

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS – ESPANHOL

CLARA LÚCIA FRANCO DE MACÊDO GIGLIO

A COMPREENSÃO LEITORA EM MANUAIS DIDÁTICOS DE ESPANHOL COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA DE 1945 A 1990

NITERÓI

2006

CLARA LÚCIA FRANCO DE MACÊDO GIGLIO

A COMPREENSÃO LEITORA EM MANUAIS DIDÁTICOS DE ESPANHOL COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA DE 1945 A 1990

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras – Lingüística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras / Espanhol – do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Área de Concentração: Estudos de Linguagem.

Orientadora: Professora Doutora MÁRCIA PARAQUETT FERNANDES

Niterói

2006

CLARA LÚCIA FRANCO DE MACÊDO GIGLIO

A COMPREENSÃO LEITORA EM MANUAIS DIDÁTICOS DE ESPANHOL COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA DE 1945 A 1990

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras – Lingüística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras / Espanhol – do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Área de Concentração: Estudos de Linguagem.

Aprovada em outubro de 2006.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora MÁRCIA PARAQUETT FERNANDES
Universidade Federal Fluminense

Professora Doutora MAGNÓLIA BRASIL BARBOSA DO NASCIMENTO
Universidade Federal Fluminense

Professora Doutora MARIA MERCEDES RIVEIRO QUINTANS SEBOLD
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Niterói

2006

DEDICATÓRIA

Em memória de minha avó
Ondina Madeira Franco

AGRADECIMENTO

Gostaria de agradecer a todos aqueles que tiveram fundamental importância por termos chegados ao final deste trabalho, e deixar registrado um agradecimento especial,

Ao meu marido e companheiro de todas as horas, Carlo Giglio, pelo incentivo e suporte técnico,

A minha orientadora Márcia Paraquett, pelo carinho, compreensão e estímulo,

E aos meus alunos, razão maior deste trabalho.

EPÍGRAFE

“A imaginação é mais importante que o conhecimento”.

Albert Einstein

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	3
AGRADECIMENTO.....	4
EPÍGRAFE	5
RESUMO.....	8
ABSTRACT	9
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	10
2 LEITURA.....	16
2.1 Leitura e Linguagem	16
2.2 O processo da leitura	19
2.3 A Compreensão Leitora em Língua Estrangeira	21
2.4 Os modelos clássicos dos processos de leitura: <i>bottom-up</i> , <i>top-down</i> , e interativo.	22
2.4.1 O modelo <i>bottom-up</i>	22
2.4.2 O modelo <i>top-down</i>	23
2.4.3 O modelo interativo.....	24
2.5 O ensino de leitura em língua estrangeira	25
3 MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	29
3.1 Introdução.....	29
3.2 A História do ensino de línguas estrangeiras.....	30
3.2.1 Os primórdios.....	30
3.2.2 A Abordagem gramática e tradução	32
3.2.3 A Abordagem Direta	36

3.2.4	A abordagem Audiolingual.....	41
3.2.5	A abordagem Nocial-Funcional.....	46
3.2.6	A Abordagem comunicativa	46
4	ANÁLISE DOS LIVROS	49
4.1	O Livro Didático.....	49
4.2	A Compreensão Leitora nos Manuais Didáticos	52
4.3	Análise dos Manuais	57
4.3.1	<i>Manual de Español</i>	57
4.3.2	<i>Curso Practico de Español</i>	60
4.3.3	<i>Curso de Español</i>	63
4.3.4	<i>Vamos a Hablar</i>	65
4.3.5	<i>Español en Directo</i>	69
4.3.6	<i>Entre Nosotros</i>	74
4.3.7	<i>Antena</i>	76
4.3.8	<i>Ven</i>	77
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
	ANEXOS	89
1	MANUAL DE ESPAÑOL	90
2	CURSO PRÁCTICO DE ESPAÑOL.....	107
3	CURSO DE ESPAÑOL	119
4	VAMOS A HABLAR	122
5	ESPAÑOL EN DIRECTO	134
6	ENTRE NOSOTROS	143
7	ANTENA 1	150
8	VEN 1.....	156

RESUMO

Esta dissertação propõe entender como se dá o processo de compreensão leitora em língua estrangeira em oito importantes manuais didáticos de espanhol produzidos no período de 1945 a 1990. São eles: *Manual de Español*, *Curso Práctico de Español*, *Curso de Español*, *Vamos a Hablar*, *Español en Directo*, *Entre Nosotros*, *Antena*, *Ven*. Para tanto realizou-se uma pesquisa sobre as diferentes orientações teóricas na literatura especializada no que diz respeito à leitura, bem como às diferentes abordagens metodológicas sobre ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Para discutir o processo de leitura, tomou-se como base autores como Orlandi (1987), Kato (1999), Leffa (1996) entre outros, e para compreender a evolução histórica do ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, a base foi Leffa (1988) e Richards e Rogers (1998). A análise dos manuais mostrou a inexistência de textos para a leitura dentro de uma perspectiva mais crítica. Isso se deveu ao fato de que, no contexto onde foram produzidos, o ensino/aprendizagem de língua estrangeira possuía um enfoque mecanicista, e os textos na verdade serviam simplesmente como pretexto para apresentar estruturas lingüísticas, não considerando, portanto, o uso de textos ou atividades mais complexas.

Palavras-chave: Compreensão Leitora. Manuais Didáticos. Espanhol como Língua Estrangeira (ELE).

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to understand how the reading comprehension process in a foreign language happens in eight Spanish language didactic manuals published from 1945 to 1999. They are: *Manual de Español*, *Curso Práctico de Español*, *Curso de Español*, *Vamos a Hablar*, *Español en Directo*, *Entre Nosotros*, *Antena*, *Ven*. In order to do that, we studied the different theoretical orientations researching the specific literature on the subject not only on reading but also on different methodological approaches about the teaching/learning process based on Orlandi (1987), Kato (1999), Leffa (1996) among others, and tried to understand the historical evolution of teaching/learning process in Spanish as a foreign language based on Leffa (1988) and Richards & Rogers (1998). The analysis of the manuals showed the inexistence of texts for reading in a more critical perspective. This was due to the fact that they were produced in a context where the teaching/learning process in a foreign language had its focus on a mechanistic approach and the texts, in fact, served only as an excuse to present linguistic structures, therefore, not considering the use of more complex texts and activities.

Keywords: Reading comprehension. Didactic manuals. Spanish as a foreign language (SFL).

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo da nossa trajetória profissional, sempre nos chamou a atenção o fato de que, embora o material, a sala de aula, o professor e a metodologia fossem os mesmos, dentro de cada grupo, o resultado final não era homogêneo. Normalmente os professores relatam que essas diferenças no desempenho dos aprendizes se devem às questões relacionadas com aptidão ou habilidade para aprender línguas. Todos nós professores sabemos que existem algumas diferenças individuais, tais como idade, personalidade, estratégias de aprendizagem, que podem determinar o melhor desempenho de um aprendiz; porém os estudos no campo das diferenças individuais, inclusive no que se refere ao estudo das aptidões, se resumem a testes que agrupam as pessoas segundo determinados critérios, como se faz com os testes de inteligência, perdendo-se de vista o indivíduo.

Também observamos nas reuniões de professores uma preocupação enorme em encontrar novos e bons materiais didáticos, em discutir os melhores enfoques metodológicos; contudo não é comum ouvir questionamentos sobre como diminuir as emoções negativas do aprendiz, como a ansiedade, o temor, a depressão, ou propostas para estimular os fatores emocionais positivos como a auto-estima, a empatia, a motivação, tentando assim tornar o processo de aprendizagem mais fácil.

Por outro lado, percebemos que apesar de o objetivo inicial dos alunos ao se inscreverem em um curso de língua estrangeira ser a necessidade de aprender o idioma visando, por exemplo, a uma melhor colocação profissional no mercado de trabalho, o que realmente os motiva a freqüentar as aulas não é simplesmente

adquirir o conhecimento da língua, mas a busca da interação conosco e com os companheiros de turma.

Quando estudamos as teorias da aquisição de segundas línguas e línguas estrangeiras, uma das variáveis afetivas que analisamos é a motivação. Arriscaríamos dizer que o maior desafio nosso como professores é conseguir que os alunos se interessem por nossas aulas e pelo material que estamos trabalhando. Todo o nosso esforço e trabalho é para despertar-lhes a curiosidade e conseguir eficácia na aprendizagem. No caso específico do ensino de língua estrangeira (LE), as relações de interação que se estabelecem entre professor/aprendiz e os demais participantes do grupo podem influenciar sobremaneira na direção e no resultado da aula e do curso, e, conseqüentemente, na eficácia dessa aprendizagem.

Em uma ocasião, por exemplo, tivemos a oportunidade de assistir a uma aula em que um aprendiz adolescente usava uma camiseta pintada com o retrato de Che Guevara. Quando lhe foi perguntado se sabia o motivo, o professor respondeu simplesmente que era um hábito do aprendiz, demonstrando total desinteresse pelo fato. Na verdade, estava mais preocupado com a explicação que realizava no quadro negro sobre os verbos no passado.

Tal situação nos mostrou claramente a insensibilidade do professor e sua incapacidade de olhar os seus aprendizes. Não só não lhe interessava o motivo pelo qual o aprendiz usava tal camiseta, como não lhe passou pela cabeça aproveitar a situação para enriquecer sua aula. Na hipótese do aprendiz desconhecer quem era Che Guevara, o professor poderia contar-lhe um pouco sobre tão importante personalidade da história de Cuba. No entanto, se o aprendiz estivesse usando a camiseta porque se sentia de alguma maneira identificado com a figura do Che, seria uma excelente oportunidade para que ele, o aprendiz, se colocasse e contasse aos demais companheiros suas razões, sua ideologia etc. Por se tratar de um adolescente, ele acabaria se transformando em alvo de perguntas por parte de seus colegas, fornecendo informações e gerando um intercâmbio de experiências para todo o grupo; pois todos sabemos que para aprendizes dessa idade, é sempre mais interessante ouvir e dar atenção ao que dizem as pessoas da mesma idade do que as pessoas mais velhas, pais ou professores.

Talvez devido a um momento de vida de muitos questionamentos e de grande curiosidade a respeito dos estudos psicológicos e à interferência dos fatores emocionais em nossas vidas, é que nos interessava pesquisar essas questões, para aproveitar os conhecimentos obtidos e melhorar o desempenho de nossa atividade profissional. Inicialmente pensamos em realizar um trabalho de pesquisa sobre a dimensão afetiva e a interação no processo de ensino/aprendizagem (E/A) de espanhol como língua estrangeira (ELE). Porém, devido a algumas razões, durante o percurso tivemos de modificar um pouco a pesquisa. Resolvemos analisar objetivamente uma habilidade específica, a compreensão leitora no E/A de ELE, ainda que sempre mantendo essa preocupação com o olhar para o outro, sendo o outro, nesse caso, o aprendiz.

Justificamos a escolha pela leitura por a considerarmos como uma das mais ricas atividades dentre as que podemos desenvolver em sala de aula para promover esta interação. Além disso, o desafio profissional de propor dentro deste enfoque da afetividade e interação a leitura de textos em sala de aula que motivassem os alunos e os atraíssem, ajudou-nos muito a repensar nosso papel como professor e nossa forma de trabalhar a leitura em sala de aula.

A questão central, portanto, que justifica o interesse explicitado no título desta pesquisa é decorrente de nossa experiência profissional como professora de espanhol há muitos anos. Nessa prática, constatamos que a habilidade da leitura tem sido pouco explorada pelos manuais didáticos, pelo menos na concepção que nos interessa.

O pano de fundo que acabou fornecendo as proposições levantadas nesta pesquisa foi a preocupação na escolha de materiais didáticos para os nossos cursos. Os manuais didáticos em sua maioria, no que se refere à compreensão leitora, restringem seus textos a curtos diálogos, uma vez que o objetivo é trabalhar a língua apenas como instrumento de comunicação imediata.

Mesmo sem ter ainda a consciência que temos hoje, sempre acreditamos na importância de trabalhar a leitura; por isso sempre levávamos algum texto para ajudar a desenvolver nos aprendizes a habilidade crítica da leitura e tornar o nosso

trabalho mais atrativo. Nossa preocupação não se limitava ao tipo de proposta metodológica dos centros de ensino ou dos materiais didáticos, mas estava também focalizada na importância e na necessidade de leitura para que o aprendiz tentasse interpretações diversas, de acordo com sua sensibilidade.

Hoje entendemos a leitura como um processo de interação entre o autor e o leitor via texto, onde além da capacidade de compreensão e interpretação do pensamento expresso, estão incluídas no processo a vivência e a afetividade do leitor.

Acreditamos que qualquer que seja o enfoque metodológico usado pelo professor, a dimensão afetiva e a interação professor/aluno são determinantes na construção de qualquer conhecimento, incluindo o relacionamento com a leitura. E uma boa técnica que estimula essa interação é a de ler textos em pequenos grupos e solicitar a opinião dos alunos.

Nós, professores, podemos ajudar o aprendiz a se conhecer um pouco mais como pessoa e realizar-se como tal. E nos parece que uma das formas de conseguir isso é fazê-lo alcançar uma condição de leitor perspicaz, crítico e reflexivo, porque a leitura é problematizadora, induz à reflexão, faz pensar. Não foi à toa, por exemplo, que na época da Santa Inquisição além das bruxas, queimavam-se livros, e que no Brasil na época da ditadura, os militares invadiam as casas dos *subversivos* atrás dos títulos e autores que estavam proibidos pelo regime.

Todos reconhecemos que a leitura é também um componente muito relevante no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, por ser a maior ou, em muitos casos, a única fonte de exposição ao novo idioma.

O manual didático é também um instrumento de muita influência e muito importante dentro da sala de aula de língua estrangeira, pois é considerado o veículo de acesso ao saber, embora nós acreditemos que mais, importante que qualquer material utilizado, é o papel que o professor assume em sala de aula.

Em vista do exposto, traçamos alguns objetivos que orientaram essa pesquisa, tendo sido nossa principal preocupação contribuir para reflexões quanto à prática de leitura no ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Essa preocupação nos obrigou a investigar o conhecimento teórico concernente à leitura e a evolução que se deu no conceito do ato de ler; investigar historicamente as abordagens metodológicas e seus pressupostos teóricos, para, então, analisar a concepção de leitura que está sendo privilegiada nos manuais didáticos de espanhol como língua estrangeira.

A fim de alcançar estes objetivos, delimitamos esta pesquisa à análise de 8 manuais didáticos de grande importância no contexto brasileiro de ensino/aprendizagem de espanhol no século XX, a saber: *Manual de Español, Curso Práctico de Español, Curso de Español, Vamos a Hablar, Español en Directo, Entre Nosotros, Antena, Ven.*

Não foi objetivo dessa pesquisa a análise exaustiva dos manuais didáticos, mas, sim, buscar entender de que maneira a questão da compreensão leitora foi trabalhada através dos tempos, na tentativa de contribuir para uma perspectiva da Lingüística Aplicada crítica, com melhorias na área de aprendizagem de Língua Espanhola.

A organização da presente dissertação encontra-se constituída da seguinte forma:

No capítulo 1, introduzimos o tema, a justificativa e os objetivos de nossa pesquisa.

No capítulo 2, fizemos uma revisão bibliográfica sobre o percurso trilhado por algumas das várias teorias de compreensão leitora. Pretendemos, através dessa revisão, investigar as mudanças que ocorreram na concepção de língua e linguagem; analisamos os processos de leitura, os modelos clássicos *bottom up*, *top down* e interativo e como se dá a compreensão leitora em língua estrangeira.

No capítulo 3, coube-nos conhecer os pressupostos teóricos que geraram as abordagens metodológicas. Para tal realizamos um estudo histórico buscando entender a forma como a leitura é enfocada em cada abordagem ao longo dos anos. No século XX surgiram muitas abordagens de ensino/aprendizagem de língua estrangeira provenientes das correntes lingüísticas surgidas em cada época e que seguramente influenciaram o trabalho desenvolvido com a leitura.

No capítulo 4, propomos uma reflexão crítica sobre o uso do livro didático e, partindo da análise documental dos manuais produzidos para o ensino de espanhol como língua estrangeira, buscamos constatar, através de levantamento dos textos e das atividades propostas, como a compreensão leitora é desenvolvida nos manuais e se houve mudanças relevantes na forma de se trabalhar a habilidade de leitura.

Por fim, no capítulo 5, encontram-se as considerações finais sobre a pesquisa e as conclusões alcançadas em relação à compreensão leitora nos manuais didáticos estudados.

Pesquisa terminada, gostaríamos apenas de fazer duas considerações importantes: A primeira é a triste constatação de que teria sido possível ter ido ainda mais longe; porém a vida, às vezes, nos impõe algumas limitações, e saber lidar com elas também faz parte do nosso aprendizado. Cabe-nos ainda registrar a dificuldade com o discurso científico, devido a tantos anos de afastamento da vida acadêmica, e o conflito que supôs desvencilhar-nos do lugar de professora para assumir o papel de pesquisadora.

2 LEITURA

2.1 LEITURA E LINGUAGEM

A leitura é um processo complexo e por isso mesmo difícil de ser definido. Ao mesmo tempo é algo inerente ao ser humano, já que faz parte da natureza humana ler o mundo que o cerca. O homem lia mesmo antes da escrita, e para entender esta afirmação, temos que pensar em leitura não simplesmente como o ato de ler textos escritos, senão como explicaríamos expressões como ler a mão, ou ler os olhos de alguém?

Como diz Paulo Freire (2001, p.11), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Pensando nesta afirmação, podemos concluir que a leitura começa fora do texto e vai além dele. Ela acontece a partir do diálogo do leitor com o objeto, seja este objeto um simples gesto, uma figura, uma palavra ou até mesmo um texto escrito.

Quando falamos em prática de leitura, referimos-nos também a uma prática de linguagem, já que não há leitor nem leitura fora dela. Todo o mundo no qual nascemos está organizado pela linguagem. Por isso começaremos nossa reflexão sobre leitura, lembrando a mudança que houve a respeito da concepção de língua e linguagem.

Antes, a língua era considerada um sistema fechado e abstrato, onde a linguagem se limitava a descrições dos aspectos formais da língua (morfologia, sintaxe e fonologia). Segundo o lingüista Saussure (1977), a língua era considerada

um conjunto de signos (significante e significado) que, combinados, transmitem mensagens de um emissor para um receptor. Para ele, a língua estava separada da fala, do seu aspecto individual, e só a língua e não a fala era objeto de interesse para a lingüística. A língua é tratada por Saussure como um sistema abstrato, homogêneo, passível de ser analisado, enquanto a fala refere-se à uma forma caótica de utilização da língua em situações concretas que, segundo o autor, foge ao escopo da lingüística devido à falta de sistematicidade.

Essa posição de Saussure foi combatida por Bakhtin (2002, p.92), que considerava um grave erro supor essa objetividade da língua. Sobre esta questão afirmou que “o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma, mas na significação que essa forma adquire no contexto”.

Segundo a concepção de Bakhtin, o fato lingüístico não poderia ser entendido apenas como uma realidade física, mas seria necessário inseri-lo na esfera social para tornar-se de fato linguagem. Para o autor, o homem não é um ser biológico abstrato, uma vez que somente seu nascimento físico não é suficiente para seu ingresso na história. Ele defende a perspectiva de que o homem é histórico e social e, portanto, sua visão de linguagem é compreendida numa perspectiva de totalidade, integrada à vida humana.

Vendo o homem na sua realidade histórica, Bakhtin também historiciza a linguagem, enraizando-a na existência histórica e social dos homens.

Como o homem fora de uma sociedade não tem nenhuma existência, Bakhtin, ao contrário de Saussure, passa a valorizar também a fala.

Para ele, o enunciado é sempre uma relação entre duas pessoas, sempre dialógico, e se produz num contexto que é sempre social, entre essas duas pessoas que são socialmente organizadas. Desta forma, o ouvinte ou leitor é um outro e toda palavra, texto, etc. serve de expressão de um em relação a este outro.

Dentro desta concepção, o sentido exige uma compreensão mais ativa, mais complexa, em que o ouvinte (ou leitor), além de decodificar, relaciona o que está

sendo dito com o que ele está presumindo e prepara uma resposta ao enunciado. Compreender não é, portanto, simplesmente decodificar, mas supõe toda uma relação recíproca entre falante e ouvinte. Já que toda palavra procede de alguém e se dirige para alguém, ela é o produto desta interação.

Essa visão da linguagem como interação social, em que o outro desempenha papel fundamental na constituição do significado, integra todo ato de enunciação individual num contexto mais amplo, revelando as relações intrínsecas entre o lingüístico e o social.

Esse reconhecimento da dualidade constitutiva da linguagem fez com que houvesse uma revisão nos estudos lingüísticos até então existentes. A compreensão do fenômeno da linguagem, então, deixa de estar centrada apenas na língua - onde a linguagem era vista apenas como um conjunto de signos que servia como instrumento de comunicação - e passa a ser vista como interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente (na medida em que está engajada numa intencionalidade), mas lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais (ORLANDI, 1987).

Dentro desta concepção, o ato de ler deixa também de ser mera decodificação de um sistema de sinais, não bastando a análise formal de códigos para possibilitar a sua compreensão. Passam-se a considerar outros aspectos como, por exemplo, o contexto em que ele foi produzido, o efeito que causou, a recepção por parte de cada leitor, que é diferente um do outro. Paradoxalmente, o conceito de fala adquire uma nova interpretação, admitindo a existência de padrões no modo de utilização da língua, seja falada, seja escrita.

Sobre este complexo sistema de emissão e recepção, vários teóricos tentaram organizar hipóteses, considerando inúmeras variáveis, como as condições do leitor e as influências do contexto.

Na área desses estudos, Wolfgang Iser (1999), por exemplo, é um dos autores que contribuiu para compreender o funcionamento de atribuição dos sentidos por

parte dos leitores. Segundo ele, o texto interage com a experiência subjetiva do leitor, e este intervém, por exemplo, preenchendo lacunas.

Para Iser (1999), nenhuma história pode ser contada na íntegra, o próprio texto possui lacunas e hiatos que serão negociados no ato da leitura, preenchidos pelo leitor, embora mantendo um compromisso com o texto. O que não está dito, expresso, impulsiona a constituição do sentido, ou seja, encontra significado dentro da concepção do leitor, de acordo com o repertório e a capacidade de cada um. Essa negociação estreita a relação entre o texto e o leitor, e estabelece interatividade entre ambos. O significado do texto, portanto, é fruto da experiência que o mesmo desencadeou no leitor.

2.2 O PROCESSO DA LEITURA

Segundo o dicionário Aurélio (1986, p.1395) “processo é a maneira pela qual se realiza uma operação, segundo determinadas normas, métodos e técnicas”.

Como vimos, a leitura hoje é vista não mais como um processo de decodificar um texto, mas como uma atividade complexa que envolve raciocínio, ou seja, ler é compreender. A leitura é um processo que envolve leitor, texto e a interação entre ambos.

Por ser a leitura algo complexo, uma vez que seu processo envolve uma série de fatores, vamos destacar a definição do termo para alguns teóricos.

Leffa (1996), por exemplo, apresenta duas definições: a de que ler é extrair significado do texto e a de que ler é atribuir significado ao texto.

Na leitura entendida como extração, o leitor possui uma relação de subordinação ao texto, que, por sua vez, possui um significado exato, preciso e completo. A compreensão, neste caso, resume-se ao simples resultado do ato da leitura.

Já na segunda definição, o ato da leitura é visto como atribuição de significado, onde o leitor preenche com suas experiências prévias as lacunas encontradas no texto. Neste caso, ao contrário, a compreensão não é um produto final, mas um processo que se desenvolve no momento da leitura.

Para Kleiman (1997), leitura é o resultado de uma interação entre leitor e autor via texto. Durante este processo ocorre a interação de diversos níveis de conhecimento: o conhecimento lingüístico, o textual e o conhecimento de mundo. O leitor é então capaz de construir um significado para o texto, a partir das pistas deixadas pelo autor.

De modo semelhante, a leitura para Soares (1996) é vista como fruto de uma interação. Para a autora, o texto não preexiste à sua leitura, não é aceitação passiva, mas construção ativa, e é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui.

Para Solé (1998), a leitura também é um processo interativo e construtivo, no qual entram em jogo as relações entre as diferentes partes do texto e os conhecimentos prévios do leitor. O processo de compreensão envolve a coordenação de múltiplos fatores: as particularidades do texto, os objetivos visados pela leitura, as circunstâncias em que esta ocorre e as características pessoais do leitor.

Dentro dessa perspectiva, ter competência em leitura significa possuir um repertório de procedimentos estratégicos e utilizá-los de forma adequada em cada situação. O leitor competente será aquele capaz de utilizar seu conhecimento de mundo para antecipar sentidos e significados e relacioná-los ao contexto.

Moita Lopes (1987) considera a leitura como um ato comunicativo entre autor e leitor, cuja interação supõe um posicionamento social, político, cultural e histórico de cada um no processo de construção do significado.

No processo de leitura, utilizamos, ainda que inconscientemente, os conhecimentos culturais que possuímos, para reuni-los às informações que nos são dadas pelo texto. Nesse caso, a importância do leitor e suas elaborações de

hipóteses de leitura a partir do seu conhecimento prévio são de suma importância para a construção do sentido.

No caso de leitura em língua estrangeira, principalmente quando não possuímos um elevado domínio do idioma, essas informações prévias são mais importantes ainda, uma vez que o conhecimento lingüístico é menor, e pode, conseqüentemente, ser insuficiente para uma compreensão mais ampla.

Por essa razão, as teorias atuais em língua estrangeira sobre os processos cognitivos envolvidos na leitura têm privilegiado o modelo interativo, que prevê que a compreensão é determinada pelas informações providas tanto pelo texto quanto pelo conhecimento prévio de mundo que o leitor traz para a leitura.

Façamos uma retrospectiva sobre os processos de compreensão leitora, para melhor entender por que o modelo interativo tem sido considerado o mais adequado.

2.3 A COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

A compreensão leitora é um componente bastante relevante na aprendizagem de língua estrangeira por serem os textos uma grande fonte de exposição ao idioma, e teve, como veremos no capítulo 3, um papel diferente segundo o enfoque metodológico aplicado em cada época.

Até o final da década de 40, com os métodos de gramática-tradução, a leitura possuía um papel importante, já que o principal objetivo de aprendizagem de uma língua estrangeira naquela época era a leitura.

Na década de 50, ao contrário, a leitura fica relegada a um segundo plano, uma vez que, com o método áudio-lingual, a ênfase passa a ser na habilidade oral.

Porém a importância exclusiva na oralidade começou a ser questionada, e estudos no âmbito da psicologia tentavam descobrir o que ocorria na mente dos leitores na hora de ler e compreender um texto.

Como resultado de investigações realizadas através de observações do comportamento do leitor, conseguiu-se descrever os modelos de processos de leitura de estudiosos como Goodman, Gough e Rumelhart.

As pesquisas de P. Gough (1972), com o seu modelo *bottom-up* (processo de leitura ascendente), de Kenneth Goodman (1987), com o seu modelo *top down* de leitura (leitura descendente), e de Rumelhart (1977), com o seu modelo interativo que prevê um processo de leitura descendente e ascendente, influenciaram as metodologias de ensino de línguas na habilidade de leitura.

2.4 OS MODELOS CLÁSSICOS DOS PROCESSOS DE LEITURA: *BOTTOM-UP*, *TOP-DOWN*, E INTERATIVO.

Até o momento, as múltiplas reflexões teóricas realizadas sobre a compreensão de leitura tanto de língua materna como de língua estrangeira respondem a um desses três modelos. Embora eles possam apresentar fraquezas, foram representativos e influenciaram o desenvolvimento de políticas e métodos para o ensino de leitura.

Vejamos cada um deles.

2.4.1 O modelo *bottom-up*

Este modelo é usado para sustentar abordagens fonéticas para o ensino de leitura cujo foco está na correspondência letra-som em detrimento de outras fontes de informação. É representado pela seqüência no processo de leitura que vai das letras para os sons, depois para as palavras, para as sentenças e, por fim, para o significado e para o pensamento.

O precursor do modelo *bottom-up* é Gough que realizou estudos de laboratório com leitores adultos engajados em tarefas de reconhecimentos de letra e de palavra. Na base de seu estudo, Gough caracterizou leitura como uma

progressão de uma seqüência que parte da identificação da letra, seguida da identificação do som das letras até chegar às palavras e seus traços sintáticos, e depois aos significados.

Ler segundo este modelo é decodificação de sinais gráficos, e toda a falha de compreensão é atribuída a deficiências de conhecimento lexical ou sintático da língua. A leitura é vista como uma habilidade passiva de recuperação de informação na qual o leitor, partindo da decodificação das palavras, é capaz de reconstruir o sentido previsto pelo autor.

Essa concepção de leitura começou a ser revista quando se reconheceu a importância do conhecimento prévio do leitor como um elemento que faria parte do processo de compreensão - teoria dos esquemas de Bartlett (1932).

Para que se desse a compreensão, o leitor deveria ser capaz não somente de reconhecer o texto do ponto de vista lingüístico, mas, sobretudo, precisava trazer um conjunto de conhecimentos adquiridos culturalmente que o ajudassem no processo de construção de sentido.

2.4.2 O modelo top-down

O modelo **top-down** traz mudanças na metodologia de ensino de leitura porque promove a importância da predição, indo para o que é essencial, em detrimento da atenção até então dada às letras e palavras. O processo começa pelo significado e o pensamento, captando algo da própria experiência de leitura e dando pouca importância à decifração visual.

Seus precursores, Goodman (1987) e Smith (1971), basearam-se no estudo dos leitores iniciantes de língua materna que não davam muita atenção para a correspondência letra-som, mas, sim, enfocavam uma ordem mais elevada de fontes de informações.

Neste modelo, o processo de leitura é representado como uma série de quatro ciclos primários: ótico, perceptivo, sintático e significativo, sendo que o último desempenha o papel de controle.

A leitura passou, então, a ser entendida como uma habilidade ativa, em que o papel do leitor é fundamental no processo de compreensão, transformando-se em sujeito de sua leitura.

Goodman (1987) e Smith (1971) defendiam essa concepção de leitura. Goodman, baseado na psicolingüística, acreditava que existe na leitura uma interação entre pensamento e linguagem. De acordo com o autor, o leitor é um participante ativo no processo de leitura, capaz de inferir e confirmar hipóteses a partir de seu conhecimento prévio e da sua relação com as informações presentes no texto.

2.4.3 O modelo interativo

O terceiro modelo é o interativo que aparece como uma alternativa para os modelos *bottom-up* e *top-down*. Seu precursor é Rumelhart, e não prediz nenhuma direção predeterminada para a seqüência de processamento de leitura.

Dentro deste modelo, o leitor deve ser capaz de utilizar uma série de fontes de informações de ordem visual, ortográfica, lexical, semântica, sintática e esquemática.

O modelo interativo de leitura de Rumelhart é, ao mesmo tempo, um processo perceptivo e cognitivo, que possibilita hipotetizar, ou seja, quando os leitores são inexperientes em processar informação visual e ortográfica, contarão mais fortemente com informação semântica. Quando o conhecimento semântico é pobre, ele pode valer-se da informação ortográfica ou lexical.

Como na leitura em língua estrangeira a ativação de esquemas não é uma estratégia cognitiva automática, visto que depende do nível de conhecimento lingüístico do leitor, este tem a necessidade de procurar no texto pistas, verbais ou

não, para ajudá-lo a compensar a falta de conhecimento na língua, e tentar formar uma rede de associações entre o que é dito textualmente e o que não é dito, mas é indispensável para a compreensão.

Muitos teóricos têm pesquisado os processos de leitura em língua estrangeira, e as teorias interativas hoje são as que ocupam papel de destaque e, conseqüentemente, influenciam a prática de aprendizagem desta habilidade.

No modelo interativo, a leitura é resultado de um processo que abrange a informação contida no texto (processo perceptivo) e o no pré-conhecimento que o leitor traz para o texto (processo cognitivo). Dentro desse enfoque, portanto, é dada grande importância ao papel do sujeito-leitor, ao conhecimento prévio que este traz consigo e à integração desse conhecimento com as informações textuais durante a leitura do texto.

Dessa forma, ao ativar esses esquemas mentais, o leitor é capaz de construir sentido para o texto e também verificar seu entendimento, completar os espaços vazios de compreensão causados pelo desconhecimento lingüístico e tentar resolver possíveis ambigüidades, o que pode favorecer a sua capacidade de retenção da nova informação.

2.5 O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Como vimos, para uma leitura eficiente em língua estrangeira, é necessário aliar o conhecimento de mundo do leitor a seu conhecimento da língua-alvo de maneira equilibrada. O processo de leitura em língua estrangeira é entendido hoje como o de qualquer outra leitura, ou seja, como um processo ativo e, mais do que isso, como um processo interativo.

Sobre o processo de leitura em língua estrangeira, alguns autores afirmam que para se conseguir ler em língua estrangeira, não é necessário ter uma excelente competência lingüística, dominar todo o vocabulário, ou ter um grande conhecimento de gramática, mas, sim, desenvolver uma competência leitora.

Para Fernández (1991) esta competência leitora está formada por alguns conhecimentos e estratégias. São elas:

1) Conhecimento prévio e experiência sócio-cultural:

Para um médico, por exemplo, mesmo sem ser proficiente na língua estrangeira, é mais fácil ler um texto na sua área, onde os conceitos, o léxico ou o tema são de seu conhecimento, do que ler algo relacionado à direito ou arquitetura. Isso acontece porque o processo se instala a partir de uma motivação (ou necessidade) do leitor, já que ele está interessado em algum texto relacionado a seu mundo de referências sócio-culturais. E, neste caso, não parte do zero, porque já possui algum conhecimento a respeito do assunto.

2) Hábitos e estratégias de leitura:

Leitores adultos, por exemplo, possuem hábitos de leitura na língua materna e de alguma maneira estes hábitos agilizam o referido processo. As estratégias são mecanismos que atuam quase inconscientemente, como a inferência do significado de uma palavra, a formulação de hipóteses, etc.

3) Competência Discursiva:

Diz respeito aos elementos de maior relevância para que o leitor consiga captar a coerência de um texto e reconstruir sua mensagem. Tais elementos são:

- A identificação do gênero e do tipo de texto: A identificação do gênero (carta, poesia, editorial etc) a que pertence o texto possibilita o reconhecimento de certos paradigmas e facilita a busca da informação essencial.

- Estrutura do texto: Cada gênero possui elementos formais organizados de uma forma determinada, como, por exemplo, título, índice, tipo de letra, ilustrações que, se reconhecidos pelo leitor, juntamente como as demais estratégias, vão-lhe ajudando a dar sentido ao que lê.

- Reconstrução do sentido: É o momento em que o leitor participa ativamente do processo, reunindo todas as informações que foi mobilizando durante a leitura até chegar ao significado do texto.

- Marcas lingüísticas de coesão textual: Relacionam-se aos elementos utilizados para desenvolver a coesão do discurso, como conjunções, anafóricos, etc., que servem para a organização da idéia, explanação, desenvolvimento, enumeração, conclusão, comparação, condição, certeza, opinião, etc.

4) Competência Lingüística:

Refere-se ao conhecimento dos seguintes aspectos: vocabulário mínimo relacionado ao texto, capacidade de reconhecer família de palavras e de induzir significado, etc.

Alguns autores afirmam que o nível de habilidade de leitura em língua materna também influenciaria a leitura em língua estrangeira e poderia contribuir de forma positiva ou negativa, já que a leitura em língua estrangeira envolve a interação entre esta e a língua materna do leitor.

Segundo Kato (1999), a competência de leitura em língua materna facilita a leitura em língua estrangeira, uma vez que em língua materna o leitor também utiliza, embora de forma inconsciente, estratégias ascendentes e descendentes para a compreensão. De acordo com Kato (1999, p. 31), “se o aluno já é um leitor proficiente em sua língua, as estratégias procedimentais que nela utiliza podem compensar, com vantagem, o déficit no domínio lingüístico”.

Ainda segundo Kato, outro fator facilitador da compreensão é a proximidade entre o universo cultural do leitor e o universo previsto pelo texto.

Outros elementos relevantes e que compõem o processo de compreensão, sobretudo quando o leitor não é proficiente no idioma, são as ilustrações que acompanham o texto e que podem ajudar se tiverem significado para ele.

Para ajudar na interação com o texto, o leitor pode se beneficiar ao considerar todas as pistas lingüísticas e extralingüísticas fornecidas pelo texto, ativando os dois modelos de processos de leitura: *bottom-up* e *top-down*.

3 MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

3.1 INTRODUÇÃO

A busca pelo melhor método para ensinar/aprender língua estrangeira é um tema que historicamente sempre preocupou professores, pedagogos, lingüistas, psicólogos, e outros profissionais.

Por serem os métodos uma das facetas mais importantes no estudo de uma língua estrangeira, faremos uma breve revisão histórica das principais abordagens metodológicas para tentar entender a evolução que ocorreu ao longo destes últimos séculos.

Antes, porém, de começarmos a exposição das abordagens de ensino/aprendizagem (E/A) de língua, façamos uma ressalva para comentar a dificuldade no que se refere ao emprego dos termos método e abordagem. No passado, o termo *método* servia para referir-se tanto à fundamentação teórica que o sustentava quanto às normas de aplicação desses pressupostos.

Para Almeida Filho (1998, p.13), por exemplo, *abordagem* equivale a “um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é aprender e ensinar uma língua-alvo”.

Para Leffa (1988), *método* tem uma abrangência mais restrita e não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de língua, e, sim, das normas de aplicação destes pressupostos. O termo *abordagem* engloba teorias sobre os conceitos de

língua e linguagem e, conseqüentemente, variam sempre que variarem estes pressupostos.

Como exemplo, ele cita a abordagem que surgiu a partir do pressuposto de que a língua é a resposta automática a um estímulo; e aprendizagem, o resultado dessa automatização. A crença nesse pressuposto teórico, portanto, gerou uma abordagem para ensinar língua estrangeira; e a partir disso, o método inserido nesta abordagem cuida da aplicação das normas, seleção, ordenação, apresentação e aplicação desses pressupostos na elaboração de um curso.

No presente trabalho serão adotados os conceitos de Leffa (1988) para método e abordagem.

3.2 A HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

3.2.1 Os primórdios

O primeiro ensino de língua estrangeira de que se tem registro é, segundo Germain (1993), do ano 3000 a.C., quando os acadianos decidem adotar o sistema de escrita dos povos sumérios por eles conquistados. Tal como ocorreu depois com os romanos que decidem aprender grego, o estudo da língua estrangeira, nesta época, representava um instrumento de promoção social e de prestígio, pois permitia o acesso à importante cultura da época.

Ainda segundo Germain (1993), os primeiros manuais de aprendizagem de língua estrangeira datam do séc. III e serviam para que os falantes de língua latina aprendessem grego. Tais manuais eram bilíngües com ênfase no vocabulário e conversação.

Durante a Idade Média, a língua latina era a língua da Igreja, das publicações filosóficas, literárias, e, por isso, gozava de grande prestígio na Europa e era considerada língua culta.

Já no começo da Renascença, o latim foi sendo substituído pelas línguas nacionais, como o francês, o italiano, o espanhol, etc. que passaram a ser ensinadas na escola. O modelo metodológico da época era o mesmo utilizado para o ensino do latim, mas que não teve muito sucesso.

Por essa época, um dos maiores educadores do séc. XVII, o tcheco Jan Amos Komensky, mais conhecido pelo seu nome em latim Comenius, elaborou seu próprio método de ensino. Concebido a partir de uma teoria humanista e espiritualista da formação do homem, resultou em propostas pedagógicas hoje consagradas ou tidas como muito avançadas. Segundo Germain (1993), Comenius é considerado por muitos o fundador da didática das línguas enquanto disciplina científica autônoma. Entre as idéias de Comenius estavam o respeito ao estágio de desenvolvimento da criança no processo de aprendizagem, a construção do conhecimento através da experiência, da observação e da ação, e uma educação sem punição, porém com diálogo, exemplo e ambiente adequado. Também pregava a necessidade da interdisciplinaridade, da afetividade do educador e de um ambiente escolar arejado, bonito, com espaço livre e ecológico. Estão ainda entre as ações propostas pelo educador tcheco: a coerência de propósitos educacionais entre família e escola, o desenvolvimento do raciocínio lógico e do espírito científico e a formação do homem religioso, social, político, racional, afetivo e moral. Na sua obra *Didática Magna* publicada em 1638, ele trata inclusive de alguns princípios de didática de línguas, como o do prazer em se aprender através de jogos.

Como dito anteriormente, a partir do séc. XVI, o latim perdeu espaço para as línguas vernáculas, deixou de ser usado oralmente e passou-se com isso a exigir dos educadores o bilingüismo. O ensino do latim era, então, realizado na língua dos alunos, através de frases isoladas cuja escolha era determinada pelo objetivo gramatical e executado através de memorizações. Esse plano metodológico foi o que inspirou também o ensino das outras línguas modernas.

No séc. XVIII, o foco de estudo de línguas são os textos em línguas estrangeiras, e o ensino é realizado através de exercícios de tradução. Esse modelo de ensino gerou o *método gramática tradução*, também conhecido como *método tradicional* ou *clássico*.

3.2.2 A Abordagem gramática e tradução

A abordagem gramática e tradução é historicamente a mais antiga (séc. XIX) conhecida para ensinar línguas.

O nome já indica os principais pilares desta abordagem que surgiu da concepção de ensino do latim, (língua clássica e morta), e que se tornou modelo para o ensino das línguas estrangeiras (modernas e vivas).

Quando as línguas modernas entraram no currículo das escolas europeias, o caminho normal encontrado foi seguir o enfoque baseado no estudo do latim, e os procedimentos adotados foram os mesmos utilizados para ensinar o latim, ou seja, memorização de listas de vocabulário, regras de gramática, traduções, etc.

Segundo Rogers (1986), a abordagem gramática e tradução dominou o ensino de línguas estrangeiras de 1840 até 1940 e, atualmente, continua sendo muito utilizada em algumas partes do mundo com algumas modificações.

No entanto o autor afirma que embora ainda seja utilizada, esta é uma abordagem para a qual não existe uma teoria. Não há publicações que possuam uma justificativa teórica que a relacionem com questões lingüísticas, psicológicas ou educativas.

De acordo com Roger Bell (1981), o pensamento científico da época considerava a língua como um organismo vivo em evolução. A noção de uma Gramática Universal explicaria os princípios que regem todas as línguas mães (referindo-se às línguas clássicas como o latim e o grego) e a noção de uma Gramática Particular aplicaria esses princípios gerais a uma língua específica (línguas filhas).

Conforme essa abordagem, o idioma era considerado um conjunto de regras que deviam ser aprendidas e memorizadas. Não se considerava a expressão oral, somente era desenvolvida a habilidade da leitura cujo objetivo principal era a tradução. Isto porque, na primeira metade do século XIX, ler um idioma estrangeiro

era muito mais útil do que utilizá-lo como meio de comunicação oral, e o código escrito era a forma mais pura de expressão, a norma, pois a língua falada não era confiável, já que era efêmera e apresentava degenerações do código. Os textos utilizados para a leitura não eram autênticos e, sim, elaborados pelos autores na tentativa de facilitar a sua compreensão. No entanto, por conta desta simplificação, muitos dos elementos textuais, como a coerência e a coesão, são perdidos, e o texto esvaziado de conteúdo. Conseqüentemente, o texto perdia sua funcionalidade comunicativa, não havendo interação entre este e o leitor.

A gramática era ensinada de forma dedutiva, por regras escritas e sem a consideração de sua função comunicativa. Predominava o sistema abstrato da língua alvo (*langue*) e não o seu uso concreto (*parole*). A maior preocupação desta abordagem era ensinar o vocabulário canônico, através de listas de vocabulário.

Como resultado desta memorização de regras de gramática e listas de vocabulário, os aprendizes conseguiam uma boa competência no que se refere ao conhecimento sobre o sistema lingüístico alvo, uma competência de leitura razoável, uma expressão escrita desprovida de naturalidade e nenhuma competência oral. O dicionário e a gramática eram os principais instrumentos de trabalho.

A relação aluno x professor era vertical, sem quase nenhuma interação entre ambos, uma vez que o professor era a autoridade máxima do processo, aquele de quem tudo dependia, quem detinha o saber e que decidia unilateralmente sobre o que e como ensinar. O aprendiz possuía uma atitude passiva e submissa ante a autoridade do professor. Além disso, não era necessário que o professor possuísse uma competência comunicativa na língua-alvo, já que as atividades da sala de aula estavam relacionadas no livro texto e os aspectos de pronúncia e entoação não eram relevantes.

Na opinião de Leffa (1988), o objetivo final da abordagem gramática e tradução era (ou ainda é) a de capacitar o aluno a apreciar a literatura e cultura dos povos da língua estrangeira e, desta forma, conseguir desenvolver sua inteligência e raciocínio, além de adquirir um conhecimento maior sobre sua própria língua.

No final do séc. XIX, as condições do continente europeu exigiam uma mudança na concepção existente sobre o ensino de línguas. Com a vantagem do transporte ferroviário, a necessidade de comunicação passou a ser muito importante. Além disso, a emigração europeia e a industrialização criaram a necessidade de ensinar-se línguas a uma população que não possuía uma forte formação acadêmica e que não havia estudado as línguas clássicas.

Começa, então, a desenvolver-se uma oposição a esta abordagem. Neste momento, surge o chamado movimento reformista, formado por professores de idiomas, lingüistas e acadêmicos que desenvolviam novos enfoques, cada um com um método específico para reformar o ensino das línguas modernas. Dentre eles podemos citar os franceses C. Marcel (1793-1896) e F. Gouin (1831-1896) e o inglês T. Prendergast (1806-1886).

Uma das críticas feitas à abordagem gramática tradução era a de se dar muita ênfase em aprender sobre a língua e não em como usar a língua. A tradução era muito importante quando a comunicação internacional era feita pelo latim escrito. Quando, porém, tentou-se usá-la para o ensino oral das línguas, notou-se que havia uma concentração nas formas literárias e, não, na linguagem natural.

Em várias partes da Europa, os especialistas no ensino de línguas propuseram novos enfoques que aproximavam as estratégias do ensino de língua estrangeira ao modo como as crianças adquiriam a língua materna. Esse enfoque chamado de enfoque natural baseava-se na observação e na interpretação de como os falantes adquirem sua língua materna em primeiro lugar e de como aprendem uma língua estrangeira.

A premissa básica desse enfoque era a de que o aprendizado de uma segunda língua deveria ser igual ao da primeira língua, em que os aprendizes interagem de forma natural e aprendem a gramática indutivamente. Essa abordagem foi baseada no Método Seriado de Gouin (1880) que dizia que os aprendizes deveriam ser ensinados diretamente, ou seja, sem a tradução, e, conceitualmente, sem regras gramaticais. Uma série de sentenças e ações era apresentada aos alunos e estes as repetiam e imitavam os gestos. O uso da língua era muito limitado,

pois a linguagem praticada pelos alunos era a linguagem de sala de aula e não a linguagem que os alunos estariam usando na vida real.

De acordo com Rogers (1986), Gouin acreditava que a aprendizagem poderia ser facilitada sempre que a língua fosse usada para conseguir uma seqüência de ações relacionadas. Seu “Método Seriado” incluía uma série de situações e temas relacionados com a seqüência de atividades, como abrir uma porta, por exemplo, para apresentar a língua oral. Os conteúdos apareciam dentro de um contexto onde, através de gestos, por exemplo, seu significado ficasse mais claro.

Porém tanto Gouin como Marcel ou Prendergast que muito fizeram para promover enfoques alternativos no ensino de línguas estrangeiras não tiveram seus métodos bem difundidos, aceitos ou aplicados por terem sido desenvolvidos fora dos círculos institucionais de educação. Há que ressaltar que, nesta época, os profissionais que trabalhavam com educação não possuíam associações; também não havia conferências ou publicações na área, realidades típicas de uma estrutura mais organizada, como a nossa atualmente.

É a partir de 1880 que lingüistas, como o inglês Henry Sweet (1899), dão o suporte intelectual necessário sobre a melhor forma de ensinar língua estrangeira. Estes princípios ofereciam os fundamentos teóricos de um enfoque baseado em propostas científicas de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e com princípios metodológicos baseados no estudo da língua e da psicologia.

É também nesta época que se revitaliza a lingüística como disciplina e a fonética abre novas perspectivas para o estudo dos processos da fala. Neste momento, os lingüistas consideram que a fala, mais do que a palavra escrita, é a forma primária da língua. E em 1886, funda-se a Associação Fonética Internacional e se estabelece o Alfabeto Fonético Internacional para permitir que os sons de qualquer língua possam ser transcritos corretamente.

Os princípios metodológicos propostos por Henry Sweet para o desenvolvimento de uma abordagem são: selecionar o conteúdo a ser ensinado, impor limites sobre este conteúdo, distribuir o conteúdo entre as quatro destrezas, e

estabelecer o grau de dificuldade dos materiais sempre dos mais simples aos mais complexos.

Este movimento que desenvolvia princípios para o ensino de línguas baseados nos supostos naturalistas de aquisição da língua materna, conhecido como abordagem natural, foi o que levou mais tarde ao desenvolvimento da abordagem direta.

3.2.3 A Abordagem Direta

Segundo Stern (1983), a literatura menciona vários nomes que surgiram para designar esta nova abordagem: natural, psicológica, fonética; o termo, porém, mais utilizado para descrever as várias características da nova abordagem é *direta*.

Os criadores da abordagem direta defendiam a tese de que o ensino de uma língua estrangeira deveria ser realizado diretamente na língua. Sendo a língua um sistema que se desenvolve através da fala, a língua estrangeira deveria ser aprendida da mesma maneira que a língua materna.

A comunicação deveria ser realizada em sala de aula somente na língua-alvo e sempre a partir de temas interessantes e relevantes para os aprendizes. Através da ação de gestos, fotos, ou associação direta com os objetos, se introduzia o que se queria ensinar com o objetivo de estimular o uso espontâneo e natural da língua estrangeira em aula. O termo “direta” referia-se ao acesso direto ao sentido, sem intervenção da tradução. Como diz Leffa (1988, p.215), “não se deve recorrer nunca à tradução, o aluno deve pensar na língua”.

Um dos defensores da abordagem direta foi o alemão Maximilian Berlitz que também se referia a ela como método Berlitz. Nos Estados Unidos onde a primeira escola Berlitz foi fundada em 1878, ficou amplamente conhecida com este nome devido a seu sucesso comercial. Na Bélgica (1895), na França e na Alemanha (1902), foi oficializada a abordagem, e seu uso, inclusive, tornou-se obrigatório nas escolas públicas.

Consoante Leffa (1988), a abordagem direta também foi introduzida no Brasil em 1932, no Colégio Pedro II, mas, apesar do apoio oficial, teve problemas em se expandir. Dada a dificuldade que supunha manter o foco na habilidade oral, o professor terminava regredindo à abordagem gramática tradução.

Na prática, esta abordagem se baseava no princípio monolingual de ensino, anulando a importância da tradução como expediente pedagógico, porque se entendia a interferência da língua materna no processo de aprendizagem como necessariamente negativa.

As destrezas de comunicação oral se desenvolviam em uma progressão gradual e, portanto, os novos elementos a serem aprendidos eram apresentados desta forma e sempre oralmente. Os conteúdos gramaticais eram ensinados de maneira indutiva e o vocabulário concreto e cotidiano apresentado através de desenhos, objetos, demonstração, etc., enquanto que o vocabulário abstrato era trabalhado por associação de idéias.

Inicialmente, o aprendiz era exposto aos fatos da língua e depois, em um segundo momento, à sua sistematização. As atividades variavam de compreensão de textos, exercícios de gramática através de substituições a correção fonética e exercícios de conversação, estes últimos baseados em perguntas fechadas. O professor continuava como centro do processo, uma vez que era ele o modelo lingüístico do aprendiz.

Esta abordagem abandona os preceitos de língua mãe e língua filha e entram em cena os papéis de língua materna (língua do aprendiz) e língua-alvo (língua estrangeira). Embora o método direto tenha tido muita popularidade no começo do séc. XX na Europa, e tenha sido aplicado com sucesso em várias instituições particulares, onde os professores eram nativos e havia um pequeno número de alunos por turma, sua aplicação nas escolas públicas foi muito difícil e acabou sendo abandonada. Entre as razões, estava o insuficiente número de professores com uma fluência igual ao falante nativo, já que não era permitido o uso da língua materna.

A abordagem direta significou sem dúvida um grande progresso no sentido do novo enfoque que se teve em relação ao estudo de língua estrangeira, à organização e sistematização de materiais, ao conjunto de procedimentos na busca de um melhor caminho para o ensino e aprendizagem. A ênfase na oralidade e a língua meta como veículo para o ensino também foram grandes avanços. No entanto a não consideração dos objetivos e da realidade dos aprendizes e dos professores culminou em poucos resultados, levando à busca de novas formas para otimizar este processo.

Além disso, tal abordagem recebeu muitas críticas feitas em especial pelos defensores do movimento de reforma, por considerarem que faltava a essa abordagem uma base teórica em lingüística aplicada, e por pensarem que ela distorcia a semelhança entre a aprendizagem natural da primeira língua e a aprendizagem de uma língua estrangeira. Em razão disso, o uso da abordagem direta foi diminuindo nas escolas européias e também nos Estados Unidos, onde o objetivo de ensinar a habilidade oral foi considerado ineficiente em função da pouca carga horária para aulas de língua estrangeira, aliada à limitada competência dos professores na habilidade oral.

Na opinião de Leffa (1988), as autoridades educacionais americanas afirmavam, nesta ocasião, que o objetivo principal do ensino de línguas nas escolas secundárias era o gosto pela cultura e pela literatura estrangeiras e que a habilidade oral tinha um objetivo secundário.

Segundo Richards e Rogers (1998), em 1929, foi realizado um estudo que ficou conhecido como Informe Coleman e que concluiu que nenhum método poderia garantir resultados satisfatórios, defendendo que o objetivo mais razoável para os estudos de línguas estrangeiras seria o conhecimento através da leitura, o que resultou na retomada da ênfase no estudo da leitura, que foi o que caracterizou o estudo de línguas estrangeiras nos Estados Unidos até a Segunda Guerra Mundial.

O objetivo era uma leitura rápida e silenciosa de textos curtos e fáceis em língua estrangeira. Os livros possuíam listas de vocabulário, pois, como era

considerado essencial, tentava-se desenvolvê-lo o mais rápido possível, controlando o número e a frequência em que aparecia nos textos.

Os exercícios de maior frequência eram os escritos, inclusive de tradução, já que não se dava muita importância à habilidade oral, e também não havia um consenso sobre a gramática, estruturas e vocabulário que se deveriam ensinar em cada nível.

Leffa (1988), sobre isso, menciona que houve na época um estudo comparativo entre as duas abordagens, a gramática tradução e a direta, para que se pudesse analisar as vantagens e desvantagens de cada uma em relação à realidade e objetivos de estudo de uma determinada língua. Este estudo foi realizado a partir de uma das maiores pesquisas realizadas até hoje sobre o ensino de línguas, o *Modern Foreign Language Studies* que, segundo o autor, foram investigados 647 centros de ensino superior, 128 faculdades de educação e 1980 departamentos de ensino de línguas estrangeiras. Tal estudo foi realizado entre os anos de 1923 e 1927 e seus resultados publicados em 17 volumes entre 1927 e 1932.

O autor afirma que a conclusão do estudo é a de que o ensino/aprendizagem de língua estrangeira nas escolas não supunha a necessidade do aprendizado da habilidade oral por parte de seus aprendizes e que seu estudo deveria ser essencialmente prático. Para tal se propôs uma combinação das duas abordagens: da direta, por exemplo, se adotava o princípio de que o aprendiz deveria estar exposto diretamente à língua, e da gramática tradução, o de que a ênfase deveria ser na língua escrita.

A abordagem da leitura também foi muito criticada tanto dentro dos Estados Unidos quanto fora. E, inclusive, sobre a crença de que, dentro das escolas, não era possível desenvolver as quatro habilidades (compreensão e expressão escrita e oral), Leffa cita a posição de alguns autores:

Não se concebe que um professor de matemática decida evitar a multiplicação e a divisão devido a sua dificuldade, e dedique sua atenção ao desenvolvimento da adição e da subtração entre seus alunos; no entanto um procedimento muito semelhante é adotado pelo professor de

línguas que, exasperado pela incapacidade de seus alunos em aprender, ou de si mesmo em ensinar, abandona o ouvir, o falar, o escrever e se concentra na leitura (GATENBY¹, 1972 *apud* LEFFA, 1988, p.216).

Há uma interdependência tão íntima dos quatro aspectos instrumentais do ensino dos idiomas, ouvir, falar, ler e escrever que nenhum deles poderá ser atingido isoladamente, sem que se dê justo relevo aos demais. Treinados exclusivamente para a leitura, os escolares americanos terminaram por não aprender nem mesmo a ler. Não se altera impunemente a ordem natural das coisas (CHAGAS², 1957 *apud* LEFFA, 1988, p.217).

Ainda segundo Leffa (1988) o lingüista britânico Henry Sweet foi um dos que reconheceu os limites da abordagem direta, que embora oferecesse novidades nos procedimentos de ensino, não dispunha de uma base metodológica. Ele defendia o desenvolvimento de princípios metodológicos, que pudessem servir de base para as técnicas do ensino de língua estrangeira.

Nas décadas de 20 e 30, a Lingüística sistematizou os princípios propostos pelo movimento da reforma e a partir disso, mais tarde, nasceram as abordagens de ensino de Língua Estrangeira Situacional, na Grã-Bretanha, e de Audiolingual, nos EUA, as quais veremos mais adiante.

Com a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, eles decidem preparar soldados para se comunicar com nativos dos países com os quais estão em conflito, e essa necessidade os levou a desenvolver uma abordagem que ficou conhecida como *Método do Exército*.

Devido à urgência em função da guerra, houve a necessidade de que universidades, psicólogos e lingüistas de grande prestígio fossem convocados a desenvolver técnicas adequadas para atingir tais objetivos. O exército criou um programa de treinamento lingüístico e realizou convênios com universidades. Um dos expoentes que também desenvolveu programas de treinamento como parte de pesquisa lingüística na universidade foi o lingüista Bloomfield.

¹ GATENBY, E.V. Conditions for success in language learning. In ALLEN, Harold B. & CAMPBELL, Russel N.(Orgs.) *Teaching English as a second language: a book of readings*. Bombay, Tata McGraw-Hill, 1972. p.43-48

² CHAGAS, R.Valnir. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1957.

Segundo Richards e Rogers (1998), este programa chegou a empregar cerca de 450 professores para ensinar 30 idiomas a 15.000 aprendizes em regime de imersão com aulas de 10 horas diárias, seis dias por semana, além de 20 ou 30 horas de trabalho individual e mais 15 horas de contato com nativos, tudo isto para que eles pudessem internalizar os novos hábitos lingüísticos.

O método do exército durou dois anos, mas esta abordagem teve tanta aceitação e tão rápido foi o resultado atingido, que a comunidade acadêmica pensou em aplicar os princípios desta abordagem ao ensino em geral. Como lingüistas estavam envolvidos no projeto, o ensino de línguas passou a assumir o status de ciência. Neste cenário, nasce a abordagem que dominará o ensino de idiomas estrangeiros nas décadas de 50 e 60: a abordagem audiolingual.

3.2.4 A abordagem Audiolingual

A abordagem audiolingual baseia-se no estruturalismo lingüístico e na teoria sobre comportamento do psicológico norte-americano Skinner (1904-1990). Seu pressuposto é o de que falar uma língua implica internalizar novos hábitos lingüísticos e não memorizar regras gramaticais.

O método estruturalista de investigação científica foi estabelecido pelo lingüista Ferdinand de Saussure (1857-1913) que via a língua como um sistema manifestado principalmente na fala de uma nação. Os lingüistas da época trabalhavam a partir da forma para chegar ao significado e, por conta disso, as gravações eram materiais importantes para o ensino/aprendizagem da língua. Partia-se do fonema para chegar ao morfema, à palavra, à frase e à oração.

Uma característica importante da lingüística estrutural é a de que o meio fundamental é a língua falada, já que aprendemos a falar antes de ler ou escrever e, por isso, acreditava-se que a prioridade deveria ser a oralidade.

O termo estrutural, como explicam os autores, referia-se ao pensamento de que a língua era formada por elementos produzidos linearmente a partir de uma

série de regras e cujos níveis lingüísticos (fonético, morfológico, sintático, semântico) eram sistemas estruturados dentro de outros sistemas.

Os estruturalistas se apoiavam na psicologia da escola behaviorista de Pavlov e Skinner para explicar como se aprendia uma língua estrangeira. Nesta abordagem, a aprendizagem ocorre através de um processo mecânico de formação de hábitos, através da prática repetitiva, intensa e sistemática de estruturas, vocabulário e pronúncia.

Como explicam Richards e Rogers (1988), para Skinner o comportamento verbal é o resultado de uma relação entre estímulo e resposta em que as respostas verbais são uma reação aos estímulos que elas provocam. O objetivo do esforço contínuo e da repetição seria o de tentar eliminar as respostas não adequadas e procurar criar hábitos corretos.

Como consequência desse pensamento, a teoria estruturalista assumia que a aprendizagem da língua deveria começar pelo sistema fonológico. O aprendiz deveria escutar e reproduzir pequenos diálogos de estrutura simples e vocabulário básico através do processo de mímica, memorização, escutando e repetindo em grupo ou individualmente, para depois passar às formas mais complexas.

Para conseguir que a língua estrangeira estivesse tão automatizada como a língua materna, toda a comunicação deveria ser efetuada na língua alvo, e o material utilizado deveria ser autêntico, com o objetivo de eliminar os erros.

Nesta época, o laboratório de línguas constituiu-se um elemento de suma importância, pois era onde os aprendizes repetiam oralmente as estruturas apresentadas em aula. O professor continuava no centro do processo, uma vez que deveria dirigir e controlar o comportamento lingüístico dos aprendizes.

A abordagem audiolingual se caracterizou pelos seguintes elementos: a divisão da língua em quatro habilidades (falar, entender, ler, escrever); a maior importância dada às habilidades orais (falar e entender) que as escritas (ler e

escrever); a preferência pelo uso dos diálogos como forma de apresentação da língua-alvo; a ênfase nos exercícios mecânicos de memorização.

Segundo Leffa (1988), esta abordagem estava baseada nas seguintes premissas: a de que língua é fala, não escrita; a de que a língua é um conjunto de hábitos; a de que se deveria ensinar a língua e não sobre a língua, e a de que as línguas são diferentes.

De acordo com essas premissas, ensinar/aprender leitura, por exemplo, não era considerado como ensinar/aprender língua, já que a escrita era considerada uma fotografia mal-feita da fala. O aprendiz só era exposto à língua escrita depois de dominar muito bem a fala. A língua vista como um conjunto de hábitos em termos de aprendizagem significava que o aprendiz só aprendia quando automatizava a resposta; fora disso, não havia aprendizagem.

Como resultado da premissa de que a língua se aprendia pela prática, o aprendiz era exposto à língua e não havia espaço para que questionasse temas relacionados às regras ou à gramática. Conseqüentemente, o papel do aprendiz era passivo; ele não era encorajado a tomar iniciativa, havendo pouca interação e possibilidade de criação.

Sobre a premissa de que as línguas são diferentes, Leffa (1988) nos conta que a abordagem audiolingual, defendia a análise contrastiva e que, através da comparação dos sistemas fonológicos, morfológicos e sintáticos se poderia prever e, portanto, buscar evitar os erros dos aprendizes.

Como mencionado acima, os lingüistas de linha estruturalista partiam do princípio de que a língua era um conjunto de hábitos e que estes por sua vez eram adquiridos por condicionamento. Maia et al.(2000) comenta que Bloomfield descrevia, como puramente imitativos, os hábitos das crianças aprendendo a língua materna, do mesmo modo que Skinner realizava experimentos de condicionamentos com animais para definir o comportamento verbal e provar que a língua era um conjunto de hábitos. Segundo esta perspectiva, o falante nativo não cometeria erros. Já os erros de um aprendiz de língua estrangeira seriam preocupantes porque

poderiam levar à formação de maus hábitos. Esta inclusive é, como dissemos, a razão dos estudos contrastivos da época, dedicarem-se a levantar os erros cometidos por influência da língua materna para, desta forma, tentar evitá-los.

Porém, tal como ocorreu com as abordagens anteriores, a abordagem audiolingual começa desde 1964 a ser alvo de críticas, e as exigências por uma nova abordagem em 1970 parecem inevitáveis. Esse declínio se deve, por um lado, ao auge de novas teorias sobre o conceito de língua e aprendizagem e, por outro, ao fato de que os aprendizes não eram muito conscientes do que aprendiam, já que a aprendizagem era muito mecanizada, resumindo-se à repetição de modelos. Os aprendizes não eram capazes de transferir todo aquele conteúdo para as situações cotidianas que ocorriam fora de sala de aula.

Revertendo a ordem do sistema apresentado pelos estruturalistas, está o lingüista americano Noam Chomsky (1978) que começa uma profunda transformação nos estudos lingüísticos e nos novos enfoques de ensino de línguas estrangeiras. Ele se opõe categoricamente à descrição do estruturalismo e à teoria behaviorista no que se refere à aquisição de novos hábitos lingüísticos. Para Chomsky (1978), a capacidade de estruturar frases é patrimônio genético do ser humano, a gramática universal, e, segundo ele, não temos consciência desses princípios estruturais como também não temos consciência da maioria das nossas outras propriedades biológicas e cognitivas.

Para ele a língua implica criação e geração de novas orações sobre a base da aplicação de regras de grande abstração e complexidade. Ele defende a tese de que a língua é um sistema cujos significados são expressos pela forma. A língua passa a ser vista como uma atividade mental na qual os fatores humanos universais eram mais importantes do que estímulos externos.

Segundo esta concepção, não se aprende língua por imitação, mas, sim, pela criação a partir do conhecimento de regras abstratas, pela competência lingüística do falante. Portanto a repetição, a memorização e outras práticas usadas na abordagem audiolingual não seriam suficientes para alcançar uma competência lingüística.

A expressão gerativa transformacional explicava os mecanismos mentais de uma língua: as regras básicas para a expressão de significados (estruturas da língua) eram consideradas completas em si; a partir destas estruturas e seguindo regras de transformação (acréscimo, mudança de posição, etc.) uma sentença gramatical seria gerada. Chomsky (1978) foi responsável pelos conceitos de competência (o que sabemos) e desempenho (o que realizamos com o conhecimento que possuímos).

Embora essa abordagem cognitivista não tivesse representado um grande impacto no ensino de línguas estrangeiras e não haja nenhum teórico como principal expoente, tampouco nenhuma produção de métodos e materiais didáticos, seu grande mérito está no fato de que se converteu em uma teoria alternativa de aprendizagem. Ao contrário do estruturalismo, que sustentava que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira era consciente, nesse sentido a teoria de Chomsky (1978) serviu para que psicólogos, pedagogos e professores em geral revisassem os princípios de ensino de língua estrangeira da época. Sua grande influência no ensino de línguas foi a introdução dos conceitos de competência e desempenho que ajudaram a abrir caminho para a abordagem nocional-funcional e, mais tarde, para a abordagem comunicativa.

Como ocorre também com movimentos artísticos, literários ou filosóficos, é sempre difícil atribuir uma data precisa de quando terminou uma abordagem e de quando começou outra. Antes de entrar no que se converteu em uma nova etapa no ensino de idiomas, façamos referência a algumas outras abordagens de ensino de línguas estrangeiras que surgiram na década de 70, principalmente nos primeiros anos, e que pertenciam a correntes derivadas da psicologia humanista. São elas: a abordagem Natural (também conhecida como modelo do monitor ou do *input*, baseada na teoria de Krashen (1987) sobre a aprendizagem de segunda língua), a Sugestologia, o Método Silencioso, a Resposta Física Total, etc.

3.2.5 A abordagem Ncional-Funcional

Como vimos anteriormente, a abordagem nocional-funcional foi influenciada pela teoria da gramática gerativa transformacional e seu conceito de língua era um sistema de significados expressos pela forma.

Nesta abordagem, ao contrário da definição de Saussure, a língua funciona como um sistema aberto e dinâmico, e através dele é possível aos falantes de uma comunidade trocarem informações. O foco, portanto, é na interação, e as funções das expressões que são utilizadas, assim como seu significado (noções) referem-se à uma situação específica e à intenção (função) daquele que fala.

A aprendizagem de uma língua estrangeira segundo esta abordagem, é considerada um processo onde os aprendizes ocupam um papel mais importante, na medida em que são incentivados a pensar e a expressar suas próprias idéias. As quatro habilidades são trabalhadas de forma mais equilibrada e o professor é mais tolerante com os erros dos aprendizes. A maior relevância desta abordagem é o fato de que, pela primeira vez, considera-se que os significados são construídos socialmente através da interação e que esta interação inclui a influência de determinados aspectos como o contexto, além de outros fatores, como o social, o cultural, o histórico, o político.

3.2.6 A Abordagem comunicativa

Os pressupostos teóricos que servem à abordagem comunicativa têm origem em várias áreas disciplinares: na Filosofia da Linguagem com os Atos de fala, na contribuição da Sociolingüística, na Pragmática, na Análise do Discurso, nas teorias sobre aprendizagem, na Lingüística Aplicada, para citar algumas.

Os novos conceitos que constituem a base teórica da abordagem comunicativa vêem a linguagem como comunicação, e, a partir dessa visão, repensa-se o ensino de língua estrangeira.

Segundo Leffa (1988), enquanto nos Estados Unidos ainda se dava ênfase ao código da língua, ao nível da frase (a lingüística de Bloomfield e a gramática gerativa de Chomsky), na Europa propunha-se o estudo não só do texto (oral ou escrito), mas também das circunstâncias em que ele era produzido, ou seja, o discurso. O conceito de língua como decodificação de informações e mensagem através de um código lingüístico muda. A língua não é um conjunto de frases, pois é considerada um instrumento de comunicação em determinado contexto social. Não é simplesmente uma forma, mas, sim, uma mensagem inserida e determinada por uma situação. O potencial funcional e comunicativo da linguagem torna-se importante: a ênfase deixa de estar na forma e passa a estar na mensagem.

Como essa abordagem valoriza a semântica da língua e tem como objetivo descrever não a forma da língua, mas aquilo que se faz com ela, o primeiro desafio foi o levantamento das noções e funções que se expressam através da língua. E, dentre as várias classificações na busca de sistematizá-la, Leffa (1988) cita a de Wilkins (1976) que divide as noções em duas categorias: a semântico-gramatical, que expressa noção de tempo, espaço, quantidade, relações, qualidade, etc.; e as funções comunicativas, que expressam o propósito para o qual se usa a língua.

A outra classificação citada é a de Van Ek (1976) que divide as funções da língua em seis categorias:

- expressando informações
- expressando atitudes intelectuais
- expressando atitudes emocionais
- expressando atitudes morais
- persuasão
- socialização

Essas categorias, por sua vez, são subdivididas em funções menores, e o uso destas classificações na elaboração de materiais didáticos foi uma das maiores características da abordagem comunicativa.

Como já mencionado, o objetivo desta abordagem era desenvolver a competência comunicativa cuja noção é diferente, por exemplo, da competência ideal de Chomsky (1978) que se referia a um falante ideal não afetado pelas condições momentâneas, como falta de interesse, distração, etc. A ele interessava a competência ideal e, não, o desempenho que seria o uso real da língua.

Segundo Maia et al. (2000), nesta abordagem, a comunicação também está sujeita à interferência de outros elementos tais como os conhecimentos prévios e componentes de ordem psicológica, social e cultural, inerentes às atividades intelectuais do falante.

4 ANÁLISE DOS LIVROS

4.1 O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático é de uso restrito ao âmbito da escola ou a outros contextos formais de ensino/aprendizagem. Sabemos também que, em nossa sociedade, é ainda um dos instrumentos pedagógicos de maior importância, e, em muitos casos, o único recurso utilizado pelo professor.

Historicamente, o livro didático surgiu como um complemento aos livros clássicos cuja missão era reproduzir a ciência, a filosofia e os valores da sociedade.

Segundo Souza (1995), o livro didático possui um caráter de autoridade, porque nele se acredita estar depositado um saber que será descoberto, uma verdade sacramentada que deverá ser transmitida aos outros.

Está no imaginário de todos nós, que o livro didático oferece todas essas instruções corretas para serem obedecidas. E, talvez por isso, percebemos, ainda hoje, por parte de alguns professores e aprendizes, a crença de que tão somente obedecendo ao livro didático, se conseguirá atingir os objetivos desejados de aprendizagem.

Podemos traçar uma relação desse texto fechado encontrado nos livros didáticos, com o que Orlandi (1987) chama de discurso pedagógico autoritário.

Segundo a autora, a produção de linguagem se faz na articulação de dois

processos: o parafrástico e o polissêmico. Na paráfrase, temos uma volta a um mesmo dizer sedimentado, e, na polissemia, uma tensão que aponta para o rompimento, deslocando o garantido, o sedimentado. Essa é a tensão básica do discurso: o conflito entre o mesmo e o diferente.

Para a autora, o discurso por sua vez pode ser dividido em três modos organizacionais, de acordo com a dinâmica das condições de produção: o discurso lúdico, o polêmico e o autoritário.

No discurso lúdico, por exemplo, não se utiliza a forma verbal imperativa, não se propõe uma verdade única, ele tende para a polissemia aberta; e no polêmico, produz-se uma atmosfera de instigação, ocorrendo a polissemia controlada.

Orlandi (1987) considera o discurso pedagógico hoje em dia como autoritário, porque, segundo ela, a informação teórica ou científica deveria ser, em tese, um discurso neutro, de transmissão, e a autora caracteriza o discurso pedagógico nos moldes atuais como autoritário porque nele não se admite questionamentos, só é permitido dizer o que já foi dito, o que ela chama de polissemia contida.

No nosso entender, o livro didático que propõe sentidos completos, universais, transparentes e homogêneos, bem como o professor que em sala de aula torna-se dono do conhecimento, esquecendo seu papel de mediador, poderiam ser classificados como exemplos de discurso autoritário.

Uma posição crítica que poderíamos assumir como professores diante do discurso pedagógico seria torná-lo um discurso polêmico, e, para isso, deveríamos repensar nosso papel como educador e nos conscientizar de que nossa função não é só a de passar conhecimento, mas a de treinar nossos alunos a duvidar, perguntar, ter consciência crítica sobre as coisas.

Prabhu (1990) discute a questão do melhor método, considerando o termo método tanto do ponto de vista das atividades que se realizam em aula como dos pressupostos teóricos nos quais se baseiam estas atividades.

Segundo o autor, o mais importante não é saber se o método é bom ou não, mas se tem maior ou menor poder pedagógico. Ou seja, se ele é vivo, ativo, criativo e capaz de criar um envolvimento eficaz entre aprendizes e professores.

Sobre esta questão afirma Prabhu (1990, p.3), “O inimigo do ensino não é um mau método, mas a super rotinização [...] A adoção de um método considerado bom pode ser uma atitude mecânica, quando feita por conveniência.”

Ainda segundo Prabhu (1990) o fator relevante na escolha de um método é o entendimento que o professor tem sobre o ensino que ministra. Cada profissional deve atuar com um conceito pessoal sobre a sua forma de ensinar, isto é, de como pode alcançar os objetivos desejados, já que cada professor, como qualquer ser humano, é afetado de maneira diferente pelo mesmo contexto. Declara o autor:

Denominamos plausibilidade a respeito do ensino, o conceito ou teoria resultante da análise do modo pelo qual o ensino age sobre o aprendizado e de como este ocorre. Apenas quando o professor adquire o senso de plausibilidade, podemos afirmar que o ensino não é mecânico e, sim, produtivo. Quanto mais o professor estiver envolvido com o ensino, tanto mais seus alunos estarão. (PRABHU, 1990, p. 3).

Almeida Filho (1998), reforçando o dito por Prabhu (1990), sustenta que não são suficientes mudanças nas técnicas ou material didático se não houver um entendimento sobre a cultura de aprender do aluno e a filosofia de ensinar do professor.

Com relação à cultura de aprender Almeida Filho (1998, p.13) “para aprender os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas da sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos.”

Sobre a filosofia de ensinar, diz ainda:

Compõe-se do conjunto de disposições de que um professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira. A operação global de ensino de uma língua estrangeira compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais...as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes. (ALMEIDA FILHO, 1998, p.13).

Ainda, para Almeida Filho (1998), pode ocorrer que o aprendiz possua uma cultura de aprender incompatível com a filosofia de ensinar de um professor ou de

um material didático, e, nesse caso, haveria problemas como desânimo, resistência, culminando no fracasso da aprendizagem.

As pressões que enfrentam os professores, somadas às rotinas de ensino, muitas vezes podem culminar em um certo congelamento do profissional. É dever do professor estar atento e buscar formas de controlar o problema. Nesse sentido, alguns autores recomendam cursos de aperfeiçoamento, leituras e, sobretudo, a troca de experiência com outros profissionais da área que podem ser muito úteis para amenizar o problema.

4.2 A COMPREENSÃO LEITORA NOS MANUAIS DIDÁTICOS

Como vimos no capítulo 2, a abordagem gramatical utilizava a literatura como veículo para o ensino de língua estrangeira, baseando-se na tradução e memorização de regras de gramática. Os livros didáticos produzidos a partir desta abordagem possuíam, portanto, a literatura como centro da sua proposta de ensino.

Nos anos 60 e 70, com a nova abordagem de modelo estruturalista, o foco passa a estar em estruturas e vocabulário, ambos apresentados de forma gradual, e a literatura então desaparece por completo dos programas e dos manuais didáticos.

Com a abordagem nocional-funcional, embora tenha surgido uma nova forma de descrever e organizar os conteúdos programáticos, percebemos que os textos literários ainda estavam excluídos dos materiais.

Nos anos 80, com a abordagem comunicativa, temas como as necessidades dos alunos, a interação e a motivação alcançam maior relevância. No entanto a ênfase na aquisição da chamada competência comunicativa, somente naquilo que era considerado útil e prático, também não abriu espaço para a inclusão dos textos literários nos materiais didáticos.

Em alguns casos, sobretudo a partir dos anos 90, percebemos uma tentativa de revalorizar a literatura como mais um instrumento para o ensino de línguas

estrangeiras, porém podemos observar que em alguns casos os textos aparecem como apêndice ao final de cada unidade didática, sem nenhuma proposta metodológica, o que dificulta o trabalho didático com o gênero literário.

Acreditamos que qualquer texto, inclusive o literário, é capaz de fornecer o input necessário para desenvolver as quatro destrezas lingüísticas que são fundamentais no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (compreensão e expressão escrita e oral).

A literatura ainda tem a vantagem de poder motivar e gerar interesse nos aprendizes porque, apesar de estar em idioma estrangeiro, os temas são universais: as relações humanas, os sentimentos primários entre as pessoas, o amor, o ódio, o ciúme, a dor, são todos temas comuns a qualquer ser humano, de qualquer época ou cultura.

Além desse valor universal, no que se refere ao conteúdo, o texto literário tem a vantagem de ser um material autêntico, já que não foi produzido para fim didático, e, por isso, possibilita o conhecimento da variação lingüística, discursiva e cultural, porque diferentes enunciadores são apresentados aos alunos, sejam porque são autores sejam porque são personagens de contos e romances.

Outro ponto muito positivo do texto literário é o fato de representar um período histórico no qual o aprendiz pode conhecer questões relacionadas aos sentimentos, pensamentos, comportamentos, crenças da sociedade do país da língua que ele está aprendendo. De acordo com Paraquett (1998, p.118):

Não se pode ler plenamente uma simples notícia de jornal sem que se conheça a cultura de quem a escreveu. Só o leitor que conhece os valores morais ou comportamentais do lugar de origem da notícia, poderá avaliar se ela estará sendo lida com preconceito, com naturalidade, com apreensão ou com surpresa.

Ainda segundo a autora, os professores devem utilizar todo e quanto material seja possível para trabalhar a leitura em suas aulas. Afirma que:

Um bom curso é aquele que trabalha com notícias de jornal, com diálogos autênticos (formais e coloquiais), com textos literários (contemporâneos e clássicos), com histórias infantis, com crítica literária, com cancionero popular e folclórico, com provérbios, com teatro, com cinema, com pintura, enfim, com todo e qualquer tipo de manifestação discursiva daquele povo. (PARAQUETT, 1998, p.119).

No entanto, durante a análise dos manuais didáticos, constatamos que os livros não só não apresentam essa variedade de documentos como tampouco possuem estratégias com um objetivo real de leitura capazes de motivar o aprendiz a ler. Normalmente, os textos aparecem seguidos somente de perguntas para responder e, em alguns casos, de uma redação sobre o tema.

Segundo Vygotsky (1998), a compreensão de leitura deve ser algo de que o aprendiz necessite, uma prática não-mecânica, mas ensinada naturalmente de maneira que o aprendiz perceba sua utilidade, a partir da interação e do contexto social, ou seja, a partir de uma abordagem sócio-interacional.

Consoante Moita Lopes (2001), ler é envolver-se com alguém, interagir em algum momento sócio-histórico específico em que o escritor usa a linguagem a partir de um lugar social marcado. Para o autor, ler é um processo social e, portanto, a leitura deve desenvolver a consciência crítica.

Seguindo o raciocínio dos autores, acreditamos que os textos precisam ser interessantes para serem capazes de motivar o aprendiz, e para isso devem ter algum significado, alguma relevância para ele. Nesse sentido, o professor deve ter o cuidado de primeiramente conhecer o seu público-alvo, para depois buscar o material a ser utilizado nas aulas e tentar, sempre que possível, selecioná-lo a partir dos interesses de seus aprendizes.

Outra vantagem que percebemos no trabalho com textos é como a compreensão de leitura pode ajudar o aprendiz a ter um melhor desempenho na expressão escrita. Através dela, ele aprende estruturas lingüísticas e se familiariza com o estilo da linguagem dos textos escritos que, como sabemos, é diferente da linguagem oral.

Na verdade, acreditamos que o texto escrito não deve existir exclusivamente para desenvolver a compreensão leitora, mas sim deve servir de instrumento para integrar as quatro destrezas no desenvolvimento da comunicação. Assim é que, quando queremos saber se alguém sabe um idioma estrangeiro, perguntamos “Você fala inglês/espanhol?” e não “Você lê inglês/espanhol?”.

Apesar de acreditarmos que o trabalho com a compreensão leitora possibilita um melhor desempenho na expressão escrita, temos consciência de que a prática oral também pode ser desenvolvida a partir de textos escritos. O manual didático pode ajudar o professor a criar a partir do texto situações para fomentar o debate, a conversação, a dramatização, ou qualquer outra atividade de expressão oral.

Um detalhe importante é que, no caso da língua espanhola, a proximidade com o português permite o uso de textos mais complexos. Não perdendo de vista essa proximidade, deve-se ter um certo cuidado na escolha dos textos, porque, se o nível de dificuldade for muito alto, pode, em alguns casos, criar uma barreira para o aprendiz, levando-o a sentir-se frustrado e, conseqüentemente, criar um bloqueio com a língua.

Sobre essa questão KULIKOWSKI y GONZALEZ (1999) comentam que a transparência enganosa entre o espanhol e o português, muitas vezes, é alvo de equívocos, empobrecendo a leitura e sua compreensão por parte dos aprendizes. Segundo as autoras, essa excessiva crença na proximidade entre as duas línguas pode, na verdade, levar a duas atitudes contraditórias durante o processo de E/A. Por acreditar que o espanhol é fácil e igual ao português, o aprendiz pode se desestimular quando começar a entrar em contato com as diferenças, ou, por outro lado, o seu excesso de segurança o leva a um apoio excessivo e contraproducente no português, o que acaba transformando esse fenômeno em simples mecanismo de transferência.

Por esta razão, afirmam as autoras, os professores devem estar conscientes e alertas para saber tirar o maior proveito possível desta proximidade, nem acentuando demais as dificuldades e diferenças e nem sendo condescendentes com

o uso incorreto e inadequado da língua, evitando assim o empobrecimento de ambas.

Em relação ao que dissemos sobre o nível de dificuldade dos textos, Krashen (1987), em sua teoria de aquisição de segunda língua, nos fala da hipótese do insumo em que o aprendiz adquire linguagem quando compreende estruturas mais avançadas do que as que ele conhece. Segundo o autor, isso é possível porque o aprendiz utiliza o contexto, o seu conhecimento de mundo, informação extralingüística, como ferramentas que o auxiliam na compreensão de linguagem.

Segundo essa teoria, os textos aplicados aos aprendizes poderiam estar um pouco além do nível do aluno (i+1) e, portanto, acreditamos que os manuais de níveis iniciais não deveriam abster-se de fazer uso de textos literários, pelo contrário, deveriam trazê-los selecionados conforme o nível lingüístico adequado dos aprendizes.

Em relação à produção de materiais didáticos para o ensino de línguas, vimos no capítulo 3 que, a partir da Segunda Guerra Mundial, essa produção cresce muito, em razão da demanda que houve pela aprendizagem de línguas estrangeiras. No caso específico do ensino de espanhol, a partir dos anos 80, surgem inclusive editoras, como Edelsa, Edinumen, Santillana, entre outras, especialmente com o objetivo de produzir materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Nos anos 90, com a criação do Mercosul, o interesse pela edição de materiais didáticos de espanhol cresceu ainda mais, circunstância essa que vem aumentando no Brasil a cada dia e que, conforme nossa observação aumentará sobretudo depois da lei de obrigatoriedade de oferta de espanhol no Ensino Médio das escolas públicas e privadas. (LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005).

4.3 ANÁLISE DOS MANUAIS

4.3.1 *Manual de Español*

O *Manual de Español* de autoria de Idel Becker (1945) é considerado muito importante por ser o primeiro manual para o ensino de espanhol no Brasil, e tem como base a primeira *Gramática da Língua Espanhola para Uso dos Brasileiros* (1934), de autoria de Antenor Nascentes.

Como prova de sua importância, constam no manual um parecer da Comissão Estadual do Livro Didático de São Paulo onde se informa que a obra é recomendável para o estudo do idioma e uma carta de Menéndez Pidal a Idel Becker, datada de 1948, época em que era diretor da Real Academia Espanhola, elogiando e fazendo referência à importância do seu trabalho.

O livro começa com um texto de José Enrique Rodó, importante autor uruguaio, em que enaltece o sentimento latino-americano:

Yo creí siempre que en la América nuestra no era posible hablar de muchas patrias, sino de una patria grande y única [...] cabe levantar sobre la patria nacional, Patria americana, y acelerar el día en que los niños de hoy, los hombres del futuro, preguntados cuál es el nombre de su patria, no contesten con el nombre del Brasil, ni con el nombre de Chile, ni con el nombre de Méjico, porque contesten con el nombre de América.

Toda política internacional americana que no se oriente en dirección a ese porvenir y no se ajuste a la preparación de esa armonía, será una política vana y descarriada.

A escolha deste texto para a abertura do livro é um indicativo que demonstra o sentimento do autor a respeito da questão da inclusão do espanhol da América com suas variantes, e este sentimento vem reforçado pela seleção de textos nos quais os autores latino-americanos estão também representados.

O livro começa com uma espécie de apêndice chamado *Lecciones Preliminares* que apresenta o alfabeto espanhol e toda a explicação referente à pronúncia de cada fonema, sempre em comparação com o português. Essas atividades refletem bem a perspectiva que se tinha sobre o que significava ensinar/aprender uma língua estrangeira. A língua estava sendo vista na sua forma fonética. As questões de ordem discursiva (de uso da língua) ficam de fora e o que interessa é um paralelo formal entre as línguas portuguesa e espanhola.

Sobre a estrutura do livro

O livro está dividido em cinco partes:

- 1ª) Gramática, exercícios e leituras;
- 2ª) Apêndice Gramatical;
- 3ª) Correspondência;
- 4ª) Exercícios de Vocabulário;
- 5ª) Breve Antologia Poética;

A primeira parte, Gramática, exercícios e leituras, consta de dezoito lições e cada lição começa com um texto.

Vemos algumas vantagens em se começar uma unidade com textos escritos e, no caso do espanhol, como já dissemos, é possível fazer uso de textos um pouco mais complexos do que em outras línguas.

Entre tantas vantagens está o fato de o aluno/leitor poder reconhecer diferentes contextos culturais, espaciais, temporais, etc. e o professor poder trabalhar todo o conteúdo de gramática, fonética, vocabulário, pois o aluno tem a possibilidade de verificar a estrutura da língua em seu funcionamento. Além disso, é um meio que possibilita a informação de qualquer natureza sobre qualquer assunto.

Contudo Idel Becker não fornece nenhum dado sobre os autores dos textos nem sobre suas obras, o que dificulta o aluno a situar-se no contexto histórico, social e cultural onde o texto foi produzido.

A despeito de que cada lição comece sempre com um texto escrito, nenhum deles vem acompanhado de qualquer atividade ou mesmo de pergunta. Percebemos que o texto foi escolhido como mero pretexto para se trabalhar a gramática. O trabalho com a leitura realmente não existe. Em lugar de estratégias e propostas de trabalho com o texto, o que aparece em seguida a ele é uma explicação de regra de gramática.

A partir da décima unidade, além dos quadros explicativos de gramática, estão incluídos alguns exercícios também gramaticais sobre o tema trabalhado na lição.

O uso de textos literários, sabemos, possibilita ao aluno conhecer diferentes pontos de vista tanto da cultura espanhola quanto da hispano-americana, campo que guarda a memória nacional desses povos. Com relação aos textos selecionados por Idel Becker, observamos que são, na imensa maioria, de autores consagrados na literatura, o que, além de mostrar um recorte cultural, também denota a intenção do autor de privilegiar a língua culta.

Segundo Celada (2000:44), o manual de Idel Becker é considerado como um instrumento de suma importância, e ela o denomina como “gesto fundador” no campo do ensino de espanhol como língua estrangeira.

Porém, tanto a gramática como o manual estão calcados nesta visão, até certo ponto estereotipada, de que o português e o espanhol são línguas muito parecidas e que, portanto, o estudo do espanhol é algo fácil para qualquer brasileiro.

De acordo com Celada e González (2000), é justamente a gramática de Nascentes que funda esta interpretação sobre a língua espanhola, e Idel Becker, em seu manual, a ratifica: a de que o espanhol por ser uma língua parecida com o português é uma língua fácil de ser aprendida. Sob este olhar, as dificuldades do brasileiro estariam restritas às diferenças, sobretudo no que se refere ao léxico. Supostamente, o domínio do léxico levaria à aquisição de uma competência imediata, quer dizer, “de apropriação espontânea da língua do outro” (Celada e González, 2000, p.37). Para as autoras, isso se deve ao fato de que o espanhol é

"uma língua que no Brasil foi objeto de uma falta de atribuição de um suposto saber". (idem).

Esta afirmação, talvez, explique o que, até hoje, vemos nas propagandas de cursos de línguas, onde encontramos informações que ajudam reforçar a crença de que para estudar espanhol basta conhecer os falsos cognatos.

Um dos pontos positivos de um material ter sido produzido para o ensino de espanhol a brasileiros reside no nível de dificuldade poder ser maior e na análise contrastiva. Porém, tanto no manual de Idel Becker como nos demais que analisamos para esta pesquisa, vimos uma limitação deste contraste somente no que se refere ao aspecto gramatical, às estruturas, pois não encontramos possibilidades de discutir-se, por exemplo, questões relacionadas às diferenças socioculturais ou discursivas existentes entre brasileiros e espanhóis ou hispano-americanos.

Como estudamos no capítulo sobre leitura, segundo a concepção dialógica de linguagem de Bakhtin (2002), cada sujeito se constitui através do contato com o outro e, desta forma, poderíamos abranger esse conceito utilizando-o para relacionar também o contato da nossa cultura em contraste com a cultura hispano-americana.

4.3.2 *Curso Práctico de Español*

O *Curso Práctico de Español* é de autoria de Francisco Frigério. É também um manual bastante antigo e o exemplar que conseguimos é da 8ª edição correspondente ao ano de 1986. Tal como o manual de Idel Becker, há uma carta de Gabriel Espino Gutierrez, catedrático de língua e literatura espanhola do Instituto Nacional Fr. Luis de León, de Salamanca, comentando e elogiando o material:

Gozan los libros escritos por el profesor Frigério, para la enseñanza del español, del privilegio que supone el que los alumnos que van a manejarlos, y sobre los que han de ejercerse la labor profesoral, parten de una lengua hermana, y de una estructura análoga a aquélla cuyo aprendizaje emprenden.

Con especial cuidado busca el autor facilitar a sus alumnos brasileños el aprendizaje de la lengua castellana, resaltando el paralelismo que existe en la estructura general, en el vocabulario, en la morfología, régimen y construcción entre la lengua materna y la de Cervantes, sin dejar de anotar con precisión las divergencias que entre ellas se advierten.

Como podemos observar nos parágrafos que selecionamos, comprova-se novamente a idéia de proximidade de que falamos anteriormente: *lengua hermana, estructura análoga*. Pelos trechos da carta transcritos acima fica claro que o *Manual Práctico de Espanhol*, como o próprio nome sugere, propõe ensinar espanhol de forma prática, ou seja, comparando o código lingüístico das duas línguas e destacando as semelhanças e diferenças no que se refere aos aspectos morfológico, sintático e lexical.

Cabe-nos ainda ressaltar a menção à língua de Cervantes, como comprovação de que a referência modelo é a língua culta.

Da mesma forma que o manual de Idel Becker, o livro começa com a apresentação do alfabeto espanhol, detalhando e explicando a pronúncia de cada letra, sempre em comparação com o português.

O livro é composto de trinta e uma lições e um apêndice gramatical. Cada lição começa com um texto, totalizando vinte textos elaborados pelo próprio autor: dezesseis destes em forma de diálogo, um texto extraído da Direção Geral de Turismo da Espanha e os outros dez são textos literários de autores espanhóis (oito) e hispano-americanos (dois). Foi planejado, segundo o próprio autor diz no prefácio, para um curso de três anos.

Essas lições que começam com os textos literários ou não são acompanhadas de perguntas, mas, da mesma forma que acontecia no manual de

Idel Becker, não há uma contextualização da época nem do autor para facilitar o interesse e a compreensão do aprendiz.

A diferença em relação ao manual que estudamos anteriormente reside no fato de que este apresenta uma série de perguntas para que o aprendiz responda, perguntas essas cujas respostas estão contidas no texto, não permitindo ao leitor/aprendiz utilizar seu conhecimento de mundo, fazer nenhuma inferência, dar qualquer opinião. Ele não é convidado a interagir.

Observamos, ainda, que a maioria dos textos trata de temas relacionados à Espanha e suas manifestações culturais (Castelhano, a língua da Espanha, As Touradas, A Semana Santa em Sevilha, Salamanca, Don Quijote de La Mancha e outros), e não há praticamente nenhuma referência a autores ou manifestações culturais relacionadas aos países da América Latina. Após as perguntas, seguem-se regras de gramática, com explicações e exercícios e algumas lições finalizam com uma poesia ou fragmento literário a modo de ilustração.

Quando as lições começam com os diálogos produzidos pelo autor, observamos que, ao contrário, não há perguntas. Cada lição possui um título referido ao tema tratado e, ao lado, traz a palavra *conversación*, o que nos sugere que a proposta do manual, nestes casos, pretende ser a prática oral, enquanto nas lições iniciadas por textos, a compreensão leitora.

No entanto em nenhum dos casos há suficientes estímulos para isso. Não se pode partir do pressuposto de que um diálogo seguido em alguns casos de algumas expressões idiomáticas possibilite a conversação, da mesma forma que não se pode afirmar que através dos questionários fechados apresentados no manual possa-se conseguir uma compreensão leitora.

Segundo os pressupostos teóricos que estudamos, poderíamos classificar estes manuais didáticos como sendo de abordagem tradicional, onde o objetivo principal é o de trabalhar a gramática, vocabulário, etc. E, nestes casos, a compreensão leitora é vista como decodificação, simples pretextos para trabalhar a gramática.

Ratificando o exposto, vemos que ambos os materiais utilizam listas de vocabulário, além do uso da língua portuguesa, e da tradução como um recurso utilizado para dizimar possíveis problemas de compreensão.

Como uma pequena evolução do *Curso Práctico de Español*, em relação ao manual de Idel Becker, apontamos a presença de ilustrações, bem como de perguntas sobre os textos existentes, na tentativa, ainda que a nosso entender frustrante, de instigar uma conversação com os alunos.

Outros dois manuais muito importantes produzidos no Brasil são o *Curso de Español* e *Vamos a Hablar*.

4.3.3 *Curso de Español*

Curso de Español foi escrito por Emilia Navarro Morales (espanhola) e Layla da Silveira Thomaz (brasileira). Sua importância deve-se ao fato de ser o livro didático utilizado nos cursos do Instituto de Cultura Hispânica, escola de espanhol fundada no ano de 1956, e, por muitos anos, única referência no ensino de espanhol no Rio de Janeiro.

PROLOGO

Este libro ha nacido de la experiencia y necesidad de nuestro quehacer diario. Ambas nos han dado la estructura y ayudado a la creación, adaptación y selección de los textos. Esta no supone la valoración de unos nombres y el olvido de otros, sino que obedece a la agrupación en amplios centros de interés. Ojalá nos hubiera sido posible contribuir a la difusión de muchos más escritores que han honrado la lengua castellana.

Se dirige este libro a nuestros colegas y alumnos, sin los cuales el diálogo es imposible. Si unos y otros lo acogen con generosidad, sus limitaciones se atenuarán y nuestro propósito no se ha malogrado.

Las autoras

Este manual é, na verdade, uma seleção de textos que, no dizer das autoras, “no supone la valoración de unos nombres y olvido de otros, sino que obedece a la agrupación en amplios centro de interés.”

São, no total, setenta e dois textos: vinte e dois escritos pelas autoras e os demais (em sua maioria) também de autores célebres da literatura espanhola como Antonio Machado, Miguel de Unamuno, García Lorca, Juan Ramón Jiménez, Gustavo Adolfo Becker, dentre outros.

Os textos elaborados pelas autoras são notadamente dirigidos a trabalhar vocabulário, relacionado, por exemplo, à família, à escola, ao corpo humano, à hora, às partes da casa, aos móveis, etc.

Como trabalhamos com todos os materiais aqui estudados, podemos atestar que o procedimento para trabalhar com este manual era: ler o texto uma vez em voz alta; em seguida, pedir a cada aprendiz para ler um fragmento também em voz alta; corrigir-lhes a pronúncia; explicar o vocabulário (já previamente preparado pelo professor) sempre em espanhol, através de sinônimos e definições (não era permitido o uso do português em aula); e, em seguida, responder às perguntas de compreensão leitora. Essas, por sua vez, deveriam ser entregues por escrito na aula seguinte.

Todas as perguntas, sem exceção, possuem claras respostas no próprio texto, indicando que a compreensão é vista também como decodificação.

Praticamente, a segunda metade do livro, (entre trinta e quarenta textos) sequer dispõe de perguntas. O texto aparece também sem qualquer referência para o aluno, e sem qualquer tipo de atividade para ser realizada com ele, constituindo-se, dessa forma, em uma quase antologia poética.

Já que tivemos a oportunidade de trabalhar com esse manual, podemos dizer que, em alguns momentos, devido à forma como se deveria desenvolver o trabalho, os aprendizes se desmotivavam porque havia muita memorização de vocabulário, cobrado em testes e provas. Não havia oportunidade para que o aprendiz se

colocasse, dissesse o que o texto significava para ele. Além disso, o material não oferecia possibilidades para a realização de debates ou conversação com os demais aprendizes com o propósito de trocar informações ou impressões sobre o texto.

Como complemento ao livro de textos, os aprendizes recebiam uma apostila com uma série de exercícios de gramática, explicada pelo professor em aulas expositivas, uma apostila com diálogos a ser memorizados pelos aprendizes para a prova oral, e um livro chamado de *Cuaderno de Verbos*, com a relação de todos os tipos de verbos acompanhados de vários exercícios também descontextualizados.

Apesar de o manual se chamar *Curso de español - Textos- Práctica Oral y Escrita*, não fica claro de que maneira o aprendiz pode efetivamente conseguir praticar a linguagem oral e escrita com segurança e de maneira prazerosa. Também não se evidencia de que forma professores e aprendizes podem realizar o diálogo mencionado no prólogo pelas autoras, dado os poucos recursos de que dispõe o livro para tal.

4.3.4 *Vamos a Hablar*

O outro manual que analisaremos a seguir é *Vamos a Hablar*.

Este material nasce como fruto do processo de re-implantação do ensino do espanhol no Brasil, que foi desencadeado, sobretudo, pela criação do Mercosul na década de 90. Apesar de ter sido editado no Brasil pela editora brasileira Ática, seus autores são na verdade dois espanhóis, professores do colégio Miguel de Cervantes de São Paulo apoiados pelo Conselho de Educação da Embaixada da Espanha.

Em carta, o embaixador da Espanha, José Luis Crespo, agradece e cumprimenta os autores pela obra:

[...] se ha venido sintiendo falta de un método general adecuado a las peculiaridades de la enseñanza de nuestra lengua a estudiantes lusófonos, y concretamente a los alumnos brasileños.

En efecto, la gran similitud entre las lenguas castellanas y portuguesa y, al mismo tiempo, la abundancia de términos y expresiones comunes que, sin embargo, a menudo esconden significados muy distintos o tienen diferentes usos en uno y otro idioma, hacen que los métodos dirigidos a alumnos de otras lenguas resulten poco eficaces cuando tratan de aplicarse a un alumnado de habla portuguesa.

[...]

Justo es felicitar a los autores de esta obra, los profesores del Colegio Miguel de Cervantes Dña. Milagros Rodríguez Cáceres y D. Felipe Pedraza Jiménez, por el magnífico trabajo realizado, y agradecerles la dedicación y el esfuerzo que en él han puesto.

Como se vê na carta, o embaixador também faz alusão ao fato de que há uma grande semelhança entre as línguas portuguesa e espanhola, e dá muita importância às questões das diferenças no âmbito lexical, especialmente aos heterossemânticos. Segundo a sua visão, demonstrada na carta, o método adequado para estudantes brasileiros é aquele que se preocupa com este aspecto.

Vejamos o que dizem os autores na apresentação:

PRESENTACIÓN

Vamos a hablar es un método de español creado para atender las peculiares necesidades de los alumnos lusoparlantes y, en especial, de los brasileños. Hemos tratado de aprovechar las facilidades que nos ofrece la semejanza de las dos lenguas y de esquivar los escollos que encierra esa misma cercanía. El ritmo es, como parece lógico, el que exige un alumnado que puede avanzar con rapidez en el dominio del nuevo idioma. Pero paralelamente a la progresión viva y dinámica, *Vamos a hablar* insiste en la necesidad de un esfuerzo especial para asimilar desde el primer momento las construcciones más genuinas y propias del español, la pronunciación más exacta y las locuciones más naturales y expresivas.

Por eso cada lección va a combinar propuestas didácticas diversas y complementarias. Nuestro método quiere ser una invitación a que el alumno se exprese, intervenga en clase, converse con sus compañeros e incluso discuta apasionadamente en español. Junto a esta faceta y para evitar que se derive

inconscientemente hacia una jerga informe (el *portuñol*), insistimos desde el principio en algunas cuestiones fonéticas, morfosintácticas y léxicas fundamentales, que perfilan con claridad los rasgos de la lengua española. Las técnicas comunicativas deben aliarse a las propuestas de carácter estructural para conseguir una mayor eficacia en el proceso de aprendizaje; de la misma forma que la expresión oral, prioritaria en todos los casos, se enriquece y afianza con ejercicios escritos adecuadamente dosificados.

El método que el lector tiene entre las manos se creó, a instancias de D. José Manuel Bolado Somolinos, Consejero de Educación de la Embajada de España, para los cursos de español del Círculo Cultural Miguel de Cervantes. Durante dos años lo hemos experimentado y corregido a la vista de los resultados obtenidos en clase. Es para nosotros un gustoso deber dar las gracias a los alumnos que con su comprensión y cariño nos han permitido depurar y perfeccionar este método. También queremos manifestar nuestro agradecimiento a cuantas personas nos han ayudado en la preparación de los materiales que ahora presentamos. Gracias a Chony, Mavi e Izildinha, que cuidaron primorosamente de las primeras "ediciones" experimentales; a Eladio Sebastián Herrero, que ilustró los esbozos de esta obra; a Maria Salete Bento Cicaroni, que se ha desvivido para que estos volúmenes vean la luz; a Sandra y al personal de Editora Ática, que se han ocupado eficazmente de todo el proceso de edición. A todos, nuestro reconocimiento y gratitud;

Los autores

A primeira inovação em relação aos demais (*Manual de Español, Curso de Español, Curso Práctico de Español*) já começa pelo título *Vamos a Hablar*. Segundo a apresentação, os autores pretendem que o manual convide o aprendiz a conversar e discutir apaixonadamente em espanhol. Todavia das treze páginas que compõem a primeira unidade, oito delas são dedicadas exclusivamente a exercícios de gramática. Não conseguimos entender de que forma o material deseja propiciar intervenção, expressão, conversação e discussão calorosa, se quase não há incentivos ou propostas no livro para isso.

Diferentemente dos outros manuais estudados até aqui, este é composto de uma série de quatro volumes. Cada volume possui seis lições e cada lição está subdividida em seis itens. Analisaremos somente o volume 1.

Cada lição possui três textos, e dois deles sempre em forma de diálogos. Todos os textos do volume 1 são de autoria dos próprios escritores, não constituindo material autêntico, uma vez que foram escritos com finalidade didática.

O fato de apresentar textos em forma de diálogo e sobre temas como compras no supermercado, passeios pela cidade, ida ao cinema sugere oportunidades de praticar o espanhol para comunicação em situações cotidianas. Porém as únicas atividades propostas de compreensão de leitura são perguntas cujas respostas se encontram também no texto. Em poucos casos há perguntas abertas, em que o leitor/aprendiz pode se colocar.

Outra característica importante do material é o uso exclusivo do espanhol peninsular, sem nenhuma referência às variações encontradas na América Latina, em seus diferentes aspectos discursivos.

Existe uma quantidade muito grande de tabelas com conjugação de verbos e apresentação de regras de gramática seguidas de exercícios estruturais. Não há nenhum apoio de material auditivo, embora se faça referência ao longo do manual sobre a questão da pronúncia. O professor nesse caso deve ser a única referência para o aprendiz.

Há, em diversas ocasiões, o contraste com o português objetivando marcar as diferenças e semelhanças entre as línguas no âmbito gramatical. A parte ilustrativa ainda é precária tanto em quantidade como qualidade visual, havendo poucas cores e nenhuma foto. Entre as atividades desenvolvidas, aparecem ditados de pequenos parágrafos que vão aumentando para textos maiores com a evolução das unidades.

Embora a quantidade de textos seja grande, a compreensão leitora ainda é desprovida de oportunidades que levem o aprendiz a refletir sobre os temas, não havendo propostas para debate, discussão, expressão de opinião ou reflexão. Mesmo a presença de textos de outra natureza, como as ilustrações, por exemplo, não são explorados com propostas diferentes de leitura.

Em cada unidade há uma parte denominada *Mire y Describa*, onde aparece um desenho relacionado ao tema da unidade (como *En la calle*, por exemplo). Nele, são descritos os nomes dos objetos que se encontram na rua, sem nenhuma proposta de trabalho. Imagina-se que o aprendiz seja capaz de falar a partir da gravura, tal como se fazia na abordagem direta, no método Berlitz que estudamos no capítulo 2.

Ao final de cada unidade aparece sempre um passatempo, poesia, canção popular espanhola, etc., elementos que poderiam servir para despertar o interesse e conhecimento da cultura espanhola, mas que, da forma como se apresentam, são meros elementos ilustrativos.

O manual *Vamos a Hablar*, apesar de ser da década de 90, muito se assemelha ao *Curso Práctico de Español*, tanto no que diz respeito à estrutura como ao conteúdo. Ambos possuem muitos quadros expositivos de gramática, contraste com o português, ilustrações, poesias, adivinhações. Nenhum dos dois dispõe de qualquer material de áudio, há muitos diálogos elaborados pelos autores sobre temas cotidianos, mas a compreensão leitora é ainda tratada como decodificação.

4.3.5 *Español en Directo*

O manual *Español en Directo* é de autoria de Aquilino Sánchez, Manuel Ríos e Joaquín Dominguez e foi editado pela Sociedad General Española de Librería, S.A.

Sua importância se deve ao fato de ter sido o primeiro manual produzido na Espanha a ser utilizado no Brasil. Por ter surgido na década de setenta, sua primeira edição data de 1974, e está baseado no pressuposto teórico do estruturalismo.

O título já nos sugere uma relação com a teoria estruturalista, em que a aprendizagem requer resultados rápidos, aplicação imediata, “direta”.

O material é composto de cinco volumes (nível 1a, 1b, 2a, 2b, 3) e possui livro de exercícios, slides e material de áudio com os diálogos correspondentes a cada volume gravado.

O volume 1 possui vinte unidades e está estruturado da seguinte maneira:

1. Diálogo
2. Esquema gramatical
3. Amplíe
4. Practique
5. Hable
6. Recuerde
7. Situación

Ao final existe uma enorme lista com o vocabulário que foi utilizado.

O livro começa com o texto, transcrito a seguir para apresentar a série. A análise do texto nos fornece algumas pistas sobre o pensamento dos autores.

El método que le ofrecemos a continuación pretende lograr que el alumno aprenda español de manera completa y eficaz. Al decir «completa» damos a entender que no nos limitamos a resaltar solamente las reglas o estructuras gramaticales, o la parte oral, o los ejercicios escritos.

Dado que cualquier lengua es fundamentalmente un *instrumento de comunicación*, queremos presentarla bajo este punto de vista y desde esta perspectiva.

Abarcamos, por tanto, no solamente el campo de las reglas y estructuras gramaticales, presentadas aquí de manera amena, clara y teniendo en cuenta la gradación en las dificultades, sino también la introducción y utilización del vocabulario dentro de un contexto natural, la insistencia en la práctica oral para familiarizarse con las reglas y estructuras de cada lección, la expresión oral creadora y no meramente repetitiva y, finalmente, la expresión escrita por medio del cuaderno de ejercicios que acompaña cada libro). A este respecto no olvidamos que actualmente para muchos es importantísimo el dominio de un idioma en el aspecto escrito tanto como en el oral, pues, en definitiva, la cultura actual se

transmite a ambos niveles.

El fin primordial de aprender a *comunicarse* en español se pretende conseguir en cada lección por medio de:

1. Un **Diálogo**, que se ajusta a una situación natural. En él se introduce nuevo vocabulario, así como los puntos gramaticales sobre los cuales se llama la atención. Tanto uno como otro se dan, pues, dentro de un contexto.

2. **Esquema gramatical**: Presentación clara y sencilla de los puntos gramaticales. A dicho esquema siguen algunos ejercicios prácticos de carácter eminentemente oral. Los ejercicios escritos se reservan para el «Cuaderno de ejercicios» que acompaña el método.

3. **Amplíe**: Introducción de diferentes novedades (vocabulario, algunas precisiones sintácticas, morfológicas, etc.), todo ello visualizado mediante un dibujo, para lograr mejor la *relación directa entre objeto, situación y lengua que se pretende aprender*, tratando así de impedir la interferencia de la lengua nativa.

4. **Hable**: El alumno debe basarse exclusivamente en el dibujo y ejercitarse en la práctica del español utilizando y siguiendo las indicaciones que se le dan en cada caso. También aquí se intenta eliminar la interferencia de la lengua nativa.

5. Tanto el **Amplíe** como el **Hable** suelen ir seguidos de ejercicios prácticos (**Practique**).

6. En ocasiones se hace alguna observación especial (**Observe, Recuerde**) con el fin de llamar la atención sobre los puntos que consideramos de mayor interés e importancia.

7. La **Situación**: Tiene como objeto la práctica de la creatividad del alumno en la expresión oral. Las situaciones son paralelas a las del diálogo y se mueven dentro del área de vocabulario ya conocido.

Todas ellas suelen tener una ligazón temática y se espera que el estudiante encuentre suficientes estímulos en los dibujos para crear un diálogo natural, utilizando así el vocabulario aprendido dentro de su contexto.

8. Periódicamente se introducen cuestiones fonéticas o de entonación. No se trata de una presentación exhaustiva. Se llama la atención sobre problemas específicos que consideramos de mayor interés o dificultad.

La pronunciación, así como la entonación, han de tener desde el principio una gran importancia en la clase. A tal fin,

en el método ofrecemos un «Manual práctico de corrección fonética», acompañado de cintas magnetofónicas, que puede ser utilizado como material complementario y sistematizado.

A este libro acompañan, además del «Cuaderno de ejercicios», un conjunto de *estructuras gramaticales* relacionadas con cada lección para la práctica en el laboratorio de idiomas. Aunque no creemos que el aprendizaje de una lengua sea algo totalmente mecánico, no obstante, consideramos importante en especial en los primeros niveles, la repetición de estructuras fundamentales para que el alumno se habitúe más fácilmente a la lengua que aprende.

Se ofrecerá igualmente un conjunto de diapositivas adecuadas a cada lección. Esto facilitará la utilización del proyector en la clase y, en consecuencia, la participación activa del grupo en la práctica oral de modo más efectivo.

Esperamos ofrecer así una contribución de interés a todos aquellos que estén interesados en el aprendizaje del español como segunda lengua. Una contribución actual, amena, eficaz, fruto de años de experiencia en el campo de la enseñanza, conjugados con los estudios lingüísticos de hoy en día.

Pelo exposto na introdução, os autores estão alinhados com os estudos lingüísticos da época e desejam contribuir de forma “atual, amena y eficaz” para a aprendizagem do espanhol como “segunda língua”. No caso do Brasil, nós trabalhamos com o espanhol como língua estrangeira e essa por si só já seria uma razão para que o livro não fosse adequado à nossa realidade.

A unidade 1, como todas as demais, começa com um texto em forma de diálogo (*¿Cómo te llamas?*) onde são apresentadas as formas de saudação. Não há nenhuma proposta ou sequer pergunta sobre a leitura. Seguido ao texto encontramos apenas um quadro com a conjugação do verbo **ser** e alguns exercícios estruturais.

Como estudamos no capítulo 2, o estruturalismo é uma teoria baseada na psicologia da escola behaviorista que postulava uma visão de aprendizagem de resultados rápidos e enfocava a estrutura da língua.

Embora os autores relatem que queiram trabalhar com a expressão oral de forma criadora e não apenas de forma repetitiva, as atividades que propõem aos aprendizes, na verdade, limitam-nos somente a repetir, não lhes deixando nenhuma oportunidade de criar.

A pronúncia e a entonação, ao contrário dos manuais analisados anteriormente, são consideradas requisitos muito importantes, e o material, inclusive, possui fitas e cadernos de exercícios para uso em laboratório de idiomas. As expressões e vocabulário são demonstrados através de desenhos, na tentativa de se conseguir uma “relación directa entre lengua, situación y lengua que se pretende aprender”.

É marcada a intenção dos autores de eliminar a interferência e o uso da língua materna. Devemos lembrar que segundo a perspectiva da época, os erros de um aprendiz de língua estrangeira eram preocupantes, porque passíveis de formarem maus hábitos, já que a língua naquela concepção era entendida como um conjunto de hábitos. Hoje sabemos que a língua materna é permitida durante o processo de ensino e aprendizagem, porque não podemos desvincular totalmente a cultura e, conseqüentemente, a língua do aprendiz do estudo de uma nova língua estrangeira.

A nosso ver o manual não leva em consideração a realidade do aprendiz, e o induz, sem nenhuma contextualização, a repetir linguagem mais do que a criar linguagem. Não há propostas com a leitura sejam elas de perguntas, debates, de discussão de pontos de vistas dos aprendizes, sejam a partir de textos não-verbais, embora o manual utilize muitos desenhos.

Por último cabe ressaltar que os textos são todos diálogos elaborados pelos autores, não constituindo, portanto, material autêntico, e a referência dialetal é unicamente a espanhola, não havendo sequer menção aos demais países que falam esta língua.

4.3.6 *Entre Nosotros*

Entre Nosotros é um manual editado pela Sociedad General Española de Librería no ano de 1982 e escrito por Aquilo Sánchez, Manuel Rios e J. Matilla, os mesmos autores do precursor *Español en Directo*.

Possui a divisão em três níveis e dispõe de cadernos de exercícios e material de áudio. Ao final do livro há também um apêndice gramatical e enorme lista de vocabulário utilizado nas unidades.

Vejamos o que dizem os autores na apresentação:

ENTRE NOSOTROS es un método para jóvenes y adultos concebido y elaborado sobre la base de los «programas nocional-funcionales». La selección del contenido, el qué enseñar o aprender, ha estado presidida por un objetivo prioritario: posibilitar la comunicación inter-personal en español, dando prioridad a los aspectos orales de la lengua en el primer nivel para ir incrementando el énfasis en el lenguaje escrito en las siguientes etapas del aprendizaje.

Al servicio de estos objetivos se han puesto todos los elementos auxiliares y técnicas utilizadas en cada unidad didáctica.

El método ofrece, además, un lenguaje real, no artificial. Con ello pretendemos ajustarnos a lo que es el idioma en la comunicación diaria, dejando de lado aspectos más literarios o estilísticos cuya funcionalidad en el dominio fundamental de una lengua es escasa.

Finalmente, ENTRE NOSOTROS no es un método excluyente, a pesar de que su punto de partida sea nocional-funcional. «Todo lo que sirva al aprendizaje, según los objetivos propuestos, es utilizable y aprovechable»; esta es la idea que ha prevalecido en cada lección a la hora de adquirir y consolidar los contenidos.

Este manual está dentro da abordagem nocional-funcional que, como vimos, possui uma programação desenhada a partir de funções comunicativas (como descrever, identificar) e de noções ou áreas temáticas (como localização, quantidade e outras).

O primeiro volume consta de trinta unidades e todas começam com diálogos. Não há variação no que diz respeito ao gênero de textos e a prioridade é o trabalho com a habilidade oral. As atividades escritas estão simplesmente relegadas a atividades de consolidação.

Segundo os autores, foram abandonados os aspectos “literários ou estilísticos” por considerarem que o objetivo do manual é trabalhar a língua somente do ponto de vista do uso para a comunicação diária.

Não concordamos com essa posição dos autores e nem tampouco quando dizem que o material apresenta uma linguagem real. Entendemos que os diálogos, na verdade, não são autênticos, uma vez que são criados por eles e conseqüentemente não representam a fala real dos nativos da língua espanhola.

Comparativamente ao manual anterior, observamos que, em algumas unidades, existem atividades para que o aprendiz dê sua opinião sobre alguma situação demonstrada nos desenhos, construa hipóteses, expresse o seu sentimento a partir de uma figura.

Percebemos nas atividades propostas a possibilidade de alguma interação entre os aprendizes – ainda que para praticar a língua somente do ponto de vista de um instrumento de comunicação imediata –, para realizar tarefas de ordem prática e de forma simplificada. A proposta de focalizar a língua nessas interações, em que tanto as expressões como seus significados são trabalhados sempre em relação a uma situação de comunicação rotineira, permite pelo menos a satisfação daqueles aprendizes, cuja necessidade é usar a língua com este único objetivo. De qualquer maneira, já percebemos que há um progresso, pois o aprendiz pode desempenhar um papel mais ativo.

Observamos, no entanto, que em ambos os materiais a leitura é usada como veículo para ensinar estruturas da língua ou funções comunicativas. Não há suficientes incentivos, desafios para o aprendiz construir sentidos ou desenvolver uma leitura crítica. E tal como vimos no manual anterior, este também não possui referências ao espanhol falado em outros países.

4.3.7 Antena

Este manual foi escrito por Aquilino Sánchez, Juan Manuel Fernández e Maria Carmen Díaz, todos da Universidade de Murcia, Espanha. A primeira edição realizada pela Sociedad General Española de Librería data de 1986.

Foi um dos primeiros a surgir no Brasil esboçando um enfoque comunicativo. Está dividido em três níveis e também possui material áudio. Ao final do livro há um apêndice gramatical e enorme lista de vocabulário utilizado nas unidades.

PRESENTACIÓN

El español, como otras muchas lenguas, ha sido enseñado y aprendido de muchas maneras a lo largo de su historia. Pero cada época tiene sus necesidades, sus características y sus gustos. De ahí que se haga necesario acomodar la metodología a lo que exigen los tiempos.

ANTENA I responde a este planteamiento y a esos requisitos.

Es un método COMUNICATIVO que incorpora técnicas y actividades comunicativas. Pero al mismo tiempo, es un método multidisciplinar, que tiene en cuenta y toma en consideración lo que ha sido útil y eficaz en la enseñanza de idiomas hasta nuestros días: ejercicios de repetición, presentación de vocabulario, aclaraciones gramaticales ... Lo que hace **ANTENA I** es, pues, integrar en un contexto comunicativo el aprendizaje de los diversos componentes que forman la lengua, en este caso el español.

Neste manual aparece pela primeira vez um índice com a separação das áreas temáticas, objetivos e já se utiliza a terminologia de atividade, destreza lingüística, dentre outras.

O manual é visualmente mais elaborado que os anteriores e embora ainda existam desenhos estereotipados, é o primeiro dentre os que analisamos que possui cores e fotos.

O primeiro volume possui vinte e seis unidades. Há atividades a serem realizadas em pares e já aparecem diferentes gêneros de textos, como cartas, cardápios, folhetos, manchetes de revistas, formulários; porém ainda não existem

textos literários e o trabalho com a leitura é ainda mais uma vez visto como o de decodificação.

Na apresentação, os autores afirmam que o manual é comunicativo, mas ao mesmo tempo multidisciplinar; que possui exercícios de repetição, apresentação de vocabulário, gramática.

Convém ressaltar que o termo multidisciplinar empregado pelos autores não se refere ao fato de se conjugar outras disciplinas como arte, história, geografia, dentre outras, mas sim ao uso de técnicas e procedimentos utilizados na abordagem audiolingual, de base estruturalista, o que nos parece contradizer a proposta de um método comunicativo.

4.3.8 *Ven*

O último manual que analisaremos se chama *Ven* de autoria de Francisca Castro, Fernando Marin, Reyes Morales, Soledad Rosa e foi editado no ano de 1990, pela Edelsa. Este manual foi um dos mais utilizados no Brasil dentro da abordagem comunicativa, e, devido ao enorme sucesso que obteve, em 2003, foi lançado o *Nuevo Ven*, onde foram incorporadas as recomendações e sugestões do Marco de Referência Europeu e do Plano Curricular do Instituto Cervantes.

Analisaremos a primeira versão do *Ven*, que possui três volumes, acompanhada de livros de exercícios e material de áudio.

PRÓLOGO

Si analizamos el panorama actual en la enseñanza de lenguas, vemos que los alumnos de hoy en día exigen una enseñanza dinámica y participativa, en la que se sientan responsables y conscientes de su propio proceso de aprendizaje; los profesores necesitan materiales actualizados, atrayentes e imaginativos, pero claros y fáciles de manejar.

VEN se ha diseñado como un instrumento útil y completo de trabajo tanto para alumnos como para profesores.

Las características más destacables de este método son las siguientes:

- Integración de actividades comunicativas con la presentación clara y concisa de contenidos gramaticales en orden gradual de dificultad.

- Variedad de actividades y ejercicios, que cubren todos los aspectos de la enseñanza del español: funciones, gramática, vocabulario, pronunciación. También se incluye una introducción a las variaciones léxicas existentes entre los diferentes países de habla hispana.

- Flexibilidad y adaptabilidad a situaciones y alumnos diferentes.

- Un acercamiento a la cultura y civilización de España y de Hispanoamérica.

VEN 1 cubre el nivel elemental. No parte de ningún conocimiento previo del alumno, por lo que resulta apropiado para alumnos principiantes absolutos. No obstante, la flexibilidad en la estructuración de los contenidos hace posible integrar al "falso principiante" en la clase desde el primer momento.

El nivel terminal de VEN 1 se puede definir como "nivel de subsistencia" en el que el alumno es capaz de comprender y expresar ideas básicas y cotidianas, tanto de forma oral como escrita.

Los autores

Madrid, 1990

O primeiro e segundo volumes possuem quinze unidades e o terceiro doze. Existe um índice com os objetivos comunicativos, gramaticais, culturais, lexicais e fonéticos. Percebe-se um maior equilíbrio nas atividades que trabalham as quatro destrezas.

A primeira unidade começa com diálogos seguidos de algumas perguntas e de atividades para o aprendiz praticar as funções de identificação, apresentação, etc.

Na seção denominada *Cajón de sastre*, aparecem o alfabeto gráfico e também atividades de compreensão auditiva com áudio. Em seguida, aparecem tanto os conteúdos gramaticais quanto os comunicativos, todos sistematizados.

Ainda na seção *Amplia tu vocabulario* existe uma lista de profissões e gentílicos, acompanhada dos desenhos que representam as profissões.

Seguem-se mais exercícios de compreensão auditiva, um impresso para que o aprendiz preencha e a seção Descubriendo. Nesta seção, aparece o mapa da Espanha dividido em comunidades autônomas e a foto das comunidades que falam as outras línguas (gallego, catalán, vasco).

Numa tentativa de atividade de compreensão leitora, aparece um texto de Miguel Hernández, poeta espanhol, chamado Vientos del pueblo. Neste poema, o autor faz referência a todos os habitantes das diferentes regiões da Espanha.

Em primeiro lugar, no nosso entender, a escolha do poema é inadequada para esta primeira unidade, primeiro porque, embora o tema seja a diversidade de características dos habitantes das comunidades espanholas, o texto possui vocabulário muito difícil para um aluno iniciante, além de muitas metáforas. Em segundo lugar, porque a única atividade proposta pelo manual é a de situar no mapa as diferentes regiões espanholas.

Muitas outras atividades de compreensão leitora poderiam ser desenvolvidas com o texto e, além disso, os aprendizes também poderiam traçar um paralelo com a diversidade dos habitantes de cada cidade de seu país de origem, comentando suas características, semelhanças e diferenças. No caso do Brasil, o aprendiz poderia ter a oportunidade de mencionar os tópicos que existem sobre cariocas, baianos, paulistas, etc., e discutir as verdades e mentiras que sabe sobre o habitante de cada região.

Vale ressaltar que entre todos os manuais estudados nesta pesquisa e que foram editados na Espanha, este é o primeiro a demonstrar a preocupação de mencionar algumas variações encontradas nos países hispano-americanos no decorrer das unidades.

Há a intenção, embora nos pareça ainda de forma incipiente, de considerar os aspectos culturais, apresentando algumas festas, costumes, hábitos das diferentes regiões da Espanha e de alguns países da Hispano-América.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, a leitura numa perspectiva crítica não é uma prática encorajada em sala de aula, e menos ainda quando se trata do ensino de língua estrangeira. Como pudemos constatar, a compreensão leitora encontrada nos manuais didáticos analisados serviu (ou serve), em sua maioria, como pretexto para apresentar estruturas lingüísticas. Os textos encontrados nos manuais, muitas vezes, são seguidos de exercícios de gramática, e as atividades propostas limitam-se a usar a atividade de leitura em voz alta, para treinar a pronúncia ou para adquirir vocabulário.

Os textos literários, quando aparecem nos manuais, são apresentados sem nenhuma informação sobre o contexto histórico, o autor ou suas condições de produção, o que também dificulta a compreensão por parte do aprendiz.

Sobre a análise dos manuais, concluímos que o *Manual de Español* de Idel Becker possui uma abordagem contrastiva, considerando o funcionamento das duas línguas, o português e o espanhol, no que se refere aos aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos somente. Os textos são na verdade pretextos para trabalhar a gramática. São em sua maioria textos literários de autores consagrados, pois a intenção é privilegiar a língua culta. Não há perguntas ou quaisquer atividades de compreensão leitora. Aprende-se mais sobre a língua do que propriamente a usar a língua.

Seguindo o caminho de Idel Becker, está o *Curso Práctico de Español* que pretende ensinar espanhol de forma prática, ou seja, comparando o código

lingüístico das duas línguas (português e espanhol) destacando as semelhanças e as diferenças. As atividades de compreensão leitora se resumem a simples perguntas com respostas contidas nos textos.

O manual *Curso de Español* é uma antologia de textos, em sua maioria também de autores consagrados, que aparecem sem contextualização e com o objetivo de praticar vocabulário e pronúncia. As poucas perguntas sobre os textos são também de resposta única e todas encontradas no texto. O trabalho com a leitura é novamente o de simples decodificação. Tal como nos manuais citados anteriormente, neste manual o leitor/aprendiz possui também uma relação de subordinação ao texto. A compreensão aqui se resume a extração do significado exato, preciso e completo contido do texto.

No manual *Vamos a Hablar*, embora a quantidade de textos seja grande, a compreensão leitora ainda é desprovida de oportunidades que levem o aprendiz a refletir sobre os temas propostos, pois não possui nenhuma atividade para debate, expressão de opinião, reflexão, ou outras. As leituras não promovem uma construção ativa, o leitor aprendiz não necessita, por exemplo, utilizar seu conhecimento de mundo para antecipar sentidos e significados e relacioná-los ao contexto.

O manual *Español en Directo* está apoiado na teoria estruturalista, e, portanto, enfoca a prática repetitiva e sistemática de estruturas, vocabulário e pronúncia. Como dentro desta perspectiva as habilidades orais possuem maior importância que as escritas, é fácil constatar a razão do manual não propor atividades com a leitura, nem mesmo com os textos não verbais.

No manual *Entre Nosotros*, apesar de a proposta ser trabalhar a língua para uso na comunicação diária, e na qual, segundo os autores, terem sido abandonados os aspectos literários ou lingüísticos, em algumas unidades, existem atividades para que o aprendiz dê sua opinião e construa hipóteses ou expresse seu sentimento.

No manual *Antena*, há atividades para serem realizadas em pares e já aparecem diferentes gêneros de textos como carta, cartões, folhetos, manchetes

de revistas, formulários, e outros; porém não há textos literários e o trabalho com a leitura é ainda o de decodificação.

No manual *Ven*, percebemos um maior equilíbrio nas atividades que trabalham as quatro destrezas, porém os textos, em sua maioria diálogos de autoria dos próprios autores, também não constituem material autêntico, uma vez que foram elaborados com finalidade didática. Os diálogos que iniciam as unidades são todos acompanhados de ilustrações para facilitar a compreensão, mas os textos literários aparecem ao final das unidades quase como um apêndice, descontextualizados e sem nenhuma proposta de atividade. Não se estimula o leitor aprendiz a interagir com o texto e a construir sentido a partir de seus conhecimentos culturais, por exemplo.

Como vimos, a leitura deixou de ser entendida como reconhecimento da representação gráfica dos sons, para ser entendida como reconhecimento do papel do leitor na construção do sentido. Ela se processa através da interação entre autor e leitor via texto. O sentido, portanto, é construído a partir das informações deixadas pelo autor e pelo conhecimento prévio do leitor. Este conhecimento pode evidentemente ser diferente de aprendiz para aprendiz.

Nesse sentido, almejando que a leitura aconteça dentro da concepção interativa, o professor deve também estar atento às necessidades dos aprendizes, para que possa selecionar os textos de acordo com suas necessidades, contextualizá-los e, a partir deles, criar atividades que considerem os diferentes objetivos para a leitura, respeitando as individualidades de seus aprendizes, sejam elas afetivas ou de qualquer outra natureza.

Também acreditamos que o professor deve conscientizar-se das limitações que o manual didático possui, questionar o material que utiliza, e não limitar-se a ser simplesmente transmissor de conhecimento, mas um profissional mais envolvido com sua prática pedagógica.

No caso do espanhol, a produção de material didático ainda é majoritariamente estrangeira, especificamente espanhola, e os materiais produzidos

na Espanha não contemplam as necessidades do aprendiz brasileiro. O professor deve ter essa consciência para não repassar aos aprendizes as idéias e valores dos livros, evitando, assim, que sejam assimilados como verdade única, sem uma análise crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Vol. 1, Nº.1, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001, p.15-29.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2ª ed. Campinas SP: Pontes, 1998.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. et al. A representação do processo e aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no 1º grau. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Nº 17, Campinas: Unicamp, p.67-97, jan/jul. 1991.

BAKHTIN, Mikhail V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARALO, Marta. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

BECKER, Idel. *Manual de Español: Gramática y ejercicios de aplicación*. Lecturas. Correspondência. Vocabulário. Antologia poética. 69ª ed. São Paulo: Nobel, 1981.

BLASCO, Maria José Hernández. Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza / aprendizaje de idiomas y su tratamiento em español como lengua extranjera. In: *Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. Nº. 07, p.9-13, abril. 1991.

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. & TUSÓN VALLS, A. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel Lingüística, 2002.

CELADA y GONZALEZ. Los estudios de lengua española en Brasil. In: *Anuario Brasileño de estudios hispánicos*. Suplemento: El Hispanismo en Brasil. Brasília: Embajada de España en Brasil, 2000, p.35-58.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto . In: *Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. Nº. 07, p.14-20, abril. 1991.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 42ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação, um intertexto*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

FRIGÉRIO, Francisco. *Curso Práctico de Español*. 8ª ed. Curitiba PR: Arco-Íris, 1986.

GARGALLO, Isabel Santos. *Lingüística Aplicada a la Enseñanza-Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

GERMAIN, C. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International, 1993. (Col. Didactique des langues étrangères).

GOODMAN, Kenneth. Reading: a psicolinguistic guessing game. In: *Journal of the Reading Specialist*, 4: 126-35, 1967.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura – v.2. Uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. (org. João Cezar de Castro Rocha). *Teoria da ficção*. Rio de Janeiro, EDUERJ, 1999.

JIMÉNEZ, Felipe B. Pedraza; CÁCERES, Milagros Rodríguez. *Vamos a Hablar: Curso de lengua española*. Vol 1. São Paulo: Ática, 1991.

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

KULIKOWSKI y GONZALEZ. Español para brasileños. Sobre por donde determinar la justa medida de una cercanía. In: *Anuário Brasileiro de Estudos Hispânicos*, IX, Brasília: Embajada de España en Brasil, 1999. p. 11-19.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 5ª ed. Campinas SP: Pontes, 1997.

_____. *Leitura – Ensino e pesquisa*. Campinas SP: Pontes, 2001.

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

KRASHEN, S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Segundo capítulo). New York: Prentice – Hall International, 1987. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da Universidade Federal de Santa Catarina, 1988. p.211-236.

MAIA, A.M.B. et al. *Análise Comparativa/contrastiva das abordagens gramatical e comunicativa*. Brasília: Universidade de Brasília, 2000. p.3-21.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. -- (Coleção Primeiros Passos; 74).

MIQUEL, L. y SANS, N. El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. In: *Cable*, Madrid: Difusión, nº 9, p.15-21, abril. 1992.

MORALES, Emilia Navarro; THOMAZ, Layla da Silveira. *Curso de Español: textos, práctica oral y escrita*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Prensa, 1982.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e o seu funcionamento; as formas do discurso*. Campinas SP: Pontes, 1987.

_____. Paráfrase e polissemia. A fluidez nos limites do simbólico. In *Rua – Revista do núcleo de desenvolvimento da criatividade*. Nº. 04. Campinas: Unicamp, 1998.

_____ (org.). *A Leitura e os Leitores*. Campinas SP: Pontes, 1998.

PARAQUETT, M. Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de Espanhol Língua Estrangeira no Brasil. In: TROUCHE e REIS (orgs.) *Hispanismo 2000*, vol. 1, Niterói: EDUFF, 2001. p.186-194.

_____. Espanhol Língua Estrangeira: um objeto fundamental. In: *Caligrama*. Belo Horizonte: UFMG, vol. 3, nov. 1998.

_____. O Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira no Brasil. In: *Revista Paradoxa*. Projeto Múltiplas em Educação. Publicação semestral do programa de pós-graduação em educação da Universidade Salgado de Oliveira, Niterói RJ: Universo, Ano IX, N.15/16 2003, ISSN 1415-3963, p.23-41.

_____. O lugar do texto literário na aula de Espanhol com Língua Estrangeira (E/LE). In: *Formas e Linguagens*. Revista do Departamento de Estudos de Linguagem, Arte e Comunicação, Ijuí RS: UNIJUI, p.117-133, jul/dez. 2003.

PRABHU, N.S. There is no best method – why? In: *Tesol Quartely*, vol. 24, nº 2, verão de 1990, com tradução resumida de Gisele Domingos del Mar.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Enfoques y métodos em la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press Sucursal España, 1998.

SANCHEZ, Aquilino; FERNANDEZ, Juan Manuel; DÍAZ, M.^a Carmen . *Antena 1: Curso de Español para Extranjeros, Nivel Elemental*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A., 1986.

SANCHEZ, Aquilino; RIOS, Manuel; DOMINGUEZ, Joaquín. *Español em Directo: nível 1 A*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A., 1974.

SANCHEZ, Aquilino; RIOS, Manuel; MATILLA, J.A. *Entre Nosotros*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A., 1982.

SÁNCHEZ LOBATO, J., SÁNCHEZ PÉREZ, A., SANTOS GARGALLO, I., GARCÍA, C.M.. *Carabela no. 48 Monográfico. La comprensión lectora em la aula de E/LE*. Madrid: SGEL, 2000.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1977.

SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M.C. (Orgs.). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1988.

SOARES, M.B. *Linguagem e Escola: Uma perspectiva social*. 14^a ed. São Paulo: Ática, 1996.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: Zilberman & Theodoro da Silva (orgs.). *Leitura – Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2002.

SOLÉ, I. *Estratégicas de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

VIUDEZ, Francisca Castro et al. *VEN 1: Curso de Español para Extranjeros*. Madrid: Edelsa, 1990.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YUNES, Eliana (org.). *Pensar a Leitura: Complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2002.

ANEXOS

Os anexos que se encontram nas páginas a seguir se referem a 1ª unidade de cada um dos manuais de espanhol estudados neste trabalho.

1 MANUAL DE ESPAÑOL

2 CURSO PRÁCTICO DE ESPAÑOL

3 CURSO DE ESPAÑOL

4 VAMOS A HABLAR

5 ESPAÑOL EN DIRECTO

6 ENTRE NOSOTROS

7 ANTENA 1

8 VEN 1