alfabético, para que possa realizar as correspondências entre os grafemas e fonemas e vice-versa. Logo, o ensino de leitura se atém em possibilitar ao aprendiz uma “instrução fônica precoce e sistemática” (MORAIS, 1996, p. 263) que lhe capacite decodificar as palavras escritas. Já o modelo global (ou ideovisual) apregoa que o aprendizado da leitura deve se nortear a partir do estudo de unidades linguísticas maiores como palavras, frases e textos. Portanto, é proposto ao aluno uma associação direta entre as palavras e seus significados, realizando um percurso inverso ao do método fônico: parte-se das palavras para, na sequência, chegar às sílabas e fonemas. Aprender a ler, pois, não significa unicamente depreender o sistema de conversão das sílabas em sons. Como assinala Jean Foucambert (1994, p. 7) “a correspondência aproximativa com o oral é uma característica suplementar, que não afeta, porém, os processos de leitura”.

Assim, torna-se evidente a existência de um embate entre as duas concepções apresentadas. Contudo, irei limitar a discussão à apresentação sintética desses conceitos, pois o objetivo maior não é examinar em profundidade as diversas teorias em torno do tema, mas construir possíveis relações entre as abordagens teóricas e as

situações concretas vivenciadas através das observações e regências em sala de aula. Isso com vistas a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, buscando alternativas para o aperfeiçoamento da prática pedagógica no âmbito do ensino de espanhol.

Considerando o contexto observado e a situação escolar dos alunos na qual ocorre a prática educativa, faz-se necessário levar em conta que o ensino de espanhol como língua estrangeira nas escolas públicas se inicia a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental (sexto ao nono ano) e se prolonga até o Ensino Médio (primeiro ao terceiro ano, ciclo final da Educação Básica). Portanto, a alfabetização em língua materna subjaz o ensino de uma segunda língua, isto é, os alunos já foram alfabetizados — desenvolveram a capacidade de ler e escrever em língua portuguesa — quando passam a ter contato com a língua espanhola. É claro que não se pode ignorar eventuais defasagens na alfabetização dos estudantes em relação à escrita e à leitura em língua materna, pois se trata de um processo contínuo de aquisição dessas habilidades, as quais serão desenvolvidas e aperfeiçoadas no decorrer da formação escolar do discente. De qualquer forma, salvo exceções, os alunos para os quais o ensino de uma segunda língua se destina já sabem ler e escrever textos em português, e a aprendizagem do espanhol incidirá sobre tais conhecimentos.

Tendo em vista tal contexto, como se opera o processo de aquisição da leitura em língua estrangeira? Essencialmente, esse processo é realizado através do trabalho com textos baseados nos gêneros discursivos que se tornam, assim, a unidade de estudo privilegiada. Em relação aos gêneros discursivos, essa expressão é usada — a partir de uma orientação bakhtiniana — para designar os textos materializados que são encontrados em nosso cotidiano, elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição artística. Conforme Marcuschi (2005), os gêneros discursivos se caracterizam como eventos textuais

altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos e não como formas estruturais estáticas e definitivas. Assim, a prática de leitura do aprendiz se realiza por meio de diferentes textos que lhe permitem expandir seu repertório através da convivência com a cultura da língua estrangeira, compreendendo cada vez mais eficientemente os diversos contextos histórico-culturais de produção, o que potencializa a apropriação do lido. É por esse motivo que é sustentada a ideia de que tais textos devem ser, como considera Jean Foucambert (1994, p. 31, grifos do autor), “verdadeiros” e não simplificados ou adaptados às possibilidades atuais do discente, visto que

[...] não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos e, finalmente, textos dos quais se precisa. Aprende-se a ler aperfeiçoando-se, desde o início, o sistema de interrogação dos textos de que precisamos, mobilizando o *conhecido* para reduzir o *desconhecido*.

Isso significa que o aluno deve ser levado a interagir com textos autênticos, pois será a partir desse contato com textos que não foram produzidos para fins didáticos, mas, pelo contrário, que representam práticas efetivas de uso da língua nos mais variados setores sociais, que ele terá a possibilidade de perceber a língua estrangeira como um sistema que obedece a determinadas regras internas. E esse sistema não é somente submetido às regras, pois a variedade e plasticidade dos eventos textuais conforme o contexto em que ocorrem apontam para uma compreensão de língua como um fenômeno social e que se efetiva através da interação entre os falantes.

Ensinar a língua é desenvolver a competência comunicativa do educando e, portanto, considerando o texto uma unidade de comunicação, o aluno deve ser exposto a diferentes tipos de textos e de gêneros discursivos para apreender o que os caracteriza em suas especificidades e naquilo que os identifica. (BRANDÃO, 2001, p. 40)

Assim, de forma gradativa e quanto maior for a exposição aos mais variados gêneros textuais, o estudante amplia seu repertório enquanto leitor, fomentando sua

criticidade. De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná:

Na medida em que os alunos reconheçam que os textos são construções sociais, eles terão uma posição mais crítica em relação a tais textos. Poderão rejeitá-los ou reconstruí-los a partir de seu universo de sentido, o qual lhes atribui coerência pela construção de significados. (PARANÁ, 2008, p. 65)

A partir dessa perspectiva, o ensino da leitura nas aulas de espanhol como língua estrangeira parte do pressuposto de que formar um leitor hábil não significa apenas proporcionar que o aluno seja capaz de saber-decifrar, isto é, operar correspondências entre letras e sons obedecendo às regras convencionais do sistema fonético do idioma. Não há dúvida de que uma formação escolar efetiva deva garantir ao aluno o conhecimento do sistema de correspondência entre grafemas-fonemas e a capacidade de oralizar signos escritos (FOUCAMBERT, 2008, p. 70), todavia, é preciso compreender que o ato de ler é um processo muito mais amplo, que envolve múltiplas aptidões, sendo o deciframento apenas uma delas. Formar um leitor eficiente envolve, pois, a aptidão do aluno em saber-ler, ou seja, ir além de operações de transcodificação com vistas a construir significados para o texto. Jean Foucambert afirma que

Emitir uma seqüência de sons que reconstituem palavras não compreendidas e cujas relações também não são compreendidas, das quais não se pode retirar uma informação, tudo isso não é ler. Quem diz leitura, diz necessariamente aparecimento de uma compreensão e apreensão de um sentido, ao menos compatível com a vontade de significação do texto. (FOUCAMBERT, 2008, p. 74)

Ler então significa uma tomada de posição em relação ao texto, um comportamento ativo e nunca passivo frente às informações recebidas. Além disso, esse processo deve ser norteado por uma atitude compreensiva, uma busca engajada pela apreensão dos significados e que resulte na transformação do leitor. Conforme diz Paulo Freire (1979, p. 72), a leitura é:

[...] uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas desvinculadas de um universo existencial — coisas mortas ou semimortas —, mas uma atitude de criação e recriação.

Em suma, a formação de um aluno leitor em língua estrangeira deve ser orientada por práticas metodológicas conscientes que visem, tanto quanto possível, estimular o estudante a entrar em contato com os mais diversos textos presentes na esfera sociocultural da língua em estudo. Isso capacitará o aluno para que ele possa ler os mais variados gêneros textuais, pois só assim ele obterá repertório para fazer da leitura um projeto pessoal, uma busca cada vez mais independente, visto que terá condições de apreender o sentido e analisar criticamente o seu objeto de leitura, seja um romance, uma notícia, um mapa, uma canção, enfim, o que lhe for conveniente.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, H. N. (Org.). *Texto, gêneros do discurso e ensino*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Série Aprender a ensinar com textos, 5).

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAMBERT, J. *Modos de ser leitor*. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 3. ed. São Paulo: Olho d'água, 2002.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1982.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

JOUVE, V. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A; MACHADO, A. R; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba: SEED, 2008.

SILVA, E. T. da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1981.