

SILVIA REGINA DELONG

**AS NOÇÕES DE *FRAMES* E ESQUEMAS NO PROCESSO DE LEITURA
COMPREENSIVA EM ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre, Curso de Pós-
Graduação em Estudos Lingüísticos, Área de
Concentração: Aquisição de Segunda Língua,
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Lopes
Monteiro

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Terumi Koto
Bonnet Villalba

CURITIBA

2005



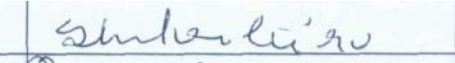
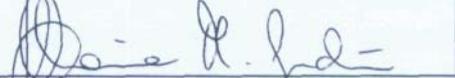
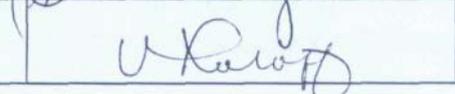
PARECER

Defesa de dissertação da mestrandia SILVIA REGINA DELONG para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

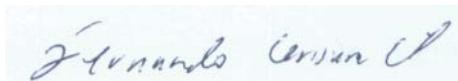
As abaixo assinadas SANDRA LOPES MONTEIRO, VERA LÚCIA POSNIK ROLOFF e CLARISSA MENEZES JORDÃO argüiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

"As NOÇÕES DE *FRAMES* E ESQUEMAS NO PROCESSO DE LEITURA COMPREENSIVA EM ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA"

Procedida a argüição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
SANDRA LOPES MONTEIRO		aprovada
CLARISSA MENEZES JORDÃO		aprovada
VERA LÚCIA POSNIK ROLOFF		Aprovada

Curitiba, 07 de novembro de 2005.



Prof. Fernando Cerisara Gil
Coordenador

À minha querida mãe,
Marilda de Lurdes Marcondes de Oliveira
(*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Foram muitos os que me ajudaram a concluir este trabalho.

Meus sinceros agradecimentos

A Deus por presentear-me com o dom da vida.

À minha família, em especial, ao meu marido Luiz Felipe e às minhas filhas, Adriane, Cíntia e Bianca pelo incentivo, carinho e compreensão.

À Prof Dr^a Sandra Lopes Monteiro, minha orientadora, pela paciência, dedicação, eficiência e, principalmente, incentivo, nos momentos de desânimo.

À Prof Dr^a Terumi Koto Bonnet Villalba, pelo trabalho eficiente de co-orientação.

À Prof Dr^a Vera Lúcia Posnik Roloff e à Prof^a Di^a Terumi Koto Bonnet Villalba pelas valiosas sugestões e contribuições feitas por ocasião da qualificação.

Aos meus alunos de Espanhol Instrumental da Faculdade Jaguariaíva (FAJAR), Édina de Souza Ribeiro, Caren Alves, Raphael Carlos Pinheiro, Cleverson da Silva Moreira, Maria Célia dos Santos Fróes, Danielle Rodrigues Oliveira, Uilsa Cristina Schena Rodrigues, Camilla Rodrigues da Silva e Josiane Augusto Heuschkel.

Aos colegas da Faculdade Jaguariaíva (FAJAR) pelo apoio recebido, em especial ao Professor José Carlos de Carvalho, pelas várias leituras e revisão deste trabalho.

Aos professores de Língua Espanhola, Cibele Krause Lemke, Inez Gaias, Dilma Heloísa Santos e Sebastião Lourenço dos Santos.

Aos meus colegas de turma Ana Valéria Bisetto Bork, Cláudia Maris Túllio, Thaís Barbosa Marochi, João Maria da Silva, pela amizade e apoio nos momentos difíceis.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.
(Paulo Freire)

SUMÁRIO

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DOS DADOS	vi
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUÇÃO	1
1 CAPÍTULO I – PERFIL DA LEITURA COMPREENSIVA	13
.1 A VISÃO DE ALGUNS TEÓRICOS SOBRE O PROCESSO DE LEITURA.....	13
1.1.1 Frank Smith	13
1.1.2 Vilson Leffa	17
1.1.3 Mary Kato	21
1.2 A COERÊNCIA TEXTUAL	25
1.2.1 Conhecimento prévio	28
1.3 MODELOS COGNITIVOS	35
1.3.1 <i>Frames</i> e Esquemas	38
2 CAPÍTULO II – LÍNGUA ESPANHOLA	42
2.1 A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA ESPANHOLA	42
2.2 ABORDAGEM INSTRUMENTAL.....	45
2.2.1 Visão de alunos e professores dentro de uma Abordagem Instrumental de Línguas	49
2.2.1.1 Visão dos alunos	50
2.2.1.2 Visão dos professores	51
2.3 LÍNGUA PARA FINS ESPECÍFICOS (LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES – LSP)	58
2.3.1 Definições de ESP ou língua para fins específicos	59
2.3.2 Os falsos cognatos e a compreensão de textos em língua espanhola dentro de uma abordagem para fins específicos	64
2.4 OS <i>FALSOS FRAMES</i> E OS <i>FALSOS ESQUEMAS</i> : A PARTIR DA PREMISSE DOS <i>FALSOS AMIGOS</i>	66
3 CAPÍTULO III – ANÁLISE DE DADOS	78
REFERÊNCIAS	112
ANEXOS	116

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

(baseados nas normas de transcrição do Projeto NURC/SP)

(hipótese)	incompreensão de palavras ou segmentos hipótese do que se ouviu truncamento entoação enfática
maiúsculas	prolongamento de vogal e consoante (como s,r) silabação interrogação
:: podendo aumentar para :::	qualquer pausa (ponto final, vírgula, etc) comentários
(minúsculas)	descritivos do transcritor superposição, simultaneidade de
{ ligando as linhas	vozes citações literais ou leituras de textos, durante a gravação

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP, UFPR, etc)
2. Fáticos: ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá, óh
3. Números: por extenso
4. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::.... (alongamento e pausa)

	pesquisadora
A1, A2,...A5	alunos 1, 2,...5 (tomada de depoimentos)
P1,P2,... P4	professores 1, 2,... 4 (tomada de depoimentos)
S1,S2,... S9	sujeitos 1, 2,... 9 (aula gravada)
Ss Axxx	vários alunos ao mesmo tempo
	nome próprio

RESUMO

Este trabalho está baseado em um estudo bibliográfico, cujo objetivo é analisar o papel que os modelos cognitivos, em particular *osframes* e os esquemas, desempenham no processo de leitura compreensiva em espanhol língua estrangeira (E/LE). Tais modelos podem se tornar elementos facilitadores ou não, dependendo da ativação que o leitor faz durante a leitura compreensiva dos textos em língua estrangeira. Se ele ativa corretamente *osframes* e os esquemas em língua materna (LM) e os aplica em língua estrangeira (LÊ), e há uma correspondência desses modelos nas duas línguas (portuguesa e espanhola), a leitura compreensiva do texto pode ser facilitada; caso contrário, pode levá-lo a uma falsa compreensão da leitura. Geralmente, isto ocorre quando aparecem os falsos cognatos (em espanhol, *falsos amigos*), os quais podem vir a desencadear *falsos frames* e *falsos esquemas* (denominação de minha autoria). Deste modo, para averiguar estas interferências, utilizei alguns textos em sala de aula com alunos do curso de graduação em Turismo, da Faculdade Jaguariáiva (FAJAR), na disciplina de Espanhol Instrumental. Procurei observar como o aluno se comporta diante de textos que contenham *falsos amigos* e como ele ativa *osframes* e esquemas. Para minimizar esses equívocos proponho que o professor trabalhe com seus alunos as estratégias e as técnicas de leitura, tais como a busca de palavras-chave, levantamento de hipóteses, *skimming*, *scanning*, enxurrada de idéias (*brain storming*), dentre outros, assumindo um papel de instigador e provocador do conhecimento prévio dos alunos para que esses possam ativar *osframes* e os esquemas adequadamente. Porém, para que isso aconteça é necessário que os alunos participem efetivamente do processo de leitura compreensiva através de comentários, opiniões, debates sobre o tema proposto a fim de interagir com o professor ou com os demais colegas, pois acredito que este modelo sociointeracional contribui para a construção do conhecimento em sala de aula e auxilia na leitura compreensiva em língua espanhola dentro de uma abordagem para fins específicos.

Palavras-chave: *frames* e esquemas, leitura compreensiva, língua espanhola, falsos cognatos

ABSTRACT

This work is based on a bibliographical study whose aim is to analyse the role that cognitive models, particularly the frames and schemes, play in the process of comprehensive reading in Spanish (Foreign Language) or (S/FL). Such models may or may not become facilitating elements, depending on the activation of the reader's ability during comprehensive reading in the foreign language. If he activates the frames and schemes correctly in the mother tongue (MT) and uses them in the foreign language (FL), and if there is a correspondence between them in both languages (Portuguese and Spanish), the comprehensive reading of the text may be facilitated; otherwise contrary, it may lead the reader to a false comprehension of the text. In general, this occurs when there are false cognates (*falsos amigos*, in Spanish) which may trigger *false frames* and *false schemes* (my authorship). This way, to check out such interferences, some texts were used with a group of students of the Tourism Course, at the Jaguaríaiva College (FAJAR), in the discipline of Spanish for Specific Purposes. The study observed the way the student behaved when he/she read texts which contained *falsos amigos* and how he/she activated the frames and schemes. In order to minimize those lapses, we propose that the teacher works, with reading strategies and techniques in class, such as the search for key words, prediction, skimming, scanning, brain storming, among others, so that he/she can assume a role of inquirer of the students previous knowledge in a way that they can activate the frames and schemes adequately. However, it is necessary that the students participate effectively of the comprehensive reading process through commentaries, opinions, discussions about a proposed issue in order to interact with the teacher and with their colleagues, once it is believed that this sociointeractional model contributes to the knowledge construction in the classroom context and helps in the comprehensive reading in Spanish within a specific purpose approach.

Key-words: frames and schemes, comprehensive reading, foreign language, false cognates.

INTRODUÇÃO

Hoje, a língua espanhola é um importante instrumento de trabalho, que leva o indivíduo, muitas vezes, a conquistar uma boa posição no campo profissional. O conhecimento e/ou o domínio desta língua desempenham função relevante nos estudos de graduação e de pós-graduação, em que grande parte da literatura que subsidia diferentes áreas de conhecimento está em língua espanhola. Conseqüentemente, a demanda por cursos de espanhol que focalizem, principalmente, a leitura compreensiva do espanhol como língua estrangeira tem aumentado muito em nossas universidades.

A partir deste fato, durante os quatro anos que lecionei a disciplina de Espanhol Instrumental na Universidade Estadual de Ponta Grossa para o curso de Ciências Contábeis, constatei que a maioria dos professores que lecionavam esta disciplina costumava trabalhar de modo bastante similar aos que trabalhavam no curso de Letras com o ensino da Língua Espanhola, ou seja, o ensino da gramática.

Porém, como o próprio nome da disciplina é Espanhol Instrumental e não Língua Espanhola, quis saber qual a diferença entre essas duas disciplinas e o que se poderia ensinar aos alunos para que estes pudessem obter conhecimentos da língua estrangeira dentro da sua área de atuação.

Em 1998 conheci a professora Márcia Paraquett, da Universidade de Niterói, no Rio de Janeiro, a qual expôs durante o V EPLLE – Encontro de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras, realizado na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), no Campus de Assis – SP, o seu trabalho sobre como o espanhol era trabalhado dentro da abordagem instrumental e a importância de textos voltados à área de atuação dos alunos. Falou-se também da importância do conhecimento prévio dos alunos, o qual deveria ser levado em consideração para que assim se fizesse a interação entre texto e leitor com o objetivo de compreender textos em língua estrangeira. A partir daquele momento iniciei a caminhada em busca de novas maneiras de abordar o

texto. Comecei a interessar-me pelos *modelos cognitivos*¹, especialmente os *frames* e os esquemas, que papéis desempenhavam no processo de leitura.

Em 2001, conheci a professora Leonor Lopes Fávero, doutora em Lingüística, a qual foi convidada a ministrar aulas no curso de especialização – Ensino de Espanhol para Brasileiros, na PUC-SP, onde eu era aluna regular desse curso. O assunto abordado era coesão e coerência textuais, (título de seu livro) e dentro do estudo da coerência encontravam-se as estruturas cognitivas. Interessei-me pelos modelos cognitivos globais, principalmente os *frames* e os esquemas e a opção por esses dois modelos se devem às características apresentadas por eles. De acordo com FÁVERO (2001), “o *frame* parece ser a noção mais abrangente, tornando-se mais produtivo considerá-lo o modelo cognitivo mais global e que possui capacidade de abarcar os demais”.

Já o esquema, na minha opinião, complementa o *frame*, pois se dispõe em seqüência ordenada e está ligada por relações de proximidade ordem/temporal. Assim, decidi escolher este tema para a elaboração da minha monografia e observar como um leitor proficiente em língua materna (LM) utiliza os *frames* e os esquemas nas aulas de espanhol instrumental.

Como o trabalho de monografia se resumia na observação desses modelos, resolvi a partir deste trabalho fazer uma investigação mais aprofundada sobre os principais teóricos dessa área, ou seja, DE BEAUGRANDE e DRESSLER (1981), BROWN e YULE (1983), dentre outros, assim o modo como os alunos realizam a leitura compreensiva de um texto em língua espanhola, utilizando-se dos *frames* e dos esquemas, e como estas estruturas cognitivas podem facilitar a compreensão da leitura em língua espanhola, mesmo quando aparecem os *falsos amigos*.

Assim, os objetivos propostos dentro desta dissertação se resumem em:

¹ Segundo FÁVERO (2001, p.63) “os modelos cognitivos globais são blocos de conhecimentos intensamente utilizados no processo de comunicação e representa de forma organizada nosso conhecimento prévio armazenado na memória.”

1. Analisar através de um estudo bibliográfico, o papel que os modelos cognitivos (*frames* e esquemas) exercem dentro do processo de leitura de textos acadêmicos na área de educação;
2. Analisar a relevância dos modelos cognitivos dentro dos principais pressupostos teóricos;
3. Investigar dentro desses pressupostos, de que forma os modelos cognitivos podem auxiliar o aluno de espanhol língua estrangeira na leitura compreensiva de textos escritos;
4. Averiguar de que modo os alunos brasileiros, aprendizes da língua espanhola (L2), ativam os modelos cognitivos, *frames* e esquemas, como facilitadores para a leitura de textos em espanhol;
5. Propor para a leitura compreensiva de textos em espanhol, de que forma os *frames* e os esquemas podem ser ativados a fim de que os aspectos lingüísticos do texto possam ser compreendidos a despeito da influência da língua materna.

Assim, para atingir os objetivos propostos, baseei-me em teorias da cognição e lingüística textual através dos estudos feitos pelos autores acima descritos que enfatizam a importância dos modelos cognitivos.

A metodologia e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram os seguintes:

1. Tomada de depoimentos de alunos de Espanhol Instrumental (5 alunos da UFPR e 3 da FAJAR);
2. Tomada de depoimentos de professores de Espanhol Instrumental (4 professores);
3. Gravação em fita cassete da aula sobre *Radiaciones Peligrosas* – Revista *El País Semanal* (Espanha, 28.12.03);

4. Escrita do título no quadro: “*Un nombre para la sonrisa más célebre*” – *La Nación* (Argentina, 10.09.04) - em seguida anotações de alguns termos ou expressões mencionadas pelos alunos sobre o referido texto;
5. leitura individual do texto “*La presunta abuelita*” – *Español en Acción* (Editora Hispania, 2004) e, posteriormente, a escrita sobre o referido texto em LM.

A partir das coletas feitas com os alunos, pôde-se perceber que cada um desenvolve individualmente técnicas e estratégias que possibilitam a compreensão de leitura. Além disso, o leitor é a parte mais importante do processo, pois aplica seus conhecimentos ao que lê e assim busca compreender o que está escrito. Porém, para que a compreensão seja mais eficiente, é importante que durante a leitura, o conhecimento prévio existente em cada indivíduo seja ativado e que se acrescente ao texto fazendo a interação entre texto e leitor. Esta interação depende de alguns fatores que interferem na compreensão de um texto, ou seja, a coerência, a coesão, os fatores de textualidade, dentre outros. Assim, para KOCH e TRAVAGLIA (1995, p.38), “a coerência não é apenas uma característica do texto, mas depende fundamentalmente da interação entre o texto, aquele que o produz e aquele que busca compreendê-lo”.

Todavia, para que haja realmente esta compreensão, é necessário que se leve em consideração a intencionalidade e a aceitabilidade. DE BEAUGRANDE e DRESSLER (1981) afirmam que, para que uma manifestação lingüística constitua um texto é necessário que haja intenção do emissor/autor de apresentá-la e a dos receptores/leitores de aceitá-la como tal. A partir desta afirmação, pode-se perceber que estes dois aspectos estão intimamente relacionados com o princípio de cooperação do filósofo americano GRICE (1975), o qual afirma que quando duas ou mais pessoas se propõem a interagir, elas normalmente cooperam para que a interlocução transcorra adequadamente. Assim, enquanto a intencionalidade diz respeito à intenção do autor de produzir textos coerentes e dar pistas ao leitor para que este coopere com os seus objetivos, em contrapartida, a

aceitabilidade faz com que o leitor se esforce ao máximo para compreender o texto através das pistas dadas e ative o conhecimento de mundo.

A situacionalidade também faz parte da coerência textual, e segundo KOCH e TRAVAGLIA (1995), pode-se dizer que, ao construir um texto, devemos ter em mente o que é adequado àquela situação, como o grau de formalidade, o tratamento que deve ser dado ao tema, o lugar e o momento da comunicação, enfim, todos os dados situacionais que influem na produção e na compreensão do texto. Portanto, na construção da coerência, a situacionalidade tem papel importante, pois um texto pode ser coerente em dada situação e deixar de sê-lo em outra.

A informatividade do texto, outro fator de textualidade, também pode influenciar na construção da coerência. Diz respeito ao grau de previsibilidade ou expectabilidade da informação expressa no texto, isto é, se a informação é esperada ou não, se é previsível ou não previsível. Para FÁVERO (1985, p.13-14), “todo texto contém pelo menos alguma informatividade, não importa quão previsíveis possam ser a forma e o conteúdo, haverá sempre algumas ocorrências que não poderão ser inteiramente previstas”.

Como se pode observar, há vários fatores que exercem influência na construção da coerência. Assim, o leitor estabelece a coerência quando determina a macroestrutura textual, isto é, quando alcança a idéia mais essencial do texto. Porém, sabe-se que não se pode apreender o sentido de um texto somente por meio das palavras que o compõem ou na sua estrutura sintática. Segundo KOCH e TRAVAGLIA (1995, p.47-48), o estabelecimento da coerência depende dos elementos lingüísticos; do conhecimento de mundo e dos fatores pragmáticos.

O conhecimento lingüístico nos dá pistas para que ativemos os conhecimentos armazenados na memória, isto é, como os elementos estão dispostos no texto, o modo como estão relacionados, os recursos que nos permitem retomar os elementos já ditos, enfim, o conhecimento lingüístico ou co-texto, constituindo-se desta forma o ponto de partida para que se façam as inferências necessárias de maneira a contribuir na construção da coerência.

O conhecimento prévio também tem papel significativo no estabelecimento da coerência. Textos que contenham somente informações novas, não poderão ser compreendidos porque não ativam conceitos correspondentes na memória do leitor. No entanto, quando se tem certo grau de conhecimento, o leitor é capaz de captar as informações novas através das inferências feitas por ele.

Adquire-se este conhecimento através do contato com o mundo que nos rodeia e através das nossas próprias experiências, crenças, opiniões, etc. Todos esses conhecimentos vão sendo armazenados em blocos dentro da nossa memória. Esses blocos são chamados de *modelos cognitivos*, que são constituídos pelos *frames*, esquemas, planos, *scripts* e cenários.

Para DE BEAUGRANDE (1980), o esquema é como uma rede semântica, cujos nódulos aparecem em uma seqüência de eventos e estados. Os esquemas são estruturas abstratas que o próprio sujeito constrói com o intuito de representar a sua teoria do mundo. Quando o indivíduo interage com o meio, ele percebe que determinadas experiências apresentam características comuns com outras.

O esquema é formado por elementos variáveis que se caracterizam justamente pela possibilidade de variação entre um acontecimento e outro. Normalmente, uma variável não é suficiente para configurar um esquema. É necessário, portanto, que outras variáveis estejam presentes.

Dentro da nossa estrutura cognitiva o esquema faz parte de uma rede que se entrelaça com outros esquemas. Essa relação entre esquemas não é apenas hierárquica, mas se estende em todas as direções. Assim, a hierarquia que existe entre os esquemas e seus subesquemas é extremamente flexível, pois qualquer elemento da estrutura complexa dos esquemas pode ser destacado.

Dentro do processo de leitura, o leitor deve acionar o esquema geral para que possa depois encaixar os detalhes. Esse é um passo essencial para a compreensão de um texto.

RUMELHART (1980) associa a noção de esquemas com a noção de coerência, ou seja, à medida que o leitor compreende um texto, ele é capaz de encontrar uma configuração de hipóteses (neste caso, os esquemas) que oferece uma avaliação coerente para os aspectos do texto. Caso o leitor não consiga encontrar esta configuração, o texto lhe parecerá totalmente incoerente.

De acordo com FÁVERO (2001, p.64), “Os *frames* estabelecem que elementos em princípio, fazem parte de um todo, mas não estabelecem entre eles uma ordem ou seqüência (lógica ou temporal)”. A autora exemplifica este conceito de *frames* através das expressões “Festa de aniversário” e “Natal”. Com relação à festa de aniversário, podemos dizer que ao mencionarmos essa expressão, o interlocutor geralmente ativa elementos como: doces, música, decorações, bolo, velas, etc. Assim, todos estes elementos juntos constituem um *frame*, apesar de não se estabelecer entre eles uma ordem ou seqüência. Ou seja, podemos definir *frames* como modelos cognitivos globais que contêm o conhecimento comum sobre um conceito primário², como Natal, festa de aniversário, carnaval e outros.

BROWN e YULE (1983) lembram que, de acordo com a proposta de Minsky, um *frame* tem elementos obrigatórios e elementos opcionais. Exemplifica através do *frame* sala, que tem como elementos obrigatórios as paredes, o chão, o teto, etc. e como elementos opcionais a decoração, tais como quadros, lustres e outros objetos.

Muitos autores classificam os modelos cognitivos sob várias denominações, porém estas variações se referem ao modo como o conhecimento prévio é ativado no processamento discursivo.

Diante do exposto, ressalto a importância dos conhecimentos armazenados na memória no processo de leitura. Julgo que a noção de *frames* e de esquemas também são de grande relevância dentro do processo de leitura compreensiva em espanhol língua estrangeira.

² Segundo De Beaugrande e Dressler (1981), os conceitos se distinguem em primários e secundários. Conceitos primários incluem objetos, situações, eventos, ações que funcionam como centros de controles para a construção de mundos textuais.

Através da incessante preocupação de pesquisadores como KLEIMAN (1995), KATO (1990), e outros que trabalham na área de leitura, ficou constatado que as dificuldades dos alunos ao processarem a leitura de um texto não estão somente no desconhecimento da língua estrangeira alvo, mas, sobretudo, na interação/compreensão do texto escrito na língua materna e, conseqüentemente, em língua estrangeira. Deve-se levar em conta que o aluno é antes de tudo um leitor na sua própria língua, ou seja, o aluno proficiente que tem facilidade para compreender um texto na língua materna o fará também na língua estrangeira, apesar de todas as dificuldades inerentes que possam surgir, tais como, o déficit do domínio lingüístico, a falta de conhecimento prévio sobre o assunto, a não utilização das estratégias de leitura e das inferências que devem ser feitas à medida que se avança no texto, etc.

Assim, o ensino instrumental (ou com fins específicos) da língua espanhola tem, de certa forma, enfatizado a leitura, visando dar condições adequadas aos seus alunos para que estes leiam textos específicos, habilitando-os para um melhor desempenho na sua área de atuação. FERNÁNDEZ³, citada por BRITO (1999, p.126), afirma que: “Leer en la lengua que se aprende no es tan difícil, no es necesario dominar todo el vocabulario, tampoco hace falta saber mucha gramática y, además, tiene la ventaja de que se puede volver atrás siempre que se necesite, o saltarse unas cuantas líneas o páginas, si la información requerida ya ha sido captada. No es necesaria una competencia lingüística desarrollada, pero sí una competencia discursiva para leer, una competencia lectora”.

Pode-se dizer que, a atividade de leitura é um processo complexo de interação entre texto e leitor em que as diferenças de compreensão se devem à bagagem cognitiva armazenada pelo leitor. Este, porém, não deve fazer da leitura um ato de decodificação das palavras, mas sim participar ativamente da construção da coerência textual e da construção de sentido.

³ FERNÁNDEZ, S. **Competencia lectora: o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto.** Revista Cable, Madrid, n. 7, p. 8-24, 1991.

Para DE BEAUGRANDE e DRESSLER (1981), a coerência é um fator fundamental para que um texto seja considerado como tal e não um amontoado de frases ou palavras.

MARCUSCHI (1983, p.52) afirma que “a coerência tem muita importância na compreensão de textos porque, ao contrário da coesão, é um processo mais global, mais profundo e também responsável pela formação de sentidos”.

E, na opinião de KOCH (1987, p.5), a coerência é um processo de construção de sentidos e afirma que “um texto não é coerente ou incoerente enquanto texto, mas é coerente para alguém em uma situação específica”.

De acordo com os autores acima mencionados, um texto é coerente quando se estabelece a relação leitor e texto durante o processo de leitura. É através desta interação que se dará a compreensão.

Outro fator que merece destaque dentro do processo de leitura compreensiva é a inferência, a qual está diretamente relacionada ao conhecimento de mundo. Segundo KOCH e TRAVAGLIA (1996, p.65), “todo texto assemelha-se a um *iceberg* – o que fica à tona, isto é, o que é explicitado no texto é apenas uma pequena parte daquilo que fica submerso, ou seja, implícito. Compete, portanto, ao receptor, ser capaz de atingir os diversos níveis de implícito, se quiser alcançar uma compreensão mais profunda do texto que ouve ou lê.”

A partir desta comparação, pode-se dizer que uma pequena parte das informações contidas no texto aparece explícita, porém, o que está implícito é uma parcela muito maior. Cabe ao leitor através de seu conhecimento prévio construir o sentido que se estabelece entre os conhecimentos advindos do texto e os seus conhecimentos armazenados na memória.

Deste modo, espera-se que este estudo bibliográfico que ora desenvolvemos, mostre a relevância que os modelos cognitivos, *frames* e esquemas, exercem dentro da leitura compreensiva em espanhol língua estrangeira.

Assim sendo, este trabalho apresenta a seguinte estrutura:

No capítulo I - Perfil da Leitura Compreensiva: são abordadas algumas questões sobre o processo de leitura em língua materna, através da definição dada por alguns estudiosos desta área, como Frank Smith (1989), Vilson Leffa (1996) e Mary Kato (1990).

Em seguida, passa-se a analisar a importância da coerência textual a partir da visão de pesquisadores dessa área, tais como De Beaugrande e Dressler (1981), Marcuschi (1983), Charolles (1989), Koch e Travaglia (1996).

A seguir, são abordados o conhecimento prévio e a memória, pois é ela que nos ajuda a compreender um texto a partir da ativação do conhecimento prévio armazenado na memória. Esse conhecimento, por sua vez, ativa os modelos cognitivos, *frames*, esquemas, cenários, planos e *scripts* (lembrando-se que a opção por *frames* e esquemas se deve às características apresentadas por eles, ou seja, o *frame* parece ser a noção mais abrangente que abarca os demais, já os esquemas, na minha opinião, complementam os *frames*, pois estão dispostos em uma seqüência de ordem/temporal), que nos auxiliam a inferir as novas informações recebidas àquelas que já possuímos em nossa mente.

No capítulo II - Língua Espanhola, enfatiza-se a importância da língua espanhola e o papel dos professores. Em seguida, são tratadas algumas das principais abordagens no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, ressaltando a abordagem instrumental ou para fins específicos.

A seguir, são apresentados os depoimentos coletados de alunos com o intuito de verificar as estratégias de leitura utilizadas por eles, os tipos de leitura ou assuntos de sua preferência, as principais dificuldades encontradas por eles dentro da leitura compreensiva em língua espanhola. A partir desses depoimentos, observa-se principalmente que uma das dificuldades apontadas pelos alunos é justamente a presença dos falsos cognatos (em espanhol, *falsos amigos*) nos textos, os quais muitas vezes acabam prejudicando a leitura compreensiva na referida língua. Assim, levando-se em

consideração tais aspectos, percebe-se que quando aparecem os *falsos amigos*, esses podem ativar na mente do leitor *frames* e esquemas que não se correspondem em ambas as línguas (espanhola e portuguesa).

Foram também apresentados os depoimentos dos professores que trabalham ou trabalharam com a disciplina de Espanhol Instrumental, porém alguns professores (os que não quiseram gravar entrevista) comentaram que não acreditam na abordagem instrumental ou para fins específicos e que os alunos somente aprendem a língua estrangeira se se fizer o curso de língua. Entretanto, os que participaram da tomada de depoimentos fizeram muitas observações relevantes tais como, a deficiência de leitura em LM por parte dos alunos, a falta de motivação dos alunos, etc. Também foi abordado como os professores de língua espanhola instrumental trabalham com tal disciplina, quais as técnicas e estratégias de leitura utilizadas por eles, quais são as dificuldades enfrentadas em sala de aula, etc.

No capítulo III – Análise de Dados, foram trabalhados em sala de aula, 3 (três) textos com o objetivo de analisar através dos pressupostos teóricos o papel que os modelos cognitivos, *frames* e esquemas, exercem dentro da leitura compreensiva em espanhol língua estrangeira, mesmo quando aparecem os *falsos amigos*.

Considerações finais – a proposta para o ensino/aprendizagem da língua espanhola, dentro de uma abordagem instrumental para os cursos de graduação, é que o professor assuma uma atitude de provocador e instigador do conhecimento prévio dos alunos, para que esses possam ativar os *frames* e os esquemas, construindo dessa forma o sentido do texto. É a partir desta prática dialógica em sala de aula que o professor poderá detectar e perceber possíveis falhas na leitura compreensiva, pois estará atento quanto aos falsos amigos, os quais podem vir a desencadear na mente do leitor “*falsos frames* e *falsos esquemas*”⁴.

⁴ Dentro de minha concepção (DELONG, 2005), quando se fala em “*falso frame* ou *falso esquema*”, não significa que eles deixam de ser um *frame* ou um esquema respectivamente, mas sim que são ativados de forma equivocada.

Acredito que o aluno ao interagir com os demais colegas ou com o professor para a realização de uma atividade de leitura compreensiva assume o papel de sujeito ativo e participativo dentro da sua própria aprendizagem. De acordo com SAVELI (2001, p.45), é necessário que “os professores tomem para si a responsabilidade de organizar o trabalho docente de forma a permitir que as vozes dos alunos sejam ouvidas e legitimadas, pois o conhecimento se produz no processo de interação entre leitor e autor no momento da leitura e entre o professor e o aluno, no momento em que se discute o texto na sala de aula”.

Pode-se verificar que autores como KLEIMAN (2002, p.10) baseada em Vygotsky e pedagogos neovygotskianos, afirmam que “a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns”. A autora também nos coloca que, no caso de crianças em que o objetivo é aprender a ler (não no sentido de decifrar ou decodificar), “a aprendizagem que se dará nessa interação consiste na leitura com compreensão. Isto implica que é na interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o contexto para que aquela criança que não entendeu o texto, entenda-o”.

Acredito que, tais definições de interação em LM podem ser levadas em conta para o ensino/aprendizagem da LE, pois o processo de leitura e de interação se equivalem tanto em uma quanto na outra.

CAPÍTULO I

PERFIL DA LEITURA COMPREENSIVA

Neste capítulo, farei uma breve revisão sobre o conceito de leitura na visão de alguns teóricos; em seguida, abordarei os elementos que fazem parte do processo de leitura e, finalmente, tratarei de questões referentes a esse processo, dentre eles: a coerência textual, os modelos cognitivos, particularmente os *frames* e os esquemas e demais elementos que interferem na leitura compreensiva. Assim, na seqüência, enfocarei o que alguns estudiosos relacionados à área de leitura adotam e defendem sobre este assunto.

1.1 - A visão de alguns teóricos sobre o processo de leitura:

1.1.1 - Frank Smith

O estudo feito por Smith refere-se principalmente às crianças que ingressam na escola para serem alfabetizadas, pois existe uma crença tradicional de que a leitura é um processo mecânico, cuja finalidade é a decodificação das palavras, onde os aprendizes têm por objetivo reconhecer os sons das letras. Entretanto, o autor nos adverte: “Ler é menos uma questão de extrair sons de letras impressas do que dar significado a estas letras. Os sons, que supostamente devem revelar o significado de seqüências de letras, não podem, na verdade, ser produzidos, a menos que um significado provável possa ser determinado com antecedência.”(SMITH, 1989, p.16). Deste modo, a leitura e o seu aprendizado são atividades essencialmente significativas, portanto, não são passivas ou mecânicas, mas dirigidas a algum objetivo e também racionais, pois dependem do conhecimento prévio e expectativas do leitor.

Para SMITH (1989, p. 17), a leitura é como “uma atividade construtiva e criativa”, que possui quatro características distintivas e fundamentais: é objetiva, seletiva, antecipatória, e baseada na compreensão.

A natureza objetiva da leitura refere-se àquela em que há um objetivo ou uma intenção que o próprio leitor manifesta ao ler, pois todas as pessoas lêem por alguma razão, seja como forma de lazer ou outras razões. Mesmo quando a leitura é imposta em sala de aula, ela apresenta um objetivo, ainda que seja vista pelos alunos como uma atividade árida e tortuosa, que nada tem a ver com aquela prazerosa descrita por BELLENGER (1978 p.17):

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas lêem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer.

Quanto à seletividade, normalmente prestamos atenção ao que é relevante aos nossos objetivos. Smith nos diz que esta seletividade se deve principalmente ao movimento sacádico, que é o movimento que os olhos fazem à procura de informações, fixando-se num lugar do texto para depois pular e fixar-se num outro ponto mais adiante. Esse movimento, durante a leitura pode ser progressivo ou regressivo, ou seja, pode estar no texto mais à frente ou mais para trás respectivamente.

A leitura é antecipatória porque nossos objetivos definem nossas expectativas, já que dificilmente nos surpreendemos por aquilo que lemos. SMITH (1989, p.32) afirma que a antecipação ou previsão é o “núcleo da leitura”, onde as nossas experiências e conhecimentos anteriores nos possibilitam prever quando lemos, e, desta forma, compreender, experimentar e desfrutar da leitura. A previsão faz com que o leitor dê um significado potencial aos textos, reduza possíveis ambigüidades e elimine as alternativas que não forem relevantes. Realizamos previsões ao abrir nossas mentes para o provável,

desconsiderando o improvável. O autor define previsão como sendo “a eliminação anterior de alternativas improváveis. É a projeção de possibilidades. Realizamos previsões para reduzir nossa incerteza e, portanto, para reduzir a quantidade de informação externa de que necessitamos” (SMITH, 1989, p.35).

E por último, temos a leitura baseada na compreensão, a qual é vista por Smith dentro de uma teoria cognitivista que relaciona “o que quer que estejamos observando no mundo a nossa volta, ao conhecimento, intenções e expectativas que já possuímos em nossas cabeças.” (SMITH, 1989, p.72). Assim, o aprendizado consiste na modificação do que já sabemos, como uma consequência das interações que estabelecemos com o mundo. Por isso, “a compreensão e o aprendizado são fundamentalmente a mesma coisa, relacionando o novo ao material já conhecido”.(SMITH, 1989, p.21). Esse material, por sua vez, refere-se ao conhecimento prévio¹ (informação não visual ou memória a longo prazo), armazenado no cérebro, o qual possibilita a construção de sentido da informação visual que chega até nós, através dos olhos, quando estamos lendo.

Entretanto, SMITH (1989, p.22) explica que:

O cérebro não é como uma biblioteca, onde fatos e procedimentos úteis estão guardados sob títulos apropriados para possível futura utilização. E, certamente, o cérebro humano não é como um banco, onde guardamos pedaços de informações depositadas por professores e livros. Em vez disso, o sistema de conhecimento, em nossas cabeças, é organizado em um modelo de trabalho intrincado e internamente consistente do mundo, construído através de nossas interações com o mundo e integrado em um todo coerente.

Para ele, dentro do nosso cérebro temos uma *teoria* sobre como é o mundo, na qual se baseiam todas as nossas percepções e compreensão desse mundo. Essa teoria

¹ Na opinião de SMITH (1989, p.21), o conhecimento prévio, a informação não visual e a memória a longo prazo são termos alternativos, porém, não se referem às áreas distintas do cérebro, ao contrário, são sinônimos.

“inclui *esquemas*², ou representações generalizadas de ambientes e situações familiares, essenciais a toda compreensão e recordação”.(SMITH, 1989, p.39).

Tudo isso nos faz perceber que o processo de leitura envolve aspectos muito mais amplos do pensamento e do comportamento humano, e para que haja compreensão devemos levar em conta todos os aspectos acima descritos, assim como algumas estratégias que o leitor utiliza quando se depara com o texto. O autor afirma que os leitores fluentes quando encontram uma palavra desconhecida saltam por cima dela e seguem a leitura normalmente. Este ato de saltar sobre uma palavra é uma estratégia razoável, uma vez que, para eles, não é necessário entender palavra por palavra para poder compreender todo o texto. A segunda estratégia utilizada é “dar um palpite”, o qual não deve ser entendido como algo inconseqüente, mas sim um ato de utilizar o contexto para eliminar hipóteses improváveis (como na previsão acima descrita). E, por último temos a estratégia de tentar descobrir a palavra através da sua ortografia. Esta última, porém, não pode ser confundida com a decodificação da palavra, é muito mais uma “identificação por analogia”, através da comparação com as palavras conhecidas.

Assim, tomando por base todas as estratégias descritas por Smith dentro da leitura em língua materna (LM), considero que elas também podem ser utilizadas dentro do processo de leitura em língua estrangeira, desde que o professor fique atento para que seus alunos não se equivoquem na transferência e utilização dessas estratégias, principalmente a da identificação por analogia. Sabemos que as línguas, portuguesa e espanhola, são muito próximas e que os alunos são levados ao engano, principalmente quanto à pronúncia e à forma escrita das palavras, as quais nem sempre correspondem ao mesmo significado nas duas línguas. Porém, veremos com mais detalhes esse assunto no capítulo 2 sobre a Língua Espanhola, onde serão abordados os falsos cognatos em português e espanhol.

² A teoria dos esquemas será abordada com mais detalhes dentro dos modelos cognitivos.

1.1.2 - Vilson Leffa

A visão de LEFFA (1996, p. 9) na área da leitura, é de que esse processo depende basicamente de dois aspectos para que se possa definir o termo. O primeiro diz respeito ao enfoque que se dá à leitura (enfoque lingüístico, psicológico, social, etc.) e o segundo, ao grau de generalidade do referido termo, o qual passarei a detalhá-lo a seguir:

Dentro do grau de generalidade, temos quatro definições sobre leitura, sendo uma delas geral, duas específicas e uma conciliatória.

A geral oferece a essência do ato de ler e serve de base para as definições mais específicas. Essas, por sua vez, são antagônicas porque utilizam, cada uma delas, pólos extremos dentro do processo de leitura. Já a definição conciliatória capta os elementos das definições específicas e oferece uma definição que inclui os elementos essenciais da leitura, não apenas agregando-os, mas oferecendo um terceiro elemento: a compreensão.

Definição geral: a leitura é caracterizada como um processo de representação que envolve o **sentido da visão**³ e que, portanto, segundo LEFFA (1996, p. 10) “ler é essencialmente olhar uma coisa e ver outra”.

Para o autor, a leitura não se dá de forma direta, mas através da intermediação de outros elementos da realidade. Esse elemento intermediário exerce a função de um espelho que mostra imagens fragmentadas do mundo. Portanto, “a verdadeira leitura só ocorre quando temos um conhecimento prévio desse mundo”.

³ Quando o autor se refere ao sentido da visão, na verdade, não está levando em conta os alunos com deficiências visuais, pois em 1996, data em que foi publicado o livro, ainda não havia muita preocupação com a inclusão social de tais alunos.

Através dessa definição podemos afirmar que a leitura não se processa somente pela forma verbal, mas também pela não-verbal.

Segundo CARNEIRO (2002, p. 64) no início do século passado, João do Rio, cronista da cidade do Rio de Janeiro já nos alertava para a importância de ampliar o conceito de leitura para o texto não-verbal. Através de sua crônica *A alma encantadora das ruas* (RIO,1997) observa com atenção um prédio antigo tentando entender suas linhas, cores, dimensão, estilo, época em que foi construído, sua forma arquitetônica, etc. Tudo isso significa ler o prédio, ou seja, “ler o que está inscrito na alma do dia-a-dia”.

Como se pode perceber, a definição de Carneiro amplia a de Leffa, pois de acordo com CARNEIRO (2002, p. 65), “Lemos um filme, uma fotografia no álbum de família, um programa de TV. Pode-se ler um romance ou um poema tanto quanto se pode ler um prédio, um mapa, um traço de dor no rosto de alguém, um sorriso, um modo de ajeitar o cabelo, ou como se pode ler um vestido, o céu, um jardim”.

Definições restritas: define-se restritamente o processo de leitura mediante duas definições antagônicas, em que uma utiliza o verbo **extrair** e a outra o verbo **atribuir**. Na primeira definição podemos notar que a ênfase é dada ao texto e na segunda ao leitor.

Extrair significado do texto: uma das premissas básicas sobre a leitura é a de que ler implica significado. Porém, esse significado pode estar em muitos lugares. No caso do verbo extrair, o significado está dentro do texto e, é por esse motivo, que a leitura caracteriza-se como um processo ascendente, isto é, a compreensão sobe do texto ao leitor na medida em que ele avança no texto, o qual é processado literalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo.

LEFFA (1996, p. 12) faz uma analogia desta acepção de leitura com a de uma mina, repleta de riquezas que precisa ser explorada. Trata-se de identificar o leitor como minerador, o qual vai retirar do texto todos os elementos essenciais para a sua compreensão. Para isso, ele deve utilizar certos procedimentos, tais como consultar o dicionário todas as vezes que encontrar palavras desconhecidas, ler e reler até que a

compreensão se torne clara, não tentar adivinhar palavras novas pelo contexto, etc. Conseqüentemente, esses procedimentos levam o leitor a acreditar que o texto tem um significado preciso, exato e completo.

Outro aspecto dentro dessa concepção é que a compreensão é o resultado do ato de ler, ou seja, o valor da leitura se medirá após o seu término. A ênfase, nesse caso, não está no processo da compreensão, na construção do significado, mas no produto final dessa compreensão.

Entretanto, essa concepção tem sérias limitações porque o verbo **extrair** não reflete o que realmente acontece na leitura haja vista que o texto não é uma mina. O conteúdo não se transfere do texto para o leitor, mas se reproduz nesse, sem deixar de permanecer naquele. Nesse caso, não temos uma extração, mas uma cópia.

Atribuir significado ao texto: diferentemente da concepção anterior, a ênfase não está no texto, mas sim no leitor. O mesmo texto lido por vários leitores pode evocar em cada um deles uma visão diferente. Isso acontece porque se leva em consideração a bagagem de experiências que o leitor traz consigo. Dentro da leitura, ele vai preenchendo as lacunas que o texto apresenta com o conhecimento prévio que possui.

Nessa concepção incentiva-se a adivinhação de palavras desconhecidas, sendo desnecessário parar e reler as frases de difícil compreensão, porque provavelmente o leitor acabará entendendo à medida que avança no texto.

A leitura caracteriza-se como um procedimento de levantamento de hipóteses e a compreensão não é um produto final, acabado, mas um processo que se desenvolve no momento em que a leitura se realiza, ou seja, verifica-se como se dá essa compreensão, que estratégias e recursos o leitor utiliza para atribuir significado ao texto.

Aqui, portanto, a leitura é um processo descendente que vai do leitor ao texto, ou seja, a partir do momento em que o leitor entra em contato com o título, com os gráficos, as ilustrações, o nome do autor, etc., esses irão desencadear na mente do leitor uma série de hipóteses que vão sendo confirmadas ou não durante o processo de leitura.

Entretanto, o maior problema encontrado pelo leitor na atribuição de significado está justamente na quantidade de informação fornecida pelo texto. Quanto maior o número de lacunas no texto a serem preenchidas, maior o número de inferências que o leitor terá de fazer.

Outro aspecto que deve ser ressaltado neste processo de construção de sentido é o perfil desse leitor, pois ele precisa possuir além da competência sintática, uma competência semântica, uma competência textual e uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto.

Definição conciliatória: como vimos anteriormente, as duas concepções restritas (ênfase no texto e ênfase no leitor) são insuficientes para dar conta da compreensão de sentido dentro do processo de leitura. É necessário que se considere um terceiro elemento, ou seja, o processo de interação entre o leitor e o texto.

Segundo LEFFA (1996, p.17) o processo de interação entre leitor e texto pode ser comparada a uma reação química:

Na leitura, como na química, para termos uma reação, é necessário levar em conta não só os elementos envolvidos, mas também as condições necessárias para que a reação ocorra. O simples confronto do leitor com o texto não garante a eclosão de todos os acontecimentos que caracterizam o ato da leitura. A produção de uma nova substância – no caso a compreensão - só ocorre se houver afinidade entre os elementos leitor e texto e se determinadas condições estiverem presentes.

Assim, é necessário que o leitor possua a intenção de ler, pois essa nova substância – a compreensão – dependerá dessa condição básica para que se inicie o processo de leitura.

Deste modo, Leffa aborda quatro concepções de leitura, as quais se resumem em uma única, ou seja, a conciliatória e destacando a importância da interação entre texto e leitor dentro de uma leitura compreensiva.

Outro ponto que o autor aborda dentro do processo de leitura é o fato de que o conhecimento prévio do leitor se entrelaça com os dados fornecidos pelo texto. Segundo LEFFA (1996, p.22), leitor e texto podem ser comparados a duas engrenagens que correm uma dentro da outra; se houver desencaixe, elas se separam e rodam soltas. Quando isso acontece, o leitor proficiente recua no texto até chegar a um ponto anterior e faz uma nova tentativa. Ao encontrar um novo engate o leitor prossegue normalmente a leitura.

1.1.3 - Mary Kato

Inicialmente, a autora menciona os processos de decodificação segundo os estudos da ciência da cognição⁴ e da inteligência artificial⁵, e destaca o papel desses processos quando se integram: a informação nova, o conhecimento prévio do leitor e a informação dada pelo texto. Esses estudos apontam dois tipos básicos de processamento de informação: *top-down* (descendente) e *bottom-up* (ascendente).

O processamento descendente é dedutivo, ou seja, dirige-se da macroestrutura para a microestrutura e da função para a forma. Já o ascendente é indutivo e busca construir o significado através da análise e síntese do significado das partes. A lingüística estruturalista utiliza-se desse processamento, pois vai das unidades menores para as maiores. Já a psicologia cognitivista enfatiza a abordagem descendente, em seus modelos de aprendizagem.

Mediante tais processamentos (*bottom-up* e *top-down*) é que se descrevem os tipos de leitores. O leitor ascendente (*bottom-up*) possui determinadas características predominantes, tais como: constrói o significado com base nos dados do texto; faz pouca

⁴ Segundo KATO (1990, p.39), as ciências da cognição são compostas por lingüistas, psicolingüistas, psicólogos e teóricos na área da computação que trabalham com modelos de compreensão, produção e memória.

⁵ LEFFA (1996, p.29), explica que a inteligência artificial se ocupa com a manipulação de textos através de computadores, ou seja, dota-se a máquina de uma espécie de representação do mundo, através de inúmeras inferências.

leitura nas entrelinhas; apreende detalhes detectando erros de ortografia; não tira conclusões apressadas; é vagaroso e pouco fluente, tem dificuldade de sintetizar as idéias do texto porque não sabe distinguir o que é mais importante do que meramente ilustrativo.

Em contrapartida, temos o leitor descendente (*top-down*), que apreende facilmente as idéias gerais e principais do texto; é fluente e veloz; porém faz excessivas adivinhações, sem confirmá-las; faz mais uso do conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto.

KATO (1990) apresenta ainda o terceiro tipo de leitor: o leitor maduro que usa de modo adequado e no momento apropriado os dois processos complementarmente, através da utilização de estratégia metacognitiva, que é um controle consciente e ativo de seu comportamento.

A autora observa que dentro do processamento ascendente, o leitor se apóia basicamente na informação visual. No entanto, no processamento descendente o leitor faz uso parcial desse input visual, o qual lhe permite acionar esquemas, isto é, “pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para seu uso. Tais esquemas ligam-se a subesquemas e a outros esquemas formando uma rede de inter-relações que podem ser sucessivamente ativadas” (KATO, 1990, p. 41). Desta forma, o reconhecimento de objetos ou situações variadas acontece a partir de um protótipo que está armazenado na memória de longo termo e que possibilita ao leitor modificar-se à medida que o conhecimento prévio se altera.

Na opinião de KATO (1990, p.50), uma abordagem metodológica baseada no processamento descendente, onde o leitor desenvolve a capacidade de predizer e inferir “só será plenamente satisfatória se o levar também a conferir graus de certeza e de confiabilidade distintas a informações antecipadas ou inferidas e a informações efetivamente extraídas do estímulo visual, mesmo que estas, às vezes, venham apenas homologar a interpretação dada pela interpretação descendente.”

Além dessas concepções acima mencionadas, a autora descreve também a leitura dentro de um processo de reconstrução do planejamento do discurso por parte do escritor. Podemos dizer que, através das várias concepções de leitura, podemos ter também vários tipos de leitor. Segundo KATO (1990, p.52) temos o leitor analisador que é o leitor idealizado pelo modelo ascendente (*bottom-up*) e o leitor construtor idealizado pelo modelo descendente (*top-down*).

Para KATO (1990, p. 53) além dos anteriores, existem outros modelos de leitor, começando com o modelo de leitor construtor-analisador, o qual utiliza os processos ascendentes e descendentes como forma de complementar, ou seja, como uma interação entre texto e leitor, sem privilegiar ou depreciar o valor dos dados lingüísticos, porém utilizando-os de tal forma que se restrinja o uso excessivo de predições.

A seguir, a autora analisa o leitor cooperativo, o qual reflete a interação entre leitor e autor, isto é, a ênfase passa do conteúdo proposicional do texto para as intenções do autor. Assim, a leitura passa a ser vista como um ato de comunicação regido por regras conversacionais ou contrato de cooperativismo.

Essas regras, porém, podemos encontrá-las segundo os postulados conversacionais do filósofo americano GRICE (1975, p.41-48) sendo o princípio básico que rege a comunicação humana o *Princípio da Cooperação*. Dessa forma, quando duas ou mais pessoas interagem verbalmente, elas geralmente irão cooperar para que a interlocução se realize de maneira adequada. Esse princípio supõe quatro “máximas”, ou seja, “Máxima da Quantidade”: não diga nem mais nem menos do que o necessário; “Máxima da Qualidade”: não diga o que sabe não ser verdadeiro; “Máxima da Relação” ou Máxima da Relevância: diga somente o que é relevante; “Máxima do Modo”: seja claro e conciso; evite a obscuridade, a prolixidade, etc.

Se algum dos princípios for violado pelo escritor, o leitor guiado pelo princípio do cooperativismo pensará que tal violação foi intencional e tentará identificar o que o escritor está tentando dizer-lhe.

E, por último, KATO (1990, p. 56) apresenta o leitor reconstrutor, pois como vimos até agora as diversas concepções conferem um papel ora maior, ora menor ao texto na extração de significados, mas procuram mantê-lo como unidade formal, com significado próprio. Contudo, uma nova visão é aquela que considera o texto como unidade formal e também como unidade funcional (unidade de comunicação). Essa visão de texto é definida como sendo um ato de reconstrução dos processos de sua produção.

Por fim, cabe-nos ressaltar que a escolha por tais teóricos deve-se aos trabalhos realizados por eles na área de leitura. Frank Smith (1989) é relevante para o meu trabalho porque aborda a leitura descendente (*top-down*), a qual se caracteriza por ser uma atividade cognitiva em que o leitor é a peça-chave desse processo. O autor explica que as crianças tornam-se leitores quando se encontram em situações em que os textos estão relacionados com a sua experiência e conhecimento prévio. Da mesma forma que as crianças, os alunos de língua estrangeira, muitas vezes, recorrem às suas experiências ou conhecimentos prévios transpondo-os para a leitura compreensiva.

Vilson Leffa (1996) amplia o conceito de leitura, apresentando quatro definições, sendo uma delas geral, duas específicas (*top-down* e *bottom-up*) e uma conciliatória. Assim sendo, esta última definição (conciliatória) pode ser vista como a utilização do processamento descendente (*top-down*) e do processamento ascendente (*bottom-up*), dependendo do texto e dos objetivos a que se propõe o leitor. Desta forma, dentro da leitura em LE a utilização dos dois processamentos (ascendentes e descendentes) ajuda na leitura compreensiva de textos.

O autor também aborda a teoria de esquemas e, segundo ele, a leitura compreensiva ocorre quando o leitor relaciona os dados do texto com o seu conhecimento prévio.

A opção por Mary Kato (1990) deve-se à sua preocupação com a área de leitura. A autora também ressalta os tipos de leitores de acordo com o processamento ascendente ou descendente.

No processamento descendente, o leitor faz uso do input visual que lhe permite acionar os esquemas. Desta forma, o reconhecimento de objetos ou situações acontece a partir do conhecimento prévio do leitor.

Pode-se dizer que, as relações entre as diversas concepções de leitura apresentadas acima têm estreita ligação com o meu trabalho de pesquisa porque entendo que tais concepções em LM são as mesmas utilizadas no ensino/aprendizagem da língua estrangeira, em particular da língua espanhola.

1.2 – A coerência textual

KOCH (1998, p. 21) nos diz que, em primeiro lugar, a concepção de texto varia segundo o autor e a teoria adotada por ele, ou seja, o texto já foi visto sob diversas formas, sendo inicialmente entendido como um produto acabado do pensamento do autor, tendo o leitor um papel essencialmente passivo. Em seguida, o texto foi visto como um simples produto da codificação de um autor a ser decodificado pelo leitor. E, por último, dentro da concepção interacional ou dialógica, o texto é considerado o próprio lugar da interação, onde há lugar para uma série de implícitos que são percebidos através do contexto sociocognitivo⁶ dos participantes.

⁶ Segundo KOCH (2002, p. 23) “Para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos cognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes”.

Para DE BEAUGRANDE e DRESSLER (1981), para que um texto seja considerado texto e não um amontoado de frases isoladas é necessário que levemos em conta um dos fatores mais relevantes dentro dos critérios de textualidade⁷: a coerência.

Porém, a partir dessa premissa, podemos nos perguntar se realmente existe texto incoerente?

DE BEAUGRANDE e DRESSLER (1981, p. 84) afirmam que o “texto *incoerente* é aquele em que o leitor não consegue descobrir qualquer continuidade de sentido, porque há uma discrepância entre os conhecimentos ativados, seja pela inadequação entre esses conhecimentos e o seu universo cognitivo”.

Para eles, a definição da coerência tem relação com a coesão. Esta diz respeito aos aspectos existentes entre os elementos superficiais do texto, numa dimensão microestrutural. A coerência, por sua vez, está relacionada ao conteúdo global, isto é, as estruturas subjacentes à superfície do texto.

Na atividade de leitura, o nível de coerência começa com os marcadores coesivos e vai ao plano global pela ativação dos conhecimentos armazenados e também pelas inferências feitas pelo leitor. Pode-se dizer que, geralmente, o leitor estabelece a coerência quando alcança a idéia mais essencial do texto.

MARCUSCHI (1983) “afirma explicitamente a existência de textos incoerentes”. Porém, o autor acrescenta que a coerência tem muita importância na compreensão de textos porque, ao contrário da coesão, é um processo mais global, mais profundo e também responsável pela formação de sentidos.

CHAROLLES (1983) e CHAROLLES e EHRLICH (1986) defendem que “nenhum texto é inerentemente coerente ou incoerente, uma vez que a coerência

⁷ De acordo com DE BEAUGRANDE e DRESSLER, citados por TREVISAN (1992, p. 19) “existem sete critérios de textualidade: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade, aos quais Marcuschi (1983) e Koch e Fávero (1984) acrescentam os de contextualização.

depende do leitor e de sua habilidade de interpretar as indicações presentes no texto de modo que este lhe pareça coerente”.

CHAROLLES (1989) defende que, quando estamos diante de um texto, nossa atitude em relação a ele é a de sermos cooperativos, pois sempre pensamos que o texto é coerente e fazemos de tudo para compreendê-lo. Para o autor, a coerência de um texto é um “princípio de interpretabilidade”, em que todos os textos seriam, em princípio, aceitáveis. No entanto, admite que o texto pode ser incoerente em determinada situação comunicativa, ou seja, “o texto será incoerente se seu autor não souber adequá-lo à situação, levando em conta a intenção comunicativa, objetivos, destinatário, regras socioculturais, outros elementos da situação, uso dos recursos lingüísticos, etc. Caso contrário, será coerente”.

KOCH (1987, p. 5) entende que a coerência é um processo de construção de sentidos, portanto, “um texto não é coerente ou incoerente enquanto texto, mas é coerente numa situação específica”.

KOCH e TRAVAGLIA (1996, p. 57) afirmam que, a partir do momento em que a Lingüística começou a tomar o texto como objeto de estudo, alguns teóricos acreditavam na existência de textos e não-textos e propuseram a formulação de uma *Gramática do Texto*, a qual seria semelhante à gramática de frases proposta por Chomsky. Essa gramática seria composta de regras comum a todos os usuários da língua cujo objetivo seria dizer se uma seqüência lingüística é ou não um texto ou se é um texto bem formado.

Através de vários estudos comprovou-se que não existe a seqüência lingüística incoerente em si e, portanto, o não-texto. Se todos os textos são aceitáveis, então, não é possível uma gramática que dite regras diferenciando os textos dos não-textos. Assim, foi construída uma *Teoria do Texto* ou *Lingüística do Texto* com o intuito de representar os processos e mecanismos dos dados textuais que os falantes colocam em ação no

momento de compreender e interpretar uma seqüência lingüística, estabelecendo o seu sentido e sua coerência.

A seguir, veremos alguns dos principais fatores que estão relacionados à coerência. Dentre eles, tem relevância o conhecimento prévio trazido pelo leitor dentro da leitura compreensiva.

1.2.1 – Conhecimento prévio

Como vimos, dentro da história da Lingüística Textual, houve tempos em que se dava maior atenção ao texto sem levar em consideração o conhecimento prévio dos leitores para a apreensão do sentido do texto. Hoje, porém, graças aos estudos feitos pela Psicologia Cognitiva e pela Inteligência Artificial, ambas inseridas na área da Ciência Cognitiva, não se pode mais duvidar de que esse conhecimento influi significativamente no estabelecimento da coerência.

Segundo TREVISAN (1992, p. 30) a Inteligência Artificial tem contribuído muito para o estudo de textos “através dos métodos computacionais de compreensão do discurso, com ênfase na organização do conhecimento de mundo na memória humana, por analogia com o computador, a partir da capacidade de armazenagem de dados dessas máquinas”. Essa organização do conhecimento na memória, assim como as proposições de *frames*, tem influenciado as pesquisas em torno da forma como o discurso é compreendido.

LEFFA (1996, p.29) nos esclarece que dentro da Inteligência Artificial, ao tentar fazer o computador responder perguntas de compreensão, percebeu-se que a máquina necessitava ser dotada de uma espécie de representação do mundo, pois, por mais simples que seja um texto, pressupõe-se que sejam feitas inúmeras inferências para a sua compreensão. Segundo o autor, entende-se por inferência o processo pelo qual o leitor, utilizando o conhecimento de mundo, estabelece uma relação não explícita entre dois

elementos (normalmente frases ou trechos) deste texto que ele busca compreender e interpretar. Desse modo, quase todos os textos que lemos exigem que façamos uma série de inferências para podermos compreendê-los integralmente.

KOCH e TRAVAGLIA (1996, p. 65) utilizam a metáfora do *iceberg* – “o que fica à tona, isto é, o que é explicitado no texto é apenas uma pequena parte daquilo que fica submerso, ou seja, implícito”. Portanto, cabe ao leitor ser capaz de atingir os diversos níveis de implícitos para poder alcançar uma compreensão mais profunda do texto.

Já a Psicologia Cognitiva estuda a aquisição, armazenagem e uso do conhecimento, e TREVISAN (1992, p.24) nos diz que “segundo essa perspectiva, o conhecimento veiculado pelo texto é captado, ao adequar-se a conhecimentos armazenados na memória, no momento da atividade de compreensão”.

KOCH (2002, p.37), diz que:

um princípio básico da Ciência Cognitiva é que o homem representa mentalmente o mundo que o cerca de uma maneira específica e que, nessas estruturas da mente, se desenrolam determinados processos de tratamento, que possibilitam atividades cognitivas bastante complexas. Isto porque o conhecimento não consiste apenas em uma coleção estática de conteúdos de experiência, mas também em habilidades para operar sobre tais conteúdos e utilizá-los na interação social.

Ainda, no que diz respeito à compreensão textual, KLEIMAN (1995, p. 13) nos diz que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. A autora acrescenta que o leitor constrói o sentido do texto mediante a interação dos diversos níveis de conhecimento, tais como: o conhecimento lingüístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Dessa forma, considera-se a leitura como um processo interativo, em que esses conhecimentos interagem entre si e assim “pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”.

Como vimos anteriormente, o conhecimento prévio é formado pelo conhecimento lingüístico, textual e de mundo. A partir daí, iniciaremos com o conhecimento lingüístico, ou seja, aquele conhecimento implícito que temos, porque somos falantes da língua e que vai desde a pronúncia da língua materna, conhecimento de vocabulário, regras da língua até o conhecimento sobre o uso da língua, o qual desempenha um papel importante no processamento do texto. Esse processamento é definido como aquela atividade na qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase. O conhecimento textual também está inserido no conhecimento prévio e desempenha um papel importante na compreensão de textos.

Segundo KLEIMAN (1995, p. 19) os textos podem ser classificados levando-se em conta o aspecto da interação entre autor e leitor, através das marcas lingüísticas que o autor deixa no texto e que o leitor se propõe a entender. Dentro dessa perspectiva da interação podemos distinguir os discursos narrativos, descritivos e argumentativos.

A referida autora enfatiza também que quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, maior será a sua exposição a todo tipo de texto e, conseqüentemente, mais fácil será sua compreensão, porque o conhecimento de estruturas textuais é que determinará suas expectativas em relação aos textos, as quais exercem um papel importante na compreensão.

Por último, temos o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico, o qual possibilita ao leitor construir o mundo textual e exerce um papel de suma importância no estabelecimento da coerência, pois quando o texto nos fala de coisas que desconhecemos, esse nos parecerá incoerente.

O conhecimento de mundo é adquirido ao longo da nossa vivência, ou seja, a partir do momento em que tomamos contato com o mundo que nos rodeia e experimentamos uma série de fatos.

KLEIMAN (1995, p. 20) explica que o conhecimento de mundo pode ser adquirido tanto de maneira formal como informal, isto é, vai desde o domínio que um

físico possui sobre a sua especialidade até o conhecimento de fatos do nosso dia-a-dia como, por exemplo: “o gato é mamífero”, “Angola está na África”, etc. Para que haja compreensão durante o processo de leitura o nosso conhecimento de mundo, que é relevante para a leitura do texto, deve ser ativado.

A autora nos diz que o conhecimento de mundo adquirido informalmente, através das experiências e convívios sociais, é essencial à compreensão de um texto. Trata-se, portanto, de tudo aquilo que envolve o nosso cotidiano, como ir ao médico, comer em um restaurante, ir ao cinema, etc.

Pode-se dizer que esse conhecimento permite uma grande economia e seletividade, pois deixamos implícito o que é típico da situação, focalizando somente o que é diferente, inesperado. Cabe ao leitor realizar as inferências, na tentativa de poder recuperar os implícitos, de preencher as lacunas, para construir o sentido do texto.

KOCH e TRAVAGLIA (1995, p.61) afirmam que tais conhecimentos consistem em “uma espécie de dicionário enciclopédico do mundo e da cultura arquivado na memória”, adquiridos pelo indivíduo através das experiências acumuladas durante a vida e se armazenam na memória em blocos chamados *frames*, *esquemas*, *scripts*, *cenários*. Entretanto, essa diversidade é uma questão de terminologia porque, na verdade, recobrem, de certa maneira, o mesmo fenômeno.

Segundo TANNEN (1979, p.138):

The term “schema” traces back to Bartlett (1932) in his pioneering book, *Remembering* (Bartlett himself borrows the term from Sir Henry Head). This term has been picked up by Chafe as well as Rumelhart, and by others, as for example Bobrow and Norman (1975), who are also in the field of artificial intelligence. The term “script” is associated with the work of Abelson and Schank. The term “frame” is associated most often with the anthropological/sociological orientation of Hymes, Goffman, and Frake, and with the artificial intelligence research of Minsky. Their use of the term stems from Bateson. “Frame” is also used by Fillmore, who notes that he came to it by a different route, that of the structuralist notion of syntagmatic frame.

FÁVERO (2001, p.73), nos adverte que “O *frame* parece ser a noção mais abrangente, tornando-se mais produtivo considerá-lo o modelo cognitivo mais global e o que possui capacidade de abarcar os demais.”

Antes, porém, de passarmos a abordar os modelos cognitivos, *frames* e esquemas, faremos uma breve exposição dos tipos de memória, isto é, memória de curto termo, de médio termo e de longo termo, vistas a partir das várias propostas feitas por estudiosos como: Kleiman, Kato e Koch.

A memória exerce um papel fundamental dentro do processo de leitura, ou seja, a compreensão de um texto ocorre a partir da ativação do conhecimento prévio armazenado na memória. Esse conhecimento, por sua vez, ativa os modelos cognitivos: *frames*, esquemas, *scripts* e cenários que nos ajudam a inferir as novas informações àquelas que já temos em nossa mente.

Assim, nossa memória arquiva as experiências vividas de forma organizada. Entretanto, cabe ressaltar que não se trata de um arquivo estático, ao contrário, elas estão dentro de uma estrutura dinâmica e hierárquica que permite múltiplos recortes.

Segundo a Psicologia, a memória se divide em memória de curto termo e memória de longo termo. Ou seja, Kato acrescenta mais um tipo de memória chamada memória operacional ou de médio termo, e KOCH (2002, p.38) menciona a *memória de curtíssimo termo*, afirmando que uma das preocupações dos estudiosos da cognição é distinguir o provisório do permanente no que se refere ao funcionamento da memória.

KLEIMAN (2002, p.34) explica que a memória de curto termo, também chamada de temporária ou de trabalho, tem uma “capacidade finita e limitada, uma vez que não pode armazenar mais do que sete unidades ao mesmo tempo”, ou seja, à medida que entram mais unidades, a memória precisa esvaziar-se daquelas que já estavam estocadas, de maneira a trabalhar aproximadamente com sete, tendo uma margem de mais ou menos duas unidades (isto é, entre cinco a nove unidades).

A autora acrescenta ainda que dentro dessa memória o que importa é a *unidade significativa* armazenada, que consiste de letra, sílaba ou palavra. Isto é, “quanto maior o elemento que tomamos como unidade significativa, maior será a quantidade de material que poderemos processar e manter na memória ao mesmo tempo”. (KLEIMAN, 2002, p.34).

Deste modo, um leitor que lê palavra por palavra poderá ter mais dificuldade de manter todas as informações dentro da memória de curto termo, pois terá de esvaziá-la a cada sete ou oito palavras para não sobrecarregá-la, porém, outro leitor que toma como unidades significativas as palavras agrupadas sintaticamente tende a expandir sua capacidade de processar as informações contidas no texto e conseqüentemente sua compreensão poderá ser muito melhor.

A memória de médio termo ou operacional sugerida por Kato, torna acessíveis aqueles conhecimentos relevantes para a compreensão do texto. Assim, “o armazenamento de representação mental dar-se-ia em uma memória mais rasa do que a de longo-termo, embora (...) mais profunda do que a de curto-termo”.

Assim sendo, a diferença entre a memória de curto termo e a de médio termo ou operacional é que esta última não tem limite quantitativo e trabalha com significados e não com formas superficiais, como as palavras.

KOCH (2002), por sua vez, nos fala que a memória operacional ou memória de trabalho (*working memory*) é que faz a mediação entre a MCT (memória de curto termo) e a MLT (memória de longo termo), operando paralelamente aos processos conscientes, porém limitados em termos de capacidade, da MCT.

Entretanto, a autora acrescenta que, “...hoje em dia, a maior parte dos autores considera a MCT como uma espécie de recorte da MLT, que, em momento determinado, entra em estado de ativação” (KOCH, 2002, p.38).

A memória de longo termo é onde a informação mais permanente é armazenada, ou seja, onde estão arquivadas as nossas experiências pessoais e também os

conhecimentos convencionalizados a respeito do mundo. É aqui nessa memória que ocorre a integração entre o significado do texto e as informações vindas do conhecimento prévio do leitor.

KOCH (2002, p. 39) nos diz que a memória de longo termo (MLT) “é um espaço no qual estão classificadas as representações mnésicas. Elas incorporam dois sistemas de conhecimento funcionalmente distintos, de modo que se costuma falar em dois tipos de memória”, ou seja, memória semântica e memória episódica ou experiencial.

A memória semântica armazena as estruturas do conhecimento geral sobre o mundo e reflete padrões inerentes à organização do conhecimento, como por exemplo, as estruturas de eventos e situações comuns aos indivíduos.

A memória episódica, segundo KOCH (2002, p.39), “contém informações sobre vivências pessoais, armazenando *episódios*, isto é, eventos espaço-temporalmente situados, portanto, sensíveis às variações contextuais”.

A autora (2002, p. 39) afirma que esses dois tipos de conhecimento interagem continuamente, apesar de estarem situados em pontos extremos de um continuum de representações de conhecimento: “utilizamos o conhecimento geral para desenvolver o conhecimento particular; este, por sua vez, pode levar à modificação e ampliação do conhecimento geral. Além disso, representações episódicas de conhecimento podem, com o tempo, adquirir caráter categorial, à medida que se vão fazendo abstrações das circunstâncias espaço-temporais e particulares (cf. modelos generalizados, Van Dijk, 1989).”

Em última análise, KOCH (2002, p.40) considera a memória como parte integrante do conhecimento, ou seja, a memória de longo termo possui estruturas estáveis que são utilizadas para o reconhecimento, a compreensão de situações e de textos, a ação e a interação social. Tais conhecimentos se formam a partir de estados provisórios de conhecimento elaborados pela memória operacional que resultam das nossas atividades de construção de sentido e interpretação de situações ou eventos.

1.3 – Modelos cognitivos

Como vimos, os estudos revelam que o conhecimento de mundo se estabelece e se armazena na memória não de forma isolada, mas sim organizada em blocos, como unidades completas de conhecimento estereotípico, chamados de conceitos ou modelos cognitivos globais.

DE BEAUGRANDE e DRESSLER (1981) definem esses modelos como sendo uma configuração de conhecimentos estruturados em uma unidade consistente, porém não estanque. Os autores dividem esses conceitos em primários (objetos, situações, eventos, ações) e secundários (estado, agente, entidade afetada, localização, tempo, etc), sendo que os primários funcionam como centros de controle, por meio dos quais se dá o processamento do texto.

Assim, dentro da leitura, BROWN e YULE (1983) afirmam que as principais tentativas de representar o conhecimento de mundo têm sido feitas para explicar que tipo de informação um autor pode esperar que seu leitor disponha sempre que uma situação específica é descrita. Existem alguns elementos – chamados de *default* – que estão sempre presentes, porque são elementos de conhecimento comum e generalizado, e por isso presume-se que não necessitem de maiores explicações.

KOCH (2002, p. 44) explica que tais modelos cognitivos são: “estruturas complexas de conhecimentos, que representam as experiências que vivenciamos em sociedade e que servem de base aos processos conceituais. São freqüentemente representados em forma de redes, nas quais as unidades conceituais são concebidas como variáveis ou *slots*, que denotam características estereotípicas (*defaults*) e que, durante os processos de compreensão, são preenchidas com valores concretos (*fillers*).”

Outro ponto que deve ser ressaltado dentro dos modelos cognitivos é que para compreender um texto devemos vê-lo, essencialmente, como um processo que recupera informações armazenadas na memória e relacioná-las ao texto encontrado.

Porém, ao mesmo tempo em que explica esse processo como “armazenagem”, não se consegue explicar como as informações são apreendidas. A partir daí, estudiosos da Inteligência Artificial perceberam que o conhecimento generalizado do mundo é muito amplo e muito difuso para ser incorporado de modo enciclopédico dentro de um computador. A solução encontrada foi produzir estruturas especializadas de conhecimento para adaptá-las a um discurso que exija um tipo específico de conhecimento, isto é, o conhecimento de mundo poderia ser incorporado se esse “mundo” fosse extremamente limitado.

Os autores nos propõem que seria possível pensar no conhecimento de mundo organizado em conjunto de áreas de conhecimentos separados, mas interligados que, atuando juntos, representariam o conhecimento generalizado que as pessoas parecem utilizar na compreensão do texto. A partir dessa premissa, BROWN e YULE (1983) apresentam os modelos cognitivos, esquemas, cenário, *frame* e *script*, dentre os quais focalizaremos apenas os *frames* e os esquemas.

Como mencionamos, a teoria de *frames* de Minsky propõe que o nosso conhecimento está armazenado na forma de estruturas de dados que representam situações estereotipadas. Essa teoria trata muito mais de representação do conhecimento – percepção e memória visual – do que da investigação do fenômeno lingüístico. Mas, desde que o conhecimento da língua é um tipo de conhecimento, então podemos dizer que existem também *frames* para fatos lingüísticos.

Quanto aos esquemas, segundo LEFFA (1996, p.35), são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo para representar a sua teoria do mundo. Na interação com o meio, o indivíduo percebe que determinadas experiências apresentam características comuns entre elas. O autor explica que um almoço em casa com a família é diferente de um almoço com um executivo importante, mas há entre eles uma série de elementos comuns que caracterizam o evento almoço: hora, o uso de talheres, a ingestão de alimentos, etc.

O autor esclarece que os elementos que formam um esquema são conhecidos como variáveis, as quais se caracterizam justamente pela possibilidade de variação entre um acontecimento e outro. Embora a característica principal de um acidente de automóvel seja a ocorrência de danos materiais, esses danos não são exatamente iguais para cada acidente ocorrido.

Uma questão importante que o autor nos apresenta é que uma variável, sozinha, normalmente não é suficiente para configurar um esquema. Assim, no caso do almoço, a variável “comida” não é suficiente para caracterizar o evento almoço, pois podemos ter comida relacionada a café da manhã ou jantar. Portanto, é necessário que outras variáveis estejam presentes, já que o que caracteriza um esquema é a configuração de variáveis.

Outro ponto que deve ser levado em conta é que essas variáveis podem ser obrigatórias ou opcionais. Um exemplo é o esquema circo, do qual podemos dizer que “riso” é uma variável obrigatória e “incêndio” seria apenas uma variável opcional.

Entretanto, Leffa nos adverte que em contextos culturais diferentes podemos encontrar diferentes esquemas na descrição de um mesmo evento – as diferentes histórias de vida e interesses das pessoas contribuem para a criação de esquema de nível superior que as leva a “ver a mensagem” dentro de certos padrões. Nossa memória discursiva não está baseada na reprodução direta, mas na construção, e esse processo construtivo utiliza informações do discurso encontrado, mais o conhecimento de experiências anteriores relacionadas ao discurso em mãos, para construir uma representação mental. Pode ser que o nosso conhecimento anterior esteja organizado e armazenado em alguns esquemas fixos, juntamente com alguns outros, de estrutura mais flexível. De qualquer modo que sejam representados, os esquemas parecem representar uma maneira de explicar que a produção e a interpretação do discurso não começam “do zero” em cada ocasião. Os esquemas, assim como os *frames*, são meios de representar aquele conhecimento anterior que nós usamos, e supomos que os outros também usem, quando produzimos e interpretamos um texto.

Quando os modelos cognitivos são ativados no momento da leitura do texto, eles ajudam a estabelecer o tema global, de modo que o leitor seja capaz de perceber o assunto tratado pelo texto. VAN DIJK (1999, p.129) quando aborda este assunto coloca que “os usuários da língua e, portanto, também os leitores de jornais têm a capacidade de dizer ‘sobre o que’ versava um texto ou uma conversação. São capazes, embora com variação subjetiva e social, de dizer qual é o ‘tópico’ de um discurso”.

Para ele, tanto a estrutura temática quanto o esquema da notícia auxiliam o leitor a organizar a informação na memória, que é uma condição básica para a melhor recordação e o uso dessa informação.

Após apresentar alguns aspectos relacionados aos modelos cognitivos, é interessante observar quais são as suas contribuições dentro da atividade de leitura compreensiva. Para isso, vamos expor o que alguns dos maiores pesquisadores que trabalham nessa área cognitiva nos esclarecem sobre tais modelos.

1.3.1 - *Frames* e Esquemas:

Em linhas gerais, *frames* e esquemas são blocos de conhecimentos pré-existentes, armazenados na memória e que representam situações estereotipadas. Podemos dizer que, os *frames* se caracterizam por não apresentarem seqüências ordenadas entre os itens relacionados. Em contrapartida, os esquemas estão ordenados em seqüências, unidas por proximidade de tempo e causalidade.

Para KOCH e TRAVAGLIA (1996, p. 60) os *frames* estão inseridos no nosso conhecimento de mundo e, portanto, são conjuntos de conhecimentos armazenados na memória debaixo de certo “rótulo”, sem que haja qualquer ordenação entre eles. Um exemplo é o *frame* prostituição infantil, cujo tema nos faz recordar palavras como: estrangeiros, carnaval, casas noturnas, pedofilia, etc...

Concordamos com os autores acima, principalmente no que se refere aos “rótulos”, pois a partir das nossas experiências acumuladas, temos a tendência de

classificar certos aspectos do nosso dia-a-dia a fim de que possamos utilizá-los quando necessário.

Estes conceitos defendidos pelos autores acima são compartilhados também por De Beaugrande (1980), que comenta as noções de *frames*, *esquemas*, *scripts e planos* levando-se em conta a armazenagem na memória e também a utilização real. Para ele, o conhecimento pode ser representado por *frame* e esquema. O autor utiliza o *frame* casa para mostrar uma rede de registros como as partes de uma casa, isto é, quando acionamos esse *frame* imediatamente lembramos de cozinha, quarto, sala, banheiro e demais dependências que a compõem.

De Beaugrande utiliza o exemplo de casa para caracterizar os modelos cognitivos, ou seja, o *frame* casa estaria mais adequado a um texto descritivo e o esquema casa ajudaria na compreensão de uma narrativa sobre casas sendo construídas. Outro aspecto importante ressaltado por Beaugrande é quanto à ativação dos modelos cognitivos, ou seja, depende do co-texto e do contexto que se desencadeiam a partir das marcas contidas no texto.

DE BEAUGRANDE (1980) apresenta o seguinte exemplo: “A mulher acenava enquanto o homem no palco a serrava ao meio”. O *frame* mágica pode ser identificado pelas pistas: *mulher serrada ao meio e palco*.

Nesse caso acima, o *frame* só poderá ser ativado se o leitor possuir o conhecimento prévio sobre mágica. Ao contrário o texto poderá parecer sem sentido.

Quanto ao esquema, Beaugrande salienta que pode ser representado como uma rede semântica, onde os nódulos aparecem como uma seqüência de eventos e estados. Geralmente, o texto não traz explícitos todos esses eventos, mas se o leitor os recorda fica provada a existência dos esquemas através das inferências feitas por ele.

Para LEFFA (1996, p. 25) o conceito básico da teoria de esquemas é de que “para compreender o mundo o indivíduo deve ter dentro de si uma representação do mundo”. O autor explica que até mesmo a criança recém-nascida necessita ter algo dentro de si

para poder interagir com o mundo e aprender. Não se pode pensar que a criança é como uma página em branco onde se imprimem as informações do mundo.

“O conhecimento novo não entra na mente pelos sentidos, agregando-se aos conhecimentos já existentes por um mero processo de justaposição; o conhecimento é antes o conhecimento antigo que, interagindo com o meio, evolui para o conhecimento novo. Na mente humana, segundo a teoria de esquemas na sua acepção mais geral, nada surge do nada, tudo se transforma do que já existe dentro do indivíduo”. (LEFFA, 1996, p.26).

Desse modo, diante das diferentes definições dos vários teóricos acima descritos, para esta pesquisa trabalharei com *frames* e esquemas dentro da leitura compreensiva em língua espanhola. Para isso, adotarei a seguinte definição para os *frames*, os quais se caracterizam como conhecimentos armazenados na memória e que ativam elementos relevantes através de uma rede de registros. Entretanto, esses conhecimentos não possuem uma seqüência ordenada, isto é, uma ordem espaço-temporal, mas são ativados a fim de proporcionar ao leitor a construção de redes interligadas de conhecimentos para que ele possa inferir os elementos necessários para a leitura compreensiva. No caso da leitura em língua espanhola, o leitor ativando os *frames* em língua materna e transpondo-os para a língua em questão poderá ocasionar dois resultados, positivo ou negativo. Em muitos casos estes mecanismos funcionarão, porém, em se tratando de línguas tão próximas como o português e o espanhol, corremos o risco de ativar *frames* que não correspondem à mesma realidade nas duas línguas.

Outro ponto a ser ressaltado é que no momento da leitura o cérebro aciona muitos *frames*, os quais provavelmente vão sendo descartados à medida que o leitor avança no texto, eliminando algumas hipóteses e confirmando outras.

Quanto à definição adotada sobre os esquemas é importante lembrar que fazem parte do conhecimento de mundo sobre eventos ou situações estereotipadas, levando-se em consideração a ordem em que os acontecimentos ocorrem no espaço e no tempo.

Essas situações estereotipadas dizem respeito aos costumes, tradições, crenças e demais convenções sociais, em que os membros de uma comunidade as estabelecem como tal.

Enfim, todos estes aspectos que envolvem as nossas experiências e que são adquiridas em nosso cotidiano, geralmente são ativados no momento da leitura e tendem a levar o leitor a construir dentro de si uma representação da realidade construída pelo autor do texto, de modo a facilitar a leitura compreensiva.

Todos estes itens abordados, dentre eles o conhecimento prévio, os *frames* e os esquemas são elementos que interagem diretamente no processo de leitura. Para tratar desse assunto, principalmente a leitura compreensiva em espanhol língua estrangeira, faz-se necessário observar de que forma esses elementos ajudam em tal processo. Assim, no próximo capítulo trataremos da Língua Espanhola a partir de todos esses pressupostos vistos até agora, levando-se em conta os *frames* e os esquemas com relação aos falsos cognatos, os quais podem ser definidos como interferências de uma língua na outra, a nível semântico, em que o aluno usa esses termos na língua estrangeira com o significado que tem na língua materna e que muitas vezes causam problemas na leitura compreensiva. Entretanto, veremos com mais detalhes no item 2.4 do próximo capítulo.

CAPÍTULO II

LÍNGUA ESPANHOLA

No capítulo anterior, busquei construir uma base teórica dos diversos modelos e concepções de leitura em língua materna (LM), assim como os vários fatores que exercem influência sobre a compreensão textual, dando ênfase aos modelos cognitivos, especialmente aos *frames* e aos esquemas.

A partir deste capítulo, focalizarei a importância da língua espanhola e o papel dos professores de espanhol língua estrangeira na leitura compreensiva em ensino de espanhol língua estrangeira (doravante E/LE). Desse modo, esse trabalho propõe-se a investigar a utilização, por parte do aluno, dos modelos cognitivos, em particular os *frames* e os esquemas e averiguar de que forma o uso desses modelos se constitui em um facilitador para a leitura compreensiva em espanhol língua estrangeira. Para isso, veremos algumas abordagens utilizadas no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras. Iniciarei com a abordagem instrumental e finalmente com o ESP¹ (English for Specific Purposes) também chamado Língua para Fins Específicos (LSP), com o intuito de apresentar as contribuições que cada uma delas tem e/ou podem oferecer à leitura compreensiva em língua espanhola, tendo em vista não serem abordagens originariamente construídas para o espanhol.

A seguir, observarei com base nos pressupostos teóricos propostos, como os falsos cognatos (falsos amigos) podem influenciar a compreensão de textos em E/LE. A partir dessa premissa, levantarei a hipótese de que os falsos cognatos ativam na memória do leitor *falsos frames*² ou *falsos esquemas* na leitura de textos em língua espanhola.

2.1 - A importância da língua espanhola

¹ Ver CELANI, M.A.A. (1997).

² Esta nomenclatura foi dada por mim, já que não existia até o presente momento uma denominação para este fenômeno que ocorre entre os *frames* e os esquemas e os falsos cognatos em língua espanhola.

A implantação do Mercosul (Mercado Comum do Sul), através da assinatura do Tratado de Assunção no Paraguai, em março de 1991 entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai provocou um desdobramento em vários setores da sociedade brasileira, dentre os quais o “boom” do ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil e, conseqüentemente, o aparecimento de muitos cursos, assim como a implantação da língua espanhola em escolas públicas e particulares.

Segundo FLORENTINO (2000, p. 40), o ensino da Língua Espanhola se espalhou rapidamente pelo Brasil devido às práticas econômicas, como as da globalização e da economia de mercado. Contudo, não é só o Brasil que se beneficia com essa interação sociocultural, mas os vários países que compõem o Mercosul. De acordo com o PCN (1999): “Assim, integradas à área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciar sua integração num mundo globalizado”.

Deste modo, percebe-se uma preocupação maior com as LES e espera-se que alunos e professores se envolvam com o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola e se sintam cada vez mais inseridos e, conseqüentemente, identificados com a cultura latino-americana. O autor também nos lembra que o crescimento ocasionado pela demanda do espanhol levou muitas instituições de ensino, principalmente as particulares, a mudarem, de certa forma, o foco de atenção da Língua Inglesa para a Espanhola, passando a ofertar o Espanhol em seus estabelecimentos.

Assim, esse processo de globalização atingiu também outros setores da economia, como é o caso das agências de turismo. Para acompanhar as mudanças sofridas no âmbito econômico, político e social as agências incrementaram seus negócios para atenderem o crescente número de turistas brasileiros que procuram pelos países de língua hispânica, especialmente os da América do Sul.

Na opinião de FLORENTINO (2000, p. 41), um aspecto importante que deve ser mencionado é a enorme fronteira com países de língua espanhola, que amplia a

perspectiva de um ensino-aprendizagem muito além daquela vista na escola. Pensando nisso, muitas instituições de ensino do Brasil têm proporcionado intercâmbio a alunos e professores com o objetivo de intensificar a interação sociocultural e econômica com os países vizinhos. Diante deste fato, a língua estrangeira vai além da realidade acadêmica, ou seja, através dos diversos produtos que se encontram nas prateleiras dos mercados e lojas de comércio em todo o país, principalmente os produtos que são comercializados e originários do Mercosul, os quais trazem em sua embalagem informações sobre o produto, escrito em espanhol e em português.

Porém, de 1999 a 2001, Brasil e Argentina começam a enfrentar algumas crises nas suas relações comerciais, como é o caso das barreiras impostas pela Argentina aos produtos brasileiros, como os do setor automobilístico e da linha branca (geladeiras, fogões, microondas), dos tecidos de algodão e de lã, e a exigência do selo de qualidade nos calçados fabricados no Brasil. Por outro lado, o governo brasileiro, através de subsídios oferecidos aos seus produtores de açúcar, tornou o produto muito competitivo e, conseqüentemente, acabou prejudicando o produtor e o comércio argentino. Enfim, todas essas crises ocorridas se refletiram também no ensino/aprendizagem da Língua Espanhola, a qual não teve um crescimento esperado e satisfatório em todas as escolas públicas e particulares.

Mesmo a passos lentos e, apesar de todas as crises enfrentadas, o ensino do Espanhol ainda vigora em muitas instituições de ensino no Brasil. O Instituto Cervantes de São Paulo, por exemplo, difunde a língua e a cultura hispânica e oferece também aos seus alunos programas de mestrado e doutorado na Espanha.

Muitas universidades brasileiras oferecem aos seus alunos de graduação e de pós-graduação a disciplina de Espanhol. Assim, dependendo do curso, tal disciplina pode estar direcionada ao ensino da língua espanhola, em que são trabalhadas todas as habilidades comunicativas, tais como produção e compreensão oral, produção e compreensão escrita. Outros, porém, trabalham com a abordagem instrumental ou para fins específicos, onde não se focalizam todas as habilidades, mas aquelas que o aluno

necessita aprender em determinado momento. Para exemplificar, podemos dizer que os cursos de mestrado e doutorado exigem que o aluno seja “suficiente” em leitura compreensiva dentro de uma língua estrangeira, ou seja, ele terá de ser capaz de ler textos de vulgarização científica variados.

Na seqüência, faremos um estudo da abordagem³ instrumental e do ensino de línguas para fins específicos dentro do ensino de línguas estrangeiras.

2.2 - Abordagem Instrumental

Antes de tratarmos dos pressupostos teóricos que norteiam a abordagem instrumental, é importante colocar que a pesquisa, objeto desta dissertação, tem sua origem na Faculdade Jaguariaíva (FAJAR) onde ensino espanhol no Curso de Graduação em Turismo (espanhol instrumental para turismo). Na instituição, o modelo que seguimos na disciplina vai do instrumental⁴ ao ensino de línguas com objetivos específicos. A ênfase maior é dada à leitura compreensiva, contudo desenvolve-se, ainda que de maneira bastante reduzida, visto ser exigência do Curso, a compreensão oral e a expressão escrita.

A origem do ensino instrumental de línguas estrangeiras aconteceu no final da década de 60, particularmente com o trabalho do Conselho da Europa, devido às necessidades de uso de uma segunda língua por parte de profissionais, trabalhadores e adultos dentro das mais variadas atividades do mundo do trabalho.

³ Segundo Almeida Filho (1993, p.17), “a abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo”. Tomarei o conceito de abordagem (de acordo com Almeida Filho, 1993) como sendo uma filosofia de trabalho, onde se encontram os pressupostos, os conhecimentos, as crenças e os princípios sobre o que é linguagem humana, língua estrangeira, o que é aprender e ensinar uma língua, o papel do professor e do aluno, a sala de aula, enfim tudo aquilo que faz parte do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

⁴ **Hoje, é muito comum, o uso indevido da chancela instrumental para cursos que não privilegiam** tão somente **a compreensão escrita** (ou leitura compreensiva) e/ou a compreensão oral como prevê a abordagem instrumental. Na realidade, sob essa chancela, ensinam-se cursos variados: o instrumental, o ensino de línguas com objetivos específicos e um curso de línguas que privilegia as quatro habilidades.

Na verdade, segundo CELANI (1997, p. 154), não se sabe o que surgiu primeiro: se foi a abordagem comunicativa ou a abordagem instrumental para fins específicos. Também é difícil distinguir quais são os princípios fundamentais de ambas.

SCARAMUCCI (1995, p.2) explica que “A abordagem instrumental foi introduzida no Brasil no início dos anos 70, basicamente nas universidades federais e, desde então, tem sofrido modificações. Por volta de 1978, ganhou força através de um projeto nacional que envolvia 23 universidades federais brasileiras e era coordenado pelo programa de mestrado em Linguística Aplicada (LA doravante) ao Ensino de Línguas da Pontifícia Universidade de São Paulo.”

O projeto inicialmente dava grande ênfase ao componente lingüístico e segundo MACIEL⁵, citado por SCARAMUCCI (1995, p.3), determinava-se “... a busca minuciosa do significado em cada palavra e a explicação exaustiva das construções gramaticais”. Tudo isso, portanto, dentro de um modelo de leitura decodificadora em que se privilegiavam as estruturas lexicais, morfológicas e sintáticas. Após esse primeiro momento, onde se focalizava a compreensão, enfatizou-se o processo de leitura a partir do conhecimento prévio do leitor dentro de um modelo descendente (*top-down*). Assim, dentro de uma abordagem instrumental, espera-se que o aluno ative seus esquemas de conhecimento prévio, mesmo quando em fase de aquisição da língua estrangeira, a fim de compensar seu conhecimento incipiente de LE.

Deste modo, SOUZA⁶, citado por SILVEIRA (1999, p. 84-85) explica que:

O ensino instrumental, como um desenvolvimento dos últimos vinte anos, apareceu como uma reação contra o ensino global da língua estrangeira levando em conta o ensino para fins

⁵ MACIEL, A.M.B. Novos rumos para uma antiga questão: proficiência em língua ou proficiência em leitura. **Trabalhos em Linguística Aplicada** 13. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, p. 255-262, 1989.

⁶ SOUZA, L.M.T.M de. Ensino de línguas no Brasil: metodologia ou conteúdo? In: **Atualização e reciclagem em língua estrangeira**. São Paulo, CLA – Centro de Linguística Aplicada do Yáziqi. p.11-14, 1986.

profissionais e acadêmicos. Este ensino se caracteriza pelos conteúdos lingüísticos altamente específicos e por sua natureza redutora – redutora porque em vez do ensino indiscriminado das habilidades e conteúdos lingüísticos, o ensino instrumental geralmente se concentra em uma ou duas habilidades específicas e conteúdos morfossintáticos e semânticos bem definidos.

Para SILVEIRA (1999, p. 85), dentro do ensino instrumental a habilidade mais solicitada é a leitura. Por este motivo, muitos defendem programas mais longos e abrangentes que visam o desenvolvimento de estratégias de leitura e que permitem entrar em contato sistemático com uma tipologia variada de textos que podem ser úteis em qualquer área. Por isso, é necessário que o aprendiz desenvolva razoavelmente as competências gramaticais, lexicais, textuais e pragmáticas, e também tenha acesso a bons dicionários de áreas específicas.

Concordamos com os referidos autores, principalmente no que diz respeito à habilidade de leitura e mais especificamente quanto ao desenvolvimento de estratégias de leitura, pois é imprescindível que o aluno desenvolva-as, já que são elas que, geralmente, dão suporte para que o aluno adquira adequadamente a leitura compreensiva.

Com relação à tipologia variada de textos, podemos dizer que há uma diferença entre o ensino de línguas instrumentais e o ESP (para fins específicos). O primeiro utiliza textos mais gerais, os quais são extraídos de jornais ou revistas de vulgarização científica de temas variados. Deste modo, o principal objetivo é desenvolver nos alunos a competência de leitura. E o segundo, para fins específicos, geralmente procura trabalhar com textos direcionados à área de interesse do aluno, onde também podem ser desenvolvidas outras competências, não se limitando apenas à leitura. Assim, pode-se dizer que o ensino/aprendizagem da língua espanhola com objetivos específicos é como um curso “a la carte”, ou seja, visa atender às necessidades de seus alunos. Assim, uma recepcionista de hotel que necessite comunicar-se em língua espanhola com os seus hóspedes, seja através de chamadas telefônicas ou pessoalmente, terá de desenvolver a capacidade de compreensão oral e também a produção oral.

SCARAMUCCI (1995, p.2) explica que:

a leitura de textos específicos da área de estudos de cada aluno seja possível a partir de uma proficiência em leitura desenvolvida com textos mais gerais. O vocabulário técnico, característico do discurso específico, apresenta uma dificuldade que pode ser superada através de uma transferência dos conceitos já aprendidos em LM para a situação de LE. Deficiências, especialmente de conteúdo específico dessas áreas de estudos, inviabilizaram um trabalho que, no início, era conduzido através de textos específicos. O trabalho se baseava no conceito de negociação do sentido, isto é, o professor contribui com conhecimento lingüístico e discursivo e o aluno com seu conhecimento de mundo e do discurso específico, isto é, uma “distribuição desigual mas eqüitativa de conhecimentos” (Widdowson, 1981). Essa dificuldade deslocou o foco para textos mais gerais ou não específicos, extraídos de jornais e revistas, principalmente de vulgarização científica de temas variados.

Segundo SILVEIRA (1999, p. 85), dentro deste universo de conhecimentos do aluno, vale recordar que o ensino instrumental de língua recebe muitas contribuições da Psicolingüística, Psicologia Cognitiva (através da teoria de esquemas de Rumelhart (1980), da Lingüística Textual e dos modelos cognitivos de processamento estratégico do discurso (Van Dijk, 1999) e também das várias correntes da Análise do Discurso. SILVEIRA (1999, p. 85) nos coloca que a leitura é considerada “como um processo ativo, ou melhor, interativo, cuja compreensão se dá através da ativação de esquemas mentais e das habilidades pragmático-discursivas do leitor”).

Todos estes aspectos abordados sobre o ensino de línguas estrangeiras instrumentais são importantes para que o aluno desenvolva a capacidade de leitura em língua estrangeira. Entretanto, como afirma CELANI (1997, p. 159), deve-se ter em mente que a função social da língua estrangeira visa à “construção da cidadania, do papel da língua estrangeira como parte integrante da formação global do indivíduo”.

2.2.1 - Visão de alunos e professores dentro de uma Abordagem Instrumental de Línguas:

Veremos a seguir a visão de alunos e professores dentro de uma Abordagem Instrumental de Línguas Estrangeiras, a partir da tomada de depoimentos de alguns alunos e de professores de língua espanhola que trabalham com o ensino superior, destacando principalmente os seguintes aspectos: as estratégias utilizadas para a leitura compreensiva, as dificuldades que os alunos encontram ao interagir com a língua espanhola. Veremos também quais são as dificuldades que os professores enfrentam no momento da preparação de textos e o papel que desempenham dentro da sala de aula, dentre outros.

Para isso, cabe-nos ressaltar que todos os alunos informantes freqüentam aulas de Espanhol Instrumental, dentro do ensino superior, sendo três deles alunos do curso de Turismo da Faculdade de Jaguariaíva⁷ (FAJAR) e outros dois da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Quanto ao pequeno número de informantes para este trabalho, deve-se ao fato de que os alunos são resistentes a participarem como informantes em pesquisas na área da leitura, principalmente porque se consideram maus leitores ou pouco proficientes tanto em LM quanto em LE.

Foi muito difícil tomar os depoimentos visto que muitos alegaram não ter tempo disponível, outros não possuem afinidade com o gravador, isto é, gaguejavam e ficavam nervosos diante do aparelho, etc. Enfim, essas e outras justificativas dadas para não participarem de tais depoimentos.

Outro ponto abordado é quanto à natureza das perguntas, as quais giravam em torno de aspectos pessoais relacionados à leitura em língua espanhola, ou seja, se já possuíam algum conhecimento prévio sobre a referida língua; que tipos de textos em

⁷ A Faculdade Jaguariaíva (FAJAR) está situada na cidade de Jaguariaíva, no Estado do Paraná. Possui três cursos de graduação: Direito, Engenharia Florestal e Turismo, sendo que este último possui a disciplina de Espanhol Instrumental.

língua espanhola conseguiram entender melhor; que estratégias utilizavam para compreender tais textos; que procedimentos eram utilizados pelo professor ajudando-os a obter uma leitura compreensiva. Também perguntamos sobre a leitura em LM, isto é, tipos de leitura, assuntos preferidos, procedimentos utilizados dentro da leitura, etc. Vejamos a seguir:

2.2.1.1 - Visão dos alunos

Através desse questionamento (ver nos anexos) pudemos perceber que as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos para abordar o texto são diversificadas: alguns preferem ler o parágrafo todo; sublinhar palavras desconhecidas para depois buscá-las no dicionário; folhear o texto antes de iniciar a leitura; olhar as figuras ou fotos; identificar palavras-chave como forma de entender o assunto; ler a última página para depois ir ao começo; ler o que está escrito na contra-capas ou na orelha do livro; quando se trata de algum capítulo específico procura ler o que antecede e o que precede o referido capítulo. Enfim, são várias as maneiras que os alunos utilizam para a conseguir mais eficiência na leitura.

Para KLEIMAN (2002, p. 49):

Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não-verbal (sic) do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha (sic), se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

Outro aspecto ressaltado pelos alunos foi o papel que o professor desempenha na aula de leitura de textos em língua estrangeira, ou seja, quando ele dá pistas sobre palavras desconhecidas ou explica alguns marcadores discursivos (todavía, aun,

asimismo, sin embargo, etc.); quando lê em voz alta, quando contextualiza o tema a ser trabalhado ou cria uma história sobre o assunto.

Quanto às dificuldades encontradas, a maioria dos alunos acredita que os falsos cognatos interferem negativamente na compreensão de textos em língua espanhola (ver o item 2.3.2).

2.2.1.2 - Visão dos professores

A partir desse momento analisaremos os dados obtidos através de depoimentos de experiência de professores (ver nos anexos) que trabalham ou que trabalharam com a disciplina de Espanhol Instrumental, com o intuito de verificar se os modelos cognitivos, particularmente os *frames* e os esquemas, são ativados durante a leitura compreensiva de textos em espanhol língua estrangeira.

Para isso, foram coletados depoimentos de 4 (quatro) professores que atuam em instituições de ensino superior, no Estado do Paraná, sendo essas instituições de nível federal, estadual e particular.

Focalizo, em primeiro lugar, o trabalho do professor P1 que atua há 4 (quatro) anos na docência e possui dedicação exclusiva na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) em Irati – Paraná. Entretanto, a sua experiência com a disciplina de Espanhol Instrumental ocorreu na Universidade Federal de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Atualmente, na UNICENTRO, não está sendo ofertada essa disciplina por motivo de carga horária excessiva dos professores de língua espanhola.

Na Universidade Federal de Pelotas (RS) não foi propriamente ministrada a referida disciplina, mas sim um curso extraclasse de formação de formadores, no qual participaram 10 (dez) alunos, divididos em 5 (cinco) duplas.

Desse modo, foi realizado um projeto de ensino em parceria com professores de francês, inglês e espanhol em que, primeiramente, os alunos aprendiam a trabalhar com as várias concepções de texto e de leitura e, a seguir com a Língua Instrumental direcionada aos mais diversos cursos, como por exemplo: Agronomia, Direito e outros.

As dificuldades encontradas ao trabalhar com essa disciplina foram, inicialmente, a seleção de textos e também os aspectos relacionados à leitura, ou seja, torná-la mais prazerosa.

Dessa forma, foram selecionados textos publicitários, técnicos, narrativas e outros, retirados de diversas fontes como Internet, revistas, etc.

Quanto à motivação para ler os textos em língua espanhola, P1 nos diz que todo o trabalho realizado tinha como princípio básico a pré-leitura, chamando a atenção para o conhecimento de mundo do aluno, as suas vivências... Enfim, para esses aspectos mais empíricos. A partir daí, os alunos acionariam esses conhecimentos direcionando-os para a leitura do texto, observando também possíveis figuras ou algum dado que estivesse fora do próprio texto, mas que de alguma maneira pudesse ser-lhe útil na compreensão textual.

Um dos enfoques abordados foi a questão da importância da disciplina para que o aluno pudesse desenvolver a habilidade de leitura em língua estrangeira. Assim, P1 salientou que essa habilidade não deveria ser somente desenvolvida em língua estrangeira (LE), mas também em língua materna (LM), pois muitos problemas relacionados à leitura decorrem da dificuldade que o aluno enfrenta ao tentar compreender textos na sua própria língua.

O último aspecto a ser mencionado é quando o aluno transfere os *frames* e os esquemas da LM para a LE, com o intuito de compreender o texto de forma adequada. Assim, P1 acredita que essa transferência pode ser positiva desde que os conhecimentos estejam relacionados, pois se o aluno leva em conta somente o senso comum de que o espanhol e o português são idiomas iguais e que a única diferença está na ditongação das palavras, isso pode prejudicá-lo. Porém, em se tratando de leitura, as línguas (portuguesa e espanhola) têm uma semelhança visível que pode vir a facilitar a compreensão. Entretanto, quando se trata da parte léxica da língua, como os falsos cognatos, em alguns casos podem até dificultar um pouco a leitura compreensiva.

P2 trabalha no Curso Positivo e na PUC-PR. Atua há 12 anos na docência. Já ministrou a disciplina de Espanhol Instrumental no Centro de Línguas da UFPR. Na verdade, acredita que no Curso Positivo continua a trabalhar com algumas técnicas do Instrumental apesar de não fazer uma discussão a respeito do texto, porém auxilia seus alunos para que eles possam fazer uma leitura compreensiva nas provas de vestibular.

Quanto às dificuldades que encontrou nessa disciplina, P2 diz que são aquelas inerentes ao próprio desconhecimento da disciplina em si, isto é, há uma dificuldade muito grande por parte dos alunos para entenderem a estrutura da língua. Segundo P2, é necessário que se faça uma pausa para trabalhar a parte gramatical, pois entende que dentro dessa disciplina a gramática deve estar contextualizada.

Também acrescenta que o aluno que tem um conhecimento prévio da língua estrangeira ou que já fez um curso básico consegue compreender melhor um texto, porém, o problema está com os que entram com um objetivo específico, ou seja, preparar-se para uma prova ou algo assim, sem ter conhecimento da língua alvo.

Com respeito ao tipo de texto, P2 busca na Internet textos variados para atender grupos heterogêneos, como é o caso do Centro de Línguas da UFPR. Entretanto, para grupos particulares, com objetivos específicos procura trabalhar textos relacionados às suas áreas de atuação.

Assim, para que o aluno se motive a ler textos na língua espanhola, P2 sempre tenta contextualizar o assunto abordado antes de iniciar a leitura, utilizando a estratégia de construir hipóteses, ou seja, o professor faz perguntas relacionadas ao texto, os alunos respondem e depois checam as respostas confirmando-as ou não dentro do texto.

Para P2, o Espanhol Instrumental ajuda o aluno a desenvolver a habilidade de leitura compreensiva porque na maioria das universidades o que se exige é essa habilidade, justamente pelo fato de que nos cursos de pós-graduação deve-se ler e compreender muitos textos em língua estrangeira. P2 acredita que o objetivo dessa disciplina é não ter um domínio oral nem auditivo, mas sim um domínio da habilidade de leitura.

E, para finalizar, P2 nos diz que a transferência dos modelos cognitivos da LM para a LE dá certo por tratar-se de duas línguas latinas, em que a própria organização textual do espanhol segue o mesmo critério em português, isto é, a introdução, os objetivos, a descrição de um problema e a finalização. Toda essa parte relacionada à apresentação do conteúdo. Porém, quando se trata da estrutura gramatical e lexical, o aluno não consegue fazer essa transferência adequadamente.

P3 atua há 7 (sete) anos na docência. Desde 2001 trabalha na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) com a Língua Espanhola. Sua experiência com o Espanhol Instrumental foi na Universidade Estadual de Londrina (UEL) onde teve somente uma turma no curso de Administração.

A maior dificuldade que enfrentou dentro dessa disciplina foi justamente a não aceitação da língua espanhola por parte dos alunos. Alguns acreditavam que a língua inglesa seria mais útil para o curso de Administração, já que essa área utiliza muitos termos técnicos em inglês; outros acreditavam que tal disciplina (Espanhol Instrumental) poderia ter sido ministrada nos primeiros anos do curso e não somente no último ano. Mesmo assim, procurava incentivá-los para a leitura através de textos retirados da Internet e, para isso buscava trazer receitas, textos publicitários e também artigos relacionados à área de atuação dos alunos. Antes de adentrar ao assunto tentava ativar o conhecimento prévio dos alunos através do título. Também utilizava técnicas como *skimming*⁸, *scanning*⁹, dentre outras.

P3 acredita que o Espanhol Instrumental é uma disciplina importante, entretanto tem deficiências que estão relacionadas com as deficiências que o aluno tem dentro da LM.

⁸ *Skimming* é uma estratégia de leitura que consiste na leitura rápida de um texto para se adquirir uma impressão geral sobre o assunto.

⁹ *Scanning* é uma estratégia de leitura que permite ao leitor localizar informações específicas, sem recorrer à leitura linear do texto. É, portanto, uma leitura rápida em que os olhos do leitor percorrem o texto para descobrir aquilo que realmente lhe interessa.

Por esse motivo, acredita que quando o aluno transfere os *frames* e os esquemas da LM para a LE (neste caso, o espanhol) ele deve saber que os conhecimentos que tem da sua língua, da sua cultura, muitas vezes não são os mesmos para a LE, podendo ocorrer alguns problemas na compreensão textual.

P4 exerce o cargo de professor de Língua Espanhola na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e na Universidade Tuiuti. Trabalha há 6 (seis) anos nessa área e atualmente tem 3 (três) turmas de Espanhol Instrumental, sendo 2 (duas) na UFPR (como disciplina optativa) e 1 (uma) na Tuiuti, inserida na grade curricular do curso de Letras.

A principal dificuldade que encontra nessa disciplina é motivar seus alunos quanto à leitura dos textos, pois acredita que o maior problema esteja relacionado justamente pela falta de leitura em português. Na sua concepção, o aluno que não tem o hábito de leitura na LM não terá em LE.

Outro problema é que ainda, freqüentemente, o aluno pensa que o espanhol é mais fácil que o inglês, mas conclui-se ao contrário quando se depara com textos e também com a gramática espanhola.

Dessa forma, P4 costuma trabalhar com uma diversidade de textos retirados da Internet, revistas e livros. Aborda desde textos de conhecimentos gerais, de cultura geral, textos técnicos, científicos e literários. Para motivar seus alunos, usa algumas técnicas antes de iniciar a aula. Geralmente começa a contar uma história e, sem que os alunos percebam, eles já estão inseridos no texto que vem a seguir. P4 acredita que o Espanhol Instrumental serve para que o aluno entre em contato com a língua espanhola, porém ressalta a importância de que ele busque outros métodos ou abordagens para aprofundar seus conhecimentos na língua.

Na opinião de P4, a transposição dos modelos cognitivos (*frames* e esquemas) da LM para a LE depende muito do tipo de aluno, ou seja, quando o aluno se interessa mais pela LE, essa ativação/transposição acontece de forma natural, de forma muito mais

rápida. Outros demoram um pouco mais, porém com a ajuda do professor conseguem ativar seus conhecimentos e fazer a transposição dos *frames* e dos esquemas de maneira adequada. E, por fim, existe uma minoria que, em função da não leitura ou, até mesmo, de não possuir o hábito de leitura em LM, não consegue transpor essas barreiras. Quanto aos falsos amigos acredita que é da mesma forma que os *frames* e os esquemas, ou seja, se o aluno se interessa pela disciplina, conseqüentemente, conseguirá compreender de forma adequada também os falsos amigos.

Analisando todos os depoimentos acima, percebemos que os professores não trabalham ou não trabalharam, realmente, com a Abordagem Instrumental. Na verdade, P1 ministrou um curso destinado à formação de formadores que tinha como princípio básico a pré-leitura, a parte teórica sobre a concepção de texto, do ato de ler, etc. Outro ponto a ressaltar é que **os alunos já conheciam a língua espanhola e, conseqüentemente, não apresentavam dúvidas quanto a parte léxica (falsos cognatos)**. Quanto aos *frames* e aos esquemas ativados na LM e transferidos para a LE, P1 não soube opinar, haja vista que a preocupação do referido curso era com a parte teórica sobre o processo de leitura em língua espanhola.

Na opinião de P2, essa **abordagem está direcionada somente à habilidade de leitura**. Assim, **o aluno não precisa ter um domínio oral nem auditivo**, sendo desnecessárias as demais habilidades. Porém, P2 **acredita que é imprescindível trabalhar com a gramática e com a estrutura da língua espanhola** para que os alunos possam fazer uma leitura compreensiva de textos nessa língua.

Quanto à transferência de *frames* e de esquemas da LM para a LE, P2 acredita que **tal transferência não causa nenhum problema por tratar-se de línguas latinas**.

Para P3, **a ativação do conhecimento prévio dos alunos** para a leitura dos textos em espanhol **ocorria sempre a partir do título**. Entretanto, P3 acredita que é muito difícil trabalhar com a Abordagem Instrumental porque os alunos apresentam

deficiências de leitura em LM, isto é, a maioria deles entende a leitura como uma simples decodificação dos elementos lingüísticos.

E, por último, P4 usa algumas técnicas para contextualizar o assunto a ser tratado: uma delas, é a de **contar histórias**. P4 acredita que o Espanhol Instrumental é uma disciplina muito importante para que o aluno entre em contato com a língua.

Quanto aos *frames* e aos esquemas, a ativação depende do aluno, ou seja, é proporcional ao seu interesse. Quando o aluno se interessa mais pela língua espanhola, essa ativação é muito mais rápida, porém aqueles alunos que demonstram menos interesse, a ativação ocorrerá de maneira muito mais lenta. Por último, existem aqueles que não se interessam pela língua espanhola e, portanto, não conseguem de maneira nenhuma ativar os *frames* e os esquemas.

Vimos acima que muitos professores, altamente competentes em Língua Espanhola, ainda se equivocam quanto à Abordagem Instrumental e a entendem como:

- 1º.) tal abordagem está direcionada exclusivamente à leitura, não sendo necessário trabalhar com a compreensão oral;
- 2º.) deve-se ensinar gramática aos alunos, pois eles não serão capazes de ler em língua espanhola se não souberem a estrutura da língua;
- 3º.) os *frames* e os esquemas ativados em LM podem ser transferidos para a LE sem nenhum problema porque as línguas são semelhantes;
- 4º.) a ativação dos *frames* e dos esquemas é proporcional ao interesse do aluno, isto é, quanto maior o interesse do aluno pela língua espanhola maior será a ativação desses modelos cognitivos.

Retomando os itens 3 e 4 acima colocados, discordo dos professores de Espanhol Instrumental, principalmente quando se referem à ativação dos *frames* e dos esquemas. Por esta razão é que neste trabalho o meu foco está direcionado aos *frames*, aos esquemas e aos falsos cognatos (*falsos amigos*), porque acredito que são elementos de suma importância para a leitura compreensiva em língua espanhola. Assim, parto do

pressuposto de que os alunos quando entram em contato com textos em língua espanhola e, conseqüentemente, com os *falsos amigos*, esses alunos, geralmente, ativam os *frames* e os esquemas da LM e transferem para a LE de forma equivocada. Porém, abordarei detalhadamente no 2.4 deste capítulo a relação entre *frames*, esquemas e falsos amigos.

A seguir, veremos a abordagem de língua para fins específicos (Language for Specific Purposes – LSP), assim como as definições apresentadas por alguns estudiosos dessa área. Entretanto, percebe-se que tais estudiosos não diferenciam a abordagem instrumental da abordagem para fins específicos, simplesmente afirmam que parece haver duas tendências dentro da área de ensino instrumental, uma voltada para fins acadêmicos e a outra para fins profissionais, porém, ambas se preocupam com as necessidades do aprendiz.

2.3 – Língua para Fins Específicos (Language for Specific Purposes - LSP)

Primeiramente, faz-se necessário uma explicação sobre tal abordagem, pois no Brasil iniciou-se com o inglês e por esta razão é também conhecida por ESP (English for Specific Purposes). Assim sendo, tomarei por base os estudos feitos na língua inglesa, transpondo-os para a língua espanhola.

VIAN JR (1999) considera que:

o termo inglês instrumental é parte de um movimento maior na área de ensino de línguas estrangeiras denominado língua para fins específicos (Language for Specific Purposes – LSP), no qual se insere o ensino de qualquer língua estrangeira com foco nas necessidades específicas do aprendizes, objetivando o uso da língua-alvo para desempenho de tarefas comunicativas, sejam elas de produção ou compreensão oral ou escrita naquela língua.

O autor explica que de acordo com Swales (1985), o ensino do inglês instrumental no mundo moderno começou em 1962 através da publicação do artigo

escrito por Barber “*Some measureable characteristics of modern scientific prose*”. Entretanto, na visão de VIAN JR (1999), o ensino instrumental sempre existiu. Basta olharmos o domínio do império romano sobre os gregos, em que a língua era aprendida com o fim específico de estabelecer relações de dominado/dominante entre as partes, o que representa, por si, um fim instrumental.

Para reforçar a hipótese de que não foi no século XX que se ouviu falar em ensino instrumental BLOOR¹⁰, citado por VIAN JR (1999) refere-se a um manual em língua inglês para negócios, escrito em 1415, destinado aos mercadores de lã ou produtos agrícolas, onde incluía diálogos pouco usuais, mas que apresentavam uma grande quantidade de palavras técnicas associadas à indústria de lã.

Na opinião de HOWATT¹¹ citado por VIAN JR (1999) “o ensino instrumental começou a tomar corpo como atividade vital na área de ensino de inglês como segunda língua e/ou como língua estrangeira, culminando, inclusive, com a publicação dos primeiros livros de inglês instrumental”.

2.3.1 – Definições de ESP ou língua para fins específicos

VIAN JR (1999) apresenta as definições dadas por alguns estudiosos da área, como: Robinson (1980), Kennedy e Bolitho (1984), Hutchinson e Waters (1987), Strevens (1988), Robinson (1991) e Dudley-Evans e St John (1998).

Aqui, porém, cabe-nos fazer uma ressalva quanto à terminologia, pois os autores referem-se ora inglês instrumental ora ESP, não fazendo distinção entre as duas abordagens. No entanto, percebe-se que há uma tendência em se dividir a área de ensino

¹⁰ BLOOR, M. The English language and ESP teaching in the 21st century. **In: *ESP in Latin America***. F. MEYER, A. BOLIVAR, J. FEBRES, M.B. SERRA (eds) Universidad de los Andes. CODEPRE, 1997.

instrumental quanto à necessidade do aprendiz, ou seja, uma para fins acadêmicos e outra para fins profissionais. Vejamos a seguir:

ROBINSON¹², citado por VIAN JR (1999), explica as principais mudanças ocorridas na área do ESP, pois inicialmente denominava-se Inglês para Fins Especiais, entretanto, o termo “especial” dava uma idéia de linguagens especiais ou restritas. Neste caso, para evitar uma idéia distorcida, passou-se a usar o termo “específico”, a qual se fixa nos propósitos do aprendiz.

KENNEDY e BOLITHO¹³, citados por VIAN JR (1999), apresentam os principais desenvolvimentos do ensino de inglês instrumental, ou seja, o foco no aprendiz e a visão de linguagem, não mais vistas como um conjunto de regras gramaticais, mas também como um conjunto de funções.

HUTCHINSON e WATERS¹⁴, citados por VIAN JR (1999), fazem uma analogia entre o ensino de inglês e uma árvore, apresentando o inglês instrumental como um dos ramos do ensino de inglês como língua estrangeira. Os autores mostram o que não é inglês instrumental e definem ESP como uma abordagem e não como um produto. A partir daí, deve-se levar em conta as necessidades do aprendiz e trabalhar de acordo com tais necessidades.

¹¹ HOWATT, A.P.R. *A history of English Language Teaching*. Oxford University Press, 1984.

¹² ROBINSON, P. *ESP – English for Specific Purposes*. Pergamon Press, 1980.

¹³ KENNEDY, C., BOLITHO, R. *English for Specific Purposes*. Basingstoke: Macmillan, 1984.

¹⁴ HUTCHINSON, T., WATERS, A. *English for Specific Purposes – a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

STREVENS¹⁵, citado por VIAN JR (1999), resume a natureza, as potencialidades e as limitações do ensino instrumental 20 anos depois de seu aparecimento, colocando quatro características absolutas e duas variáveis.

As características absolutas levam em conta as necessidades específicas do aprendiz; o conteúdo deve estar relacionado com as disciplinas, profissões ou atividades particulares do aprendiz; concentra-se em uma linguagem adequada utilizando atividades sintáticas, lexicais, discursivas, semânticas, etc; deve ser ensinada de forma diferente do inglês geral.

As características variáveis podem levar em conta: ensinar somente uma habilidade, como por exemplo, a leitura; não ensinar de acordo com as metodologias pré-concebidas.

ROBINSON¹⁶, citado por VIAN JR (1999), faz uma revisão dos principais desenvolvimentos na área de ensino de inglês instrumental durante os anos 80 e aponta que é impossível produzir uma definição do ESP aplicável universalmente.

Para DUDLEY-EVANS e ST JOHN¹⁷, citados por VIAN JR (1999), a diferença entre o inglês instrumental e o inglês para fins gerais é a interação professor-aluno, em que o professor exerce o papel de consultor lingüístico, ao passo que o aluno mantém seu status de especialista em sua área de atuação.

Segundo VIAN JR (1999), com base nas diversas definições apresentadas podem-se definir três traços distintivos para o ensino do inglês instrumental: a) a análise de necessidades; b) os objetivos claramente definidos, c) o conteúdo específico.

¹⁵ STREVENS, P. **ESP after twenty years: a re-appraisal**. In: ESP: state of the art. M.L. TICKOO (ed.) Anthology Series 21. SEAMEO Regional Language Center. 1988.

¹⁶ ROBINSON, P. *ESP today: a practitioner's guide*. Hertfordshire: Prentice Hall International, 1991.

¹⁷ DUDLEY-EVANS, M.J. ST JOHN. *Developments in English for Specific Purposes – A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Como já mencionamos anteriormente, percebe-se que os autores acima mencionados não fazem nenhuma distinção entre a abordagem instrumental e o ESP. Parece que a maior preocupação está em definir as necessidades do aprendiz: se ele precisa de inglês para fins acadêmicos ou profissionais.

VIAN JR (1999) explica que:

A primeira tendência preocupa-se em distinguir os tipos de aprendiz (cf. Kennedy & Bolitho e Robinson), usando o termo inglês instrumental como guarda-chuva para abarcar duas áreas: uma para fins acadêmicos (EAP – English for Academic Purposes) e outra para fins ocupacionais (EOP – English for Occupational Purposes). A segunda tendência, por sua vez, preocupa-se em primeiramente distinguir as áreas e, só a partir daí, apresentar os tipos de aprendiz em cada uma (cf. Hutchinson & Waters).

Para fins acadêmicos, apresenta a seguinte divisão: “ocupacional e vocacional e, dentro dela, apresenta os tipos de aprendiz inseridos em cada uma, se já em experiência prévia no campo de trabalho ou se não são familiarizados com o assunto”. (VIAN JR, 1999).

Já para fins ocupacionais, apresenta três grandes áreas: Inglês para ciência e tecnologia (EST – English for Sciences and Technology); Inglês para negócios e economia (EBE – English for Business and Economics) e, Inglês para ciências sociais (ESS – English for Social Sciences). A partir dessas áreas é que surgem as ramificações: ocupacional e acadêmico.

VIAN JR (1999) nos diz que há uma terceira tendência, apresentada por Johns (1993), Johns & Dudley- Evans (1991) e Robinsons (1991) como sendo a vertente de inglês instrumental nos Estados Unidos, na qual se verifica uma primeira grande divisão em acadêmico, profissional e vocacional. Deste modo, a área acadêmica subdivide-se em duas áreas: uma geral e outra específica por disciplina. A área profissional subdivide-se

em: negócio, social e tecnologia. E, por último, a área vocacional apresenta um nível inicial e outro no qual o aprendiz já tem algum conhecimento.

Dentro do contexto brasileiro, podemos citar um exemplo de LSP (para fins específicos) exposto pela professora de língua espanhola Sara A. Brito, da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), no curso de Odontologia, onde se levam em conta as necessidades leitoras do aluno e o ensino está centralizado em sua área específica.

Assim, as aulas se dividem em duas etapas: primeiro se trabalha a compreensão de leitura de um modo geral, partindo da definição teórica do que é leitura, como se lê, para que se lê, desenvolvendo junto aos alunos estratégias de leitura; em segundo lugar, vem a parte específica da área, em que são aplicadas as estratégias de leitura nos textos em língua espanhola preparados para este fim.

A autora explica que a compreensão de leitura consiste em desenvolver a capacidade do aluno para entender textos escritos. Como já havíamos mencionado anteriormente, para que o aluno possa compreender tais textos é necessário que ele possua três tipos de conhecimento: o conhecimento lexical (vocabulário, grafia, etc.); o conhecimento sociocultural (no qual são vistos os fatos da cultura dos povos) e, o conhecimento de mundo por parte dos alunos.

Assim sendo, adotarei para este trabalho a nomenclatura e os pressupostos teóricos da abordagem LSP (Language for Specific Purposes). Acredito que tal nomenclatura é a mais adequada por se tratar da língua espanhola e não da língua inglesa (ESP). Quanto aos pressupostos teóricos levarei em consideração o trabalho que realizo na FAJAR (Faculdade Jaguariaíva), onde se utiliza a denominação “Espanhol Instrumental”, mas que na verdade está voltado ao ensino de línguas com objetivos específicos, trabalhando-se, deste modo, tema relacionado à área de atuação dos alunos.

Para exemplificar, retomarei os três traços distintivos descritos por VIAN JR (1999), transponho-os aqui para a língua espanhola:

- a análise de necessidades: dentro do curso de Turismo a necessidade maior dos alunos é ler textos em língua espanhola. Sendo a Espanha um dos países que mais investe na área do turismo há muita bibliografia relacionada a este campo.
- os objetivos claramente definidos: o aluno deve, ao final do período letivo, estar apto a fazer uma leitura compreensiva de textos em língua espanhola, devendo para isso, utilizar-se de algumas estratégias de leitura (identificar palavras-chave, marcar no texto as palavras cognatas, etc). Pode-se trabalhar também com a compreensão oral através de filmes, entrevistas, documentários e outros materiais relacionados ao assunto.
- o conteúdo específico: buscar textos relacionados à área do turismo. Como essa área é muito ampla, podem-se trabalhar temas como ecoturismo, meio-ambiente, turismo rural, turismo ecológico, turismo de aventura, hotelaria, patrimônio histórico, dentre outros.

A seguir, apresentarei a importância dos falsos cognatos dentro da leitura compreensiva em espanhol língua estrangeira através da abordagem para fins específicos. Cabe-nos também ressaltar as definições do termo “falso cognato” na visão de alguns estudiosos da área.

2.3.2 - Os falsos cognatos e a compreensão de textos em língua espanhola dentro de uma abordagem para fins específicos

Ainda hoje, ouvimos muitas pessoas afirmarem que há línguas mais fáceis que outras. Em geral, elas questionam porque estudar o espanhol se essa língua é tão parecida com o português. O fato da língua portuguesa e da língua espanhola serem línguas irmãs, cuja língua-mãe é o latim, e possuírem tanta afinidade, apresentando

semelhanças no campo lexical, morfológico e sintático nos faz supor de forma equivocada a facilidade de aquisição de qualquer uma delas sem levar em consideração que essa proximidade aumenta o risco de cair nas armadilhas dos falsos cognatos.

LADO¹⁸, citado por ORTÍZ ALVAREZ (2001, p.395) explica que os falsos cognatos são as palavras que, sendo semelhantes na forma, significam coisas diferentes. Porém, os falsos cognatos não são apenas traiçoeiros, muitos se escondem atrás de um significado e provocam delicados problemas de tradução.

Para saber por que tal fenômeno ocorre, resolvemos fazer uma breve incursão pela história e vimos que os falsos cognatos são formas lingüísticas que pertencem a duas línguas cognatas que seguiram rumos distintos na sua evolução. Segundo ROBINS (1971, p. 313) “essa evolução refere-se às mudanças lingüísticas que se produziram nas duas línguas, ao longo do tempo, e que levaram à diferenciação das palavras quanto aos seus significados ou quanto às suas funções semânticas; quanto aos elementos situacionais aos quais se referem ou quanto à maneira como são referidos”.

Em suma, podemos afirmar que os falsos cognatos são interferências semânticas de uma língua na outra, em que o aluno usa esses termos na língua estrangeira com o significado que tem na língua materna, dificultando a comunicação. O mesmo ocorre quando o aluno lê um texto na língua estrangeira e transfere o conhecimento que tem da sua língua para a LE, causando problemas na leitura compreensiva.

¹⁸ LADO, R. *Introdução à Lingüística Aplicada. Professores de língua*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972

2.4 - Os falsos frames e os falsos esquemas: a partir da premissa dos falsos amigos

Vimos no capítulo I que os modelos cognitivos: *frames* e esquemas, propostos por De Beaugrande (1980), são blocos de conhecimentos pré-existentes, armazenados na memória e que representam situações estereotipadas, em que os *frames* se caracterizam por não apresentarem seqüências ordenadas entre os itens relacionados e os esquemas se ordenam em seqüências, unidas por proximidade de tempo e causalidade.

Partindo desses conceitos é que denominei de *falsos frames* e de *falsos esquemas* o fenômeno ocorrido quando o aprendiz de língua espanhola se encontra diante dos falsos cognatos, ativando de forma equivocada os *frames* e os esquemas.

Assim, para exemplificar utilizarei um texto retirado no *site* do *Diário Deportivo Olé* – da Argentina, no dia 21.04.05, cujo título é “*Me voy a ir curando*” sobre o desagradável acontecimento ocorrido no estádio do Morumbi, em São Paulo, no dia 13 de abril de 2005, quando o jogador de futebol Leandro Desábato, da equipe do *Quilmes*, da Argentina proferiu insultos de cunho racial contra Ednaldo Batista Libânio, o Grafite, da equipe do São Paulo.

Transcreverei uma parte do texto, o qual está disponível na íntegra nos Anexos, no final deste trabalho.

“Me voy a ir curando”¹⁹

“De Grafite no quiero hablar”, repitió Leandro Desábato en la conferencia de prensa antes los medios nacionales, luego de la entrevista con la cadena brasileira “O Globo”. Cualquier mención sobre aquél que lo denunció por racismo y discriminación es una manera de recordar el horror de estar 37 horas preso. Los efectos colaterales son

¹⁹ Disponível no <http://www.ole.clarin.com/jsp/v3/pagina.jsp?pagId=961435>, do dia 21.04.05

explicados por el protagonista. “Tuve mucho miedo y me pasaron miles de cosas por la cabeza. Maquinaba a full. El hecho de estar incomunicado por 24 horas es horrible. Creo que el momento más difícil fue cuando me pusieron las esposas. Sentía que algo malo podía pasarme”.

Desta forma, baseando-me na teoria de De Beaugrande (1980) sobre os *frames* e sobre os esquemas, provavelmente, o aprendiz de língua espanhola ao ler a palavra “racismo” dentro do texto ative na memória vários elementos como: etnia negra, povo subdesenvolvido, pobreza, ignorância, inferioridade e outros. Como vimos, todos esses elementos não possuem uma seqüência ordenada entre os itens relacionados.

Já o evento ou a situação estereotipada “estar 37 horas preso” pode desencadear na mente do leitor o esquema mental de que se alguém foi preso é porque cometeu algum delito grave. Também, neste caso, o aluno pode prever alguns passos a partir da ocorrência do delito: denúncia ou a presença de testemunhas oculares, a presença de autoridade competente que dê a voz de prisão, a colocação de algemas, o infrator acompanhar a polícia até à delegacia, o depoimento, o documento redigido pelo escrivão, a prisão, etc. Dentro do esquema “estar preso” pode-se ativar várias redes interligadas de conhecimentos que inferem os elementos necessários para a leitura compreensiva. Assim, os esquemas podem ter também subesquemas, tais como: a presença na cela de outros presos, a presença de um advogado de defesa, a fiança paga, etc.

Porém, quando no mesmo texto o aprendiz de língua espanhola que ainda não domina o idioma encontra a expressão “Creo que el momento más difícil fue cuando me pusieron **las esposas**”, a palavra “**esposas**”, em português, vem do latim *sponsa* que significa, segundo o Novo Dicionário Aurélio (pág. 571), **1.** mulher que está prometida para o casamento; noiva. **2.** Mulher (em relação ao marido). [Pl.: esposas (ô). Cf. esposa e esposas do v. esposar.].

Por outro lado, a palavra “**esposas**” em espanhol, segundo o dicionário *Nuevo Espasa Ilustrado* (pág. 670), significa: “manillas de hierro con que se sujeta a los presos por las muñecas.”²⁰

Segundo Serey (1994), quando se fala em transferência pode-se afirmar que:

tem sido uma questão muito controversa entre lingüistas e professores: uns acham que é uma característica muito importante na aquisição de segunda língua, outros são mais céticos(...). Contudo, as pesquisas nos levam à conclusão de que a transferência interage com outros fatores na aquisição de L2, o que confirma sua importância(...).

Por lidarmos com duas línguas muito semelhantes, o português e o espanhol, a transferência passa a ter um papel muito importante na aquisição e no ensino de ambas as línguas, pois a similaridade facilita a transferência de elementos fonéticos e fonológicos, morfossintáticos, lexicais e semânticos nas duas direções, da L1 à L2 e da L2 à L1, mais do que em línguas distantes. (SEREY, 1994, p.6-7).

A autora explica que: “Segundo Selinker, em 1972, a transferência é uma estratégia que existe na estrutura psicológica latente do ser humano. Para se referir a esses elementos transferidos de uma língua para a outra ele criou o termo ‘interlíngua’, pois passam a constituir o sistema lingüístico usado pelo aprendiz na sua tentativa de produção de uma regra da língua-alvo.”(SEREY, 1994, p.7).

Quando se tratam de línguas como o português e o espanhol, a transferência geralmente é positiva pelo fato de que existe uma semelhança muito grande entre as duas, porém isto não significa que não haja transferência negativa da língua materna para a língua-alvo devido aos falsos cognatos.

Serey (1994) explica que “a grande semelhança existente entre o português e o espanhol leva o aprendiz dessas línguas a transferir elementos morfo-sintáticos, fonético-

²⁰ “Esposas” em espanhol significa argolas de ferro com fechadura para prender uma pessoa pelos pulsos (de acordo com o Diccionario de Falsos Amigos del español y del portugués, de Balbina Lorenzo Feijóo Hoyos).

fonológicos e léxico-semânticos da sua língua materna para a língua-alvo (e vice-versa), mais do que falantes de línguas distantes.”(SEREY, 1994, p. 8).

Richman (1965) fez uma análise comparativa entre o português e o espanhol, francês e italiano e concluiu que entre as línguas românicas o português e o espanhol são as mais próximas. Baseada nos indicadores de Richman, SEREY (1994, p. 8) nos diz que existe apenas “6% de diferenças lexicais entre essas línguas, as quais são conhecidas como *falsos cognatos* ou *falsos amigos*”.

A autora, ao utilizar o termo *falso cognato*, constata que:

vem do substantivo latino *cognatus*, i [co(n)+natus], cujo significado é ‘parente por consangüinidade’(Torrinha, 1942:159), ou seja, do mesmo sangue; e *falso* vem do latim *falsus,a,um*, cujo significado é ‘enganado; iludido. Falso; enganador; mentiroso’;etc(...). Quer dizer que *falso* é o contrário de verdadeiro. Portanto, haveria uma *falsa consangüinidade* entre as palavras que esse termo denomina, ou seja, uma falsa origem comum. Porém, nessas palavras que têm forma igual ou semelhante, mas com sentidos diferentes, não é o que acontece. Na verdade são palavras que têm uma raiz comum, têm o mesmo sangue, isto é, são cognatas. E, embora tenham perdido o sentido originário durante o processo evolutivo de cada uma, distanciando-se umas das outras, elas conservaram sua origem comum.”(SEREY, 1994, p. 18).

Em decorrência desse fato, utilizarei o termo *falsos amigos*, o qual segundo ORTÍZ ALVAREZ (2001, p.395), “designa os cognatos que enganam por terem formas semelhantes ou idênticas em duas línguas em cotejo, mas que usadas por duas civilizações ou culturas diferentes ou sujeitas a vicissitudes diversas, adquiriram sentidos diversos. Os falsos cognatos não são apenas traiçoeiros, muitos se escondem atrás de um significado e provocam delicados problemas de intradutibilidade.”

Tomando por base os pressupostos teóricos acima descritos, levantarei a hipótese de que o aprendiz ao entrar em contato com os *falsos amigos* na leitura de um texto em

língua espanhola pode ativar equivocadamente os *frames* e os esquemas. Deste modo, convencionei denominá-los de *falsos frames* e *falsos esquemas*.

Como vimos anteriormente em 2.2.1.1 - a visão dos alunos, uma das dificuldades encontradas por eles dentro de um texto em espanhol é justamente o fato de que há muitas palavras que se assemelham ao português e que, no entanto, não possuem o mesmo significado na língua espanhola, ou seja, os *falsos amigos*. Essa dificuldade apresentada pelos alunos é que me motivou a buscar resposta a este problema e, assim, elaborar uma “nova teoria” sobre os *falsos frames* e os *falsos esquemas*, utilizando-me dos estudos feitos por teóricos como De Beaugrande (1980), Dressler (1981), Brown e Yule (1983) entre outros.

Retomando os depoimentos dos professores no 2.2.1.2 – Visão dos professores, supondo que P1, P2, P3 e P4 utilizassem o texto acima “*Me voy a ir curando*”, pensei na possibilidade de construir uma aula hipotética ministrada por eles, fixando-me principalmente nos *falsos amigos* (vale a pena ressaltar que se trata apenas de uma suposição e que esta aula não foi dada por nenhum dos professores acima mencionados). Vejamos:

P1 utilizaria o texto no curso de formação de formadores, cujos alunos são formandos de Letras que estão aprendendo a trabalhar com a Língua Instrumental. Neste caso, P1 iniciaria com a pré-leitura, ou seja, ativaria o conhecimento de mundo dos alunos através da foto do jogador argentino Leandro Desábato e do seu técnico Gustavo Alfaro. A partir desses conhecimentos prévios direcionaria seus alunos para a leitura do texto, a seguir trabalharia as estratégias de leitura, pedindo aos seus alunos que encontrassem as palavras-chave, identificassem as palavras cognatas e chamaria a atenção dos alunos para os falsos amigos, etc. e, por último, discutiriam o assunto relacionado ao texto.

O trabalho de P1 é muito significativo, porém como é um curso onde os alunos já conhecem a língua espanhola fica difícil saber como poderiam ser sanadas as possíveis dúvidas, principalmente quanto aos falsos amigos.

P2 utilizaria o texto como pretexto para trabalhar os aspectos gramaticais. Partindo do título poderia explicar o verbo *ir*, o gerúndio, o pretérito indefinido, etc. Quanto aos falsos amigos utilizaria a palavra *esposas* para explicar que em espanhol e português há muitas palavras que se parecem, mas que semanticamente não se correspondem. A seguir, P2 passaria uma lista com “los heterosemánticos”. Depois de esclarecidas todas as dúvidas, trabalharia com a leitura, pois P2 acredita que é a única habilidade que o aluno realmente necessita. Assim, utiliza algumas estratégias, uma delas é fazer perguntas relacionadas ao texto, os alunos respondem e depois eles checam as respostas confirmando-as ou não dentro do texto.

Analisando a aula hipotética de P2, pode-se dizer que as estratégias de leitura são utilizadas dentro do instrumental, porém os demais procedimentos não estão de acordo com tal abordagem: o ensino da gramática e a crença de que o aluno necessita somente desenvolver a habilidade de leitura.

P3 ativa o conhecimento prévio dos alunos a partir do título: “***Me voy a ir curando***” – **Desábato habló ante la prensa nacional, revivió su detención y agradeció el apoyo del plantel.** P3 motiva seus alunos através de perguntas sobre o preconceito étnico, depois lhes pede que leiam o texto e utilizem a estratégia de *skimming* (ler rapidamente o texto para poder adquirir uma idéia geral sobre o assunto) e de *scanning* (localizar informações específicas, sem precisar ler todo o texto). Quanto aos falsos amigos, chama a atenção dos alunos para a palavra *esposas*, mostrando que há palavras semelhantes na forma e na pronúncia, porém tais palavras não possuem o mesmo significado em português.

Analisando a postura de P3 dentro da aula de espanhol instrumental, vemos que está de acordo com a abordagem instrumental. Parte do título para ativar o conhecimento prévio dos alunos, utiliza algumas estratégias como *skimming* e *scanning* e explica os falsos amigos através da palavra *esposas*, apontando a diferença entre o português e o espanhol.

P4 iniciaria sua aula contando uma história. Como o tema central é o preconceito étnico, contaria algo que estivesse relacionado a este assunto. A seguir, seguiria com a leitura do texto. Quanto à ativação dos *frames* e dos esquemas, P4 acredita que tal ativação depende do interesse do aluno pela língua espanhola, ou seja, aquele que se interessa pela língua espanhola os ativará de modo adequado. Não concordo com tais afirmações, pois mesmo alunos que não se interessam pela língua espanhola podem ativar os *frames* e os esquemas.

Assim sendo, exemplificarei, através de uma aula dada por mim, como os falsos amigos podem interferir na leitura compreensiva. Retirei o seguinte texto da Internet, no dia 20 de novembro de 2004, site <http://www.aprendaespanhol.com/cognatos.htm>, autores: Guillermo Alvez de Olyveira e Maria Eulália Alzqueta de Bartaburu, publicado no livro *Español en Acción- Tareas y Proyectos*. Pág.156.

Este texto foi utilizado em sala de aula no dia 02 de dezembro de 2004, com alunos do 2º. Ano do curso de Turismo da FAJAR (Faculdade Jaguariaíva), onde lecionei para esta turma a disciplina de Espanhol Instrumental durante o ano letivo de 2004. Esta atividade teve como objetivo observar como o aluno compreende um texto em língua espanhola, a partir dos *falsos amigos*. Desta forma, foi pedido aos alunos que lessem o texto (sem a ajuda de dicionário) e depois tentassem reescrevê-lo em português.

A seguir, os falsos amigos se encontram em negrito, porém, seus respectivos significados estão nos Anexos, no final deste trabalho.

Na seqüência, veremos quais foram as formulações de hipóteses levantadas por alguns alunos, explicando os *falsos frames* e os *falsos esquemas*, a partir dos *falsos amigos*.

La **presunta** abuelita

Había una vez una niña que fue a pasear al bosque. De repente se **acordó** de que no le había comprado ningún **regalo** a su abuelita. Pasó por un parque y arrancó unos lindos **pimpollos rojos**. Cuando llegó al bosque vio una **carpa** entre los árboles y alrededor unos **cachorros** de león comiendo carne. El corazón le empezó a **latir** muy fuerte. En cuanto pasó, los leones se pararon y empezaron a caminar atrás de ella. Buscó algún **sitio** para refugiarse y no lo encontró. Eso pareció espantoso. A lo lejos vio un bulto que se movía y pensó que había alguien que la podría ayudar. Cuando se acercó vio un **oso** de **espalda**. Se quedó en silencio un **rato** hasta que el oso desapareció y luego, como la noche llegaba, se decidió a prender fuego para cocinar un **pastel** de **berro** que sacó del **bolso**. Empezó a preparar el **estofado** y lavó también unas **ciruelas**. De repente apareció un hombre **pelado** con el **saco** lleno de **polvo** que le dijo si podía compartir la **cena** con él. La niña, aunque muy asustada, le preguntó su **apellido**. Él le respondió que su apellido era Gutiérrez, pero que era más conocido por el **sobrenombre** Pepe.

El señor le dijo que la **salsa** del estofado estaba **exquisita** aunque un poco **salada**. El hombre le dio un **vaso** de vino y cuando ella se **enderezó** se sintió un poco mareada.

El señor Gutiérrez, al verla **borracha**, se ofreció a llevarla hasta la casa de su abuela. Ella se peinó su **largo pelo** y, agarrados del brazo, se fueron rumbo a la casita del bosque.

Mientras caminaban vieron unas huellas que parecían **zorro** que iban en dirección al **sótano** de la casa. El olor de una rica salsa llegaba hasta la puerta. Al entrar tuvieron una mala impresión: la abuelita, de espalda, estaba **borrando** algo en una hoja, sentada frente al **escritorio**. Con espanto vieron que bajo su saco asomaba una **cola** peluda. El

hombre agarró una **escoba** e le **pegó** a la presunta abuela partiéndole una **muela**. La niña, al verse engañada por el lobo, quiso desquitarse aplicándole distintos golpes.

Entre tanto, la abuela que estaba amordazada, empezó a golpear la tapa del sótano para que la sacaran de allí. Al descubrir de dónde venían los golpes, consiguieron unas tenazas para poder abrir el cerrojo que estaba todo herrumbrado. Cuando la abuela salió con la ropa toda **sucia** de polvo, llamaron los guardas del bosque para contar todo lo que había sucedido.

Pode-se perceber que os *falsos amigos* apresentam semelhanças na escrita devido à origem de seus termos, pois como Serey (1994, p.18) já havia comentado “são palavras que têm uma raiz comum, têm o mesmo sangue, isto é, são cognatas. E, embora tenham perdido o sentido originário durante o processo evolutivo de cada uma, distanciando-se umas das outras, elas conservaram sua origem comum”.. Isto, porém, não garante que os aprendizes não cometam equívocos dentro da leitura em língua espanhola.

Veremos a seguir o que os alunos compreenderam de algumas palavras do texto *La presunta abuelita*. Esta atividade de leitura foi aplicada a 9 (nove) alunos. A seguir, mostrarei alguns termos para exemplificar a ativação dos *falsos frames* e dos *falsos esquemas*, através da formulação das seguintes hipóteses ²¹:

²¹ Segundo KLEIMAN (1995, p. 36) “uma das atividades do leitor, fortemente determinada pelos seus objetivos e suas expectativas, é a *formulação de hipóteses* de leitura”. A autora acrescenta que o leitor ao formular hipóteses “estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. São, todas essas estratégias próprias da leitura que levam à compreensão do texto”.

A palavra **pimpollos** ativou em 3 (três) alunos o termo galhos, frutas, brotos respectivamente.

Porém, “pimpollos” significa, em espanhol, “botões de rosa”. Provavelmente, neste caso, o aluno não fez a transferência da LM para a língua alvo, mas deve ter ativado o esquema “*Pasó por un parque y arrancó unos lindos pimpollos rojos*”. O verbo “arrancar” juntamente com o lugar (parque) pode ter ativado na mente do leitor experiências vividas na infância onde crianças arrancam flores ou outras coisas nos parques.

A palavra **carpa** em espanhol significa barraca de camping. Neste caso, somente um aluno ativou o termo “jaula”. Talvez pelo fato de “carpa” estar seguido da expressão “*Cuando llegó al bosque vio una carpa entre los árboles y alrededor unos cachorros de león comiendo carne*”. O leitor não poderia associar “carpa” com peixe pelo fato de estar entre as árvores. Provavelmente a palavra mais adequada dentro deste contexto fosse “jaula” por estar também associado a animais.

O verbo “**borrando**”, ativa o termo “pintando”. Porém, “borrar” em língua espanhola significa “apagar”.

Supostamente, o aluno fez uma transferência da LM para a língua alvo devido à expressão “*la abuelita, de espalda, estaba borrando algo en una hoja...*”

A ativação do *falso esquema* pode ter sido em decorrência de associações feitas em experiências anteriores, como por exemplo: pintar em folhas de papel.

Outro aluno, porém, ao se deparar com esse termo (borrando) ativa o termo “bordando”, o qual não se sabe se foi por uma leitura rápida onde houve uma troca das letras bor[r]ando com bor[d]ando ou por associar que uma pessoa idosa gosta de bordar.

O termo “escoba”, alguns já conheciam o seu significado - “vassoura”; outros haviam esquecido e somente dois alunos fizeram a transferência da LM e traduziram

como escova. Talvez tenham utilizado esta palavra com o sentido de uma escova para esfregar roupas e desta forma não tenham levado em conta o que estava escrito na seqüência: “*El hombre agarró una escoba y le pegó a la presunta abuela...*”

A leitura talvez tenha sido interrompida depois de “escoba” ativando o esquema de atirar algo em alguém, sem se importar com o verbo “pegar” que neste contexto significa “bater em algo ou alguém”.

Provavelmente, a palavra “sótano” pode ter ativado na mente dos alunos um *falso frame* e um *falso esquema*. Veremos a seguir:

Falsos frames:

Quando se ouve a palavra “**sótano**”, em espanhol, dificilmente o aluno fará a correta tradução, que é “porão”. Ao contrário, fará a transferência da LM para a língua espanhola.

No caso do texto utilizado, o qual faz menção à história de Chapeuzinho Vermelho, o aluno poderá associar a palavra “sótão” com alguns termos, tais como: casa velha, depósito de coisas antigas, quinquilharias, abrigo, cobertura, parte superior, escada para poder subir até lá, lugar escuro, poeira, teia de aranha, casarão antigo, quarto sombrio, fantasma, saudade, melancolia, baú com roupas usadas, etc.

Porém, se o aluno ativasse a palavra “sótano” em espanhol, no seu sentido correto: “porão”, provavelmente acionaria termos como: área de serviço, jornais velhos, umidade, canos enferrujados, garrafas, cheiro de óleo (graxa de bicicleta), pó, esconderijo, chão de terra, e outros.

Assim, a ativação de determinados *frames* e de determinados esquemas se relacionam com os conhecimentos prévios que possuímos e que vamos acumulando ao longo da nossa vida. Tais conhecimentos fazem parte das convenções sociais, da cultura, dos costumes, crenças, comportamentos, etc.

Baseados em tais afirmações, pode-se dizer que dentro do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira os aspectos culturais devem estar inseridos e, cabe ao professor não apenas trabalhar com os elementos lexicais, mas também com a cultura que envolve essa língua.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DE DADOS

Este trabalho está baseado em um estudo bibliográfico, cujo objetivo é analisar o papel que os modelos cognitivos, *frames* e esquemas desempenham na leitura compreensiva em espanhol língua estrangeira (E/LE). Tais modelos podem se tornar elementos facilitadores ou não dependendo da ativação que o leitor faz durante a leitura compreensiva. Se ele ativa os *frames* e os esquemas da LM para a LE e esses modelos se correspondem nas duas línguas (portuguesa e espanhola), a leitura compreensiva do texto pode ser facilitada, caso contrário, pode levá-lo a uma falsa compreensão da leitura, dificultando-a.

A partir de tal análise constatei que devido à proximidade das línguas portuguesa e espanhola, os alunos acabam transferindo o conhecimento prévio da LM para a língua alvo e muitas vezes esta atitude acaba prejudicando a leitura compreensiva, principalmente quando aparecem os *falsos amigos*.

Assim, para esta pesquisa utilizei em sala de aula 3 (três) textos que foram trabalhados em 3 (três) aulas com duração de uma hora e trinta minutos cada, utilizando três estratégias de leitura diferentes. O primeiro, retirado da revista *El País Semanal* – da Espanha, tratava dos perigos da radiação solar na neve e os cuidados que se deve ter com a área do rosto, principalmente ao esquiar. Cabe ressaltar que esse texto não continha *falsos amigos*, porém teve como objetivo verificar a ativação dos *frames* e dos esquemas a partir de uma leitura dos dados icônicos, levando o aluno a observar todos os detalhes e a verificar se as hipóteses levantadas durante a observação da gravura estavam ou não de acordo com o texto escrito.

Esse texto foi trabalhado no dia 09 de setembro de 2004, da seguinte forma: gravação da aula em fita cassete; utilização de transparência (somente a gravura); leitura

dos dados icônicos da transparência pelos alunos; anotação (feita por mim) de todas as palavras (levantamento de hipóteses) no quadro sem observar uma ordem; leitura do texto escrito.

O segundo, retirado do jornal *La Nación* – da Argentina, foi trabalhado no dia 07 de outubro de 2004 e tratava-se de um enigma de 500 anos sobre a verdadeira identidade de Monalisa, um dos quadros mais famosos de Leonardo da Vinci.

Iniciei a aula colocando no quadro somente o título - *Un nombre para la sonrisa más célebre* - e pedi aos alunos que tentassem deduzir do que tratava o texto. Resolvi anotar em meu caderno tudo aquilo que eles mencionavam para poder analisar posteriormente (já que essa aula não foi gravada em fita cassete).

A seguir, dei aos alunos o texto para que fizessem a leitura, grifassem as palavras desconhecidas, buscassem palavras-chave, fizessem uma leitura rápida do texto para adquirir uma impressão geral sobre o assunto. Decorrido o tempo previsto, iniciei a leitura em voz alta e a cada parágrafo eram feitos comentários, os alunos davam as suas opiniões sobre o assunto, perguntavam e tiravam as dúvidas sobre o tema.

E, o último texto foi trabalhado no dia 18 de novembro de 2004, cujo título é - *La presunta abuelita* - uma versão da história de Chapeuzinho Vermelho. Este texto contém uma variedade de *falsos amigos*, inseridos propositalmente. Assim, para averiguar de que forma os alunos compreendem um texto em espanhol, solicitei-lhes que fizessem uma leitura silenciosa e individual sem o auxílio de dicionário ou colegas. Desta forma, as palavras desconhecidas deveriam ser deixadas de lado e revistas através do contexto. Depois de lido todo o texto, eles deveriam escrever a história em português, tomando o cuidado para não modificá-la.

Vejamos a seguir o trabalho realizado em sala de aula:

Como mencionado anteriormente, utilizei textos em sala de aula com meus alunos do curso de Turismo da Faculdade Jaguariaíva (FAJAR), na disciplina de Espanhol

Instrumental. Esta turma é composta de apenas 9 (nove) alunos de 21 a 41 anos, porém, participaram desta aula apenas 7 (sete).

Antes de passarmos a analisar os textos trabalhados, definirei brevemente o perfil de cada aluno e a participação deles nas aulas de Espanhol Instrumental, cujo objetivo é a leitura compreensiva dos textos em língua espanhola:

S1: participativo em sala de aula, principalmente nos debates, nas opiniões e sugestões. Porém, quanto à leitura de textos em língua espanhola percebe-se que é bastante distraído, não utiliza dicionário quando encontra palavras desconhecidas, utiliza-se de sua intuição e não faz checagem dos dados para verificar se a hipótese levantada inicialmente corresponde ao que está escrito no texto.

S2: bastante participativa em sala de aula. Nos debates, expõe seus conhecimentos de mundo, suas experiências e dá opiniões, sugestões. Esclarece suas dúvidas com a professora e com os demais colegas. Consegue fazer uma leitura compreensiva adequada, utilizando estratégias de leitura, tais como, volta ao texto e relê quando encontra alguma dificuldade, usa dicionário para saber o significado daquelas palavras ou expressões desconhecidas, verifica se as hipóteses levantadas por ela estão de acordo com o texto.

S3: participa pouco dos debates e não gosta de opinar ou dar sugestões. Porém, ao ler consegue fazer uma leitura compreensiva adequada. Utiliza várias estratégias de leitura, ou seja, sublinha palavras-chave, usa dicionário, volta ao texto e relê até conseguir entender do que se trata o assunto.

S4: displicente e distraída. Participa pouco das aulas e sempre está envolvida em conversas paralelas e brincadeiras. Quanto aos textos em espanhol, não consegue fazer uma leitura compreensiva adequada.

S5: extremamente tímida. Não se sente à vontade quando tem de falar em público ou quando tem de opinar, dar sugestões. Porém, quando tem dúvidas chama a professora para esclarecer-lhe aquilo que não compreendeu. Quanto à leitura de textos em língua espanhola consegue chegar à uma compreensão razoável.

S6: assim como S5 é extremamente tímida, porém não busca esclarecer suas dúvidas com os colegas ou com a professora. Na leitura de textos em língua espanhola, é distraída, confunde algumas palavras e não as busca no dicionário para saber o significado. Não faz a checagem dos dados para verificar se as hipóteses levantadas estão de acordo com o texto.

S7: falta muito às aulas ou chega atrasada. Não gosta de falar em público, porém ao ler textos em língua espanhola utiliza algumas estratégias de leitura, tais como, sublinha os termos desconhecidos, buscando-os no dicionário, pergunta aos colegas e à professora aquilo que não compreendeu. Deste modo, consegue fazer uma leitura compreensiva adequada.

S8: dificilmente comparece às aulas, porém quando está presente é demasiadamente agitado e pouco participativo dos debates. Não consegue fazer uma leitura compreensiva adequada, pois usa muito a intuição. Não usa dicionário, não esclarece as dúvidas com os colegas ou com a professora, não presta atenção nas pistas dadas no texto e omite muitas partes, as quais são importantes para a compreensão do mesmo.

S9: assim como S8, dificilmente comparece às aulas. Conseqüentemente, não participa de muitos trabalhos realizados em sala de aula. Acredito que esta é a razão pela qual não consegue fazer uma leitura compreensiva adequada.

Como pudemos observar, cada aluno descrito anteriormente, possui características diferentes, porém todos eles têm algo em comum, ou seja, ainda não tinham tido contato maior com a língua espanhola e, portanto, foi necessário que se criasse em sala de aula momento de explicitação de regras e práticas gramaticais que os ajudassem na leitura compreensiva. Ao mesmo tempo, procurei trabalhar a compreensão do texto de modo geral, ou seja, o que é leitura, como se lê, para que se lê, estratégias de leitura, tais como, *skimming*, *scanning*, palavras-chave, etc.

O primeiro texto trabalhado foi “Radiaciones peligrosas” da revista *El País Semanal*, número 1422 de domingo 28 de dezembro de 2003, páginas 104-105.

Com a permissão dos alunos, gravei duas aulas consecutivas em fita cassete (a transcrição está nos anexos), com duração de uma hora e vinte minutos. Como o texto tinha uma gravura relacionada ao tema, coloquei-a em transparência para que os alunos buscassem saber do que tratava o texto, fazendo inicialmente uma leitura dos dados icônicos.

Perguntei-lhes o que representava a gravura e pedi que fossem falando (em língua portuguesa) o que lhes vinha à mente, como uma espécie de *brain storming* ou enxurrada de idéias. A partir daí, comecei a escrever todas as palavras ditas por eles no quadro sem observar uma ordem pré-determinada.

S1 observou que na gravura havia placas de sinalização de esqui. Porém, S2 disse que poderia ser também placas relacionadas a outros esportes, como por exemplo, natação. Pode ser que uma das explicações para este equívoco seja o fato de que o retroprojetor não estava em boas condições de uso e, portanto, como a gravura continha placas ao fundo, um pouco mais apagadas que as demais, essas não davam uma visão muito clara da referida gravura. A maior parte dos alunos contestou, dizendo que tudo se relacionava ao esqui, pois a mulher segurava um bastão de esqui, havia um patim de

madeira próprio para esqui, as placas ou bandeirolas eram de sinalização nas pistas de esqui.

S2 observou que a roupa usada pela moça da gravura era bastante antiga, ou seja, parecia da década de 30, pois a mesma usava um lenço que vinha do alto da cabeça e estava amarrado sob o queixo, a calça e a camisa também eram de estilo antigo. Aqui, neste caso, houve uma ativação do *frame* década antiga: roupa estilo antigo, o modo como o lenço estava amarrado sob o queixo, etc. S2 compara a forma de vestir da mulher da gravura com os filmes dos anos 30, principalmente onde se viam as mulheres com lenço amarrado desta maneira.

Para S3, a gravura está relacionada à marca de roupa. Aqui, parece que foi somente uma forma de participação de S3, a qual não levou em consideração a gravura em si. Porém, S2 acredita que pode ser também uma propaganda de lugares onde há neve e conseqüentemente de lugares onde se pratica o esqui. Assim, S2 reformula sua idéia e diz que se trata de uma divulgação de pistas de esqui. Esta hipótese é levantada por causa do vestuário da mulher, juntamente com o bastão, o patim de esqui, as bandeirolas de sinalização, etc. S2 continua a observar e focaliza que a maquiagem da moça está muito carregada e que ela não está usando óculos (pois o mesmo se encontra sobre a cabeça da moça). Este dado é bastante relevante e não poderia ter passado despercebido, pois na neve os óculos de sol são imprescindíveis para não causar danos à vista. Para S2, a referida moça está somente fazendo pose para a foto e que ela não parece estar esquiando de verdade, pois não está no gelo, mas numa pista montada. Desta forma, S2 ativa o esquema “esquiar”, onde há necessidade de que se utilizem óculos e de que também haja neve.

Após uma pequena pausa, S2 vê que ao lado direito da gravura há duas siglas bastante conhecidas: UVA e UVB e as relaciona com filtro solar. Deste modo, S2 ativa o *frame* UVA e UVB com filtro solar. Entretanto, S3 relaciona UVA e UVB a raios solares.

S1 identifica um triângulo na parte superior da gravura e relaciona-o a uma bandeira. Assim, S1 ativa o *frame* sobre esqui e as bandeirolas que sinalizam a pista.

Decorrido o tempo da leitura dos dados icônicos, peço aos alunos que escolham as palavras que escrevi na lousa e que eles acreditam ser a palavra-chave do texto.

S2 acredita que o tema a ser tratado no texto é “protetor solar”. Para S4 a palavra-chave é “pista de esqui”. S3 acha que o texto aborda o tema sobre roupas e acessórios para esqui. S1 acredita que além de roupas e acessórios há também equipamentos relacionados a tal esporte.

Os demais alunos não quiseram opinar, apesar de afirmarem que o texto era bastante interessante. Os motivos para esta não-participação decorreram de vários fatores: S4 por ser muito distraída com conversas paralelas e brincadeiras não participou efetivamente da aula. S5 e S6 se sentiram constrangidas com o gravador, pois são extremamente tímidas. Deste modo, não quiseram participar da aula dando opiniões ou levantando hipóteses sobre o referido texto. S7 chega atrasada e fica um pouco perdida, pois não sabe qual é o assunto que está sendo tratado. Somente depois de algum tempo é que faz algumas perguntas. S8 e S9 não compareceram à aula neste dia.

Assim, passo à seguinte etapa: o título.

Como eu ainda não havia dado o texto escrito, eles não sabiam qual era o verdadeiro título. Por esta razão, peço que dêem um título para este texto de acordo com a gravura.

S1 opta pelo seguinte título: “Esqui com segurança” ou melhor, “Esquiando com segurança”.

S2 arrisca um título a partir de um anúncio publicitário: “Mesmo na neve, proteja sua pele”.

S5 fica calada e não quer arriscar um palpite e S6 está pouco à vontade diante do gravador e somente diz que o título seria basicamente “Esqui”.

A seguir, dou-lhes o texto escrito para que leiam durante 10 minutos em silêncio e a partir daí, busquem encontrar as palavras que foram relacionadas na lousa. Peço que sublinhem as palavras desconhecidas, mas que não se detenham em tais palavras durante a leitura, mas façam uma leitura compreensiva do texto, ou seja, verifiquem se as hipóteses levantadas anteriormente estão de acordo ou não com o texto escrito, busquem as palavras-chave e expliquem qual é o tema tratado.

Passados os 10 minutos para a leitura, pergunto-lhes o que compreenderam e a maioria deles explica que o texto fala dos cuidados que devemos ter com os raios solares, não só no verão, mas também no inverno.

S2 ativa seu conhecimento prévio sobre o assunto e diz que apesar de saber que é necessário proteger-se com produtos que contenham filtros solares, ela (S2) não consegue encontrar um produto que não lhe cause alergias e que desta forma, prefere não usar tais produtos, evitando também a exposição ao sol.

S3 verifica que o texto dá muitas explicações sobre os cuidados que devemos ter com a pele do rosto, já que normalmente é a única parte que fica exposta aos raios solares no inverno.

S1 observa que há uma grande preocupação com a área dos olhos e que é necessário usar óculos especiais de boa qualidade.

S4 diz que o que mais lhe chamou a atenção foram os conselhos para se proteger dos efeitos nocivos do sol.

S2 disse que entendeu perfeitamente o texto, mas que gostaria de sanar algumas dúvidas a respeito das palavras desconhecidas. Desta forma, pergunta o que significa a palavra “cumbres”.

Repeti para S2 a frase escrita no texto “...las cumbres se visten de blanco...” S2 imediatamente respondeu fazendo uma nova pergunta: é o cume da montanha? Respondi-lhe afirmativamente.

Decidi seguir por parágrafos para verificar quais palavras não haviam sido reconhecidas em seu sentido. Porém, tomo cuidado com esta estratégia para que os alunos não sejam levados à linearidade. Para isso, busco fazer-lhes perguntas e não lhes responder diretamente a fim de que eles possam chegar ao contexto global.

S4 pergunta o que vem a ser “veraniego”. Pergunto-lhe o que esta palavra nos lembra. S4 responde que é verão. Confirmo a ela que é exatamente isso: relativo a verão.

A seguir, S2 pergunta o que é “suele”. Volto ao texto e pergunto o que é “suele” naquele contexto. S2 responde que é “parece”. Digo-lhe que “suele” normalmente se traduz por “costuma”.

S3 volta ao primeiro parágrafo e pergunta o que é “aunque”. Explico-lhes que se trata de uma conjunção que expressa uma oposição e que neste caso significa “apesar de”.

S4 pergunta o que são “dañinas”. Respondo-lhe que se refere a “nocivas” ou algo que causa danos. Aqui, parece um pouco estranho que S4 pergunte sobre tal palavra, pois temos em língua portuguesa “ervas daninhas”. Outra explicação que pode ser dada é que a palavra “dañinas” se pronuncia em espanhol “danhinas” e desta forma possa ter confundido S4, a qual não quis arriscar uma opinião.

Os alunos seguem a leitura e alguns deles perguntam o que significa a palavra “infravalorar”?

S2 arrisca e diz que é “supervalorizar”. Porém, pergunto-lhes o que o prefixo “infra” significa em português.

Há uma pausa e os alunos não querem ou não sabem o que significa “infra” em língua materna e por este motivo lhes respondo que “infra” significa inferioridade, ou seja, no texto se traduz por subestimar, dar menos valor.

S6 lê o parágrafo onde está escrito “párpados”. S2 interrompe e pergunta se é a mesma coisa que pálpebras. Confirmo e passo para a palavra seguinte que é “frente”. S2 responde testa. No texto, a seguir está a palavra “pómulos”. Pergunto a todos os alunos o que significa esta palavra.

S4, em tom de brincadeira responde rapidamente que são os pés. Porém, S2 afirma que são as bochechas ou maçãs do rosto e faz a seguinte análise: se no texto está escrito que “... se encuentran en torno a los ojos (párpados, frente, pómulos)”, então não pode ser pés.

S7 pergunta o que são “sedantes” e S1 diz que não sabe. Volto ao texto e leio “... algunos tratamientos médicos (ciertos antibióticos o sedantes)”.

S3 responde remédios. Pergunto-lhes que tipo de remédio e S2 diz que se trata de sedativos. Entretanto, S2 fica em dúvida quanto a seguinte frase: “La elección de una crema” e arrisca a seguinte tradução: “A eleição de um creme”.

Explico-lhe que a palavra mais adequada para traduzir essa frase seria: “A escolha de um creme”.

S2 se depara com outra palavra desconhecida e questiona o que vem a ser “acogido”. Afirmo-lhe que o verbo *acoger* significa “aceitar”.

Assim, esta parte lexical foi bastante demorada por tratar-se de um texto longo, onde os alunos queriam desvendar o significado de todas as palavras. Aproveito a oportunidade e explico que dentro da leitura compreensiva tal prática é desnecessária. Mais adiante, explico que a palavra “sabañones” não foi questionada por nenhum aluno e que, portanto, eles passaram sem se deter nessa palavra, ou seja, mesmo sendo uma palavra desconhecida para todos os alunos, ela não se tornou um empecilho dentro da leitura compreensiva.

E, para concluir podemos dizer que, apesar deste texto “*Radiaciones peligrosas*” não apresentar falsos amigos, ele foi muito útil na ativação de alguns *frames* e de alguns esquemas, principalmente quando os alunos colocaram sua experiência pessoal interagindo com o texto de forma bastante proveitosa.

Desta forma, muitos *frames* são ativados durante a observação da gravura, porém, muitos deles podem ser descartados por não se comprovarem durante a leitura do texto:

- O *frame* “década antiga” foi ativado através das roupas e do lenço amarrado sob o queixo da moça. Entretanto, tal *frame* não foi confirmado porque o texto não fez nenhuma referência a isso.

- Marca de roupas, acessórios e equipamentos para esqui, assim como a divulgação de pistas de esqui também não foram confirmados durante a leitura do texto escrito e, portanto, descartados posteriormente.

Já o *frame* “esquiar”, ativados através dos termos: bastão de esqui, patim de madeira e bandeirolas de sinalização não estão escritos, mas fazem parte do contexto. O *frame* “UVA e UVB” relacionados com filtro solar e raios solares são os *frames* principais dentro do referido texto, os quais desencadeiam na mente do leitor aspectos como a proteção das áreas expostas aos efeitos dos raios solares e as devidas precauções que se devem tomar.

Outro *frame* ativado durante a leitura do texto escrito foi o *frame* “rosto” através das palavras espanholas: párpados, frente e pômulos.

O esquema “esquiar” relaciona os óculos de sol para proteger a vista dos raios solares e a presença de neve. Tal esquema foi ativado porque S2 observa que a moça da gravura não está usando óculos, pois se encontram sobre a sua cabeça e que ela não está esquiando de verdade, pois não está no gelo, mas numa pista montada.

Assim, através do texto *Radiaciones peligrosas*, pode-se observar que muitos *frames* são ativados, porém serão descartados à medida que os alunos avançam no texto. Esta prática deve ser incentivada pelo professor para que os alunos possam estabelecer relações com o texto através do seu conhecimento prévio e da interação entre eles através da troca de experiências a partir daí fazer uma leitura compreensiva do mesmo.

O segundo texto trabalhado foi “*Un nombre para la sonrisa más célebre*”¹, retirado do jornal argentino La Nación, através da Internet. Esse texto esclarece um enigma de 500 anos sobre a verdadeira identidade de Monalisa, quadro pintado por Leonardo da Vinci. Nesta aula participaram somente 6 (seis) alunos.

Inicialmente, coloquei no quadro negro o título e pedi aos alunos que tentassem relacioná-lo com algo. À medida que os alunos iam tentando identificar do que se tratava o texto, procurava anotar em meu caderno tudo aquilo que eles diziam, pois nesta aula não utilizei o gravador.

S1 relacionou a palavra “sonrisa” com o apresentador Silvio Santos, por ser uma pessoa famosa e por lembrar-se a princípio do sorriso característico desse apresentador. S4 arriscou um palpite dizendo que poderia ser alguém desconhecido que se tornou famoso, célebre.

Para S2 tal título não significava absolutamente nada e os demais alunos não conseguiram identificar do que se tratava o texto.

Coloquei no quadro a frase que estava logo a seguir do título: “*La verdadera Gioconda se llamó Lisa Gherardini*”. A partir daí, S3 identificou o nome “*Gioconda*” com o quadro famoso de Leonardo da Vinci. Assim, S3 através do seu conhecimento de mundo desvendou o título.

Passei, então, o texto escrito para que eles pudessem lê-lo e comentassem aquilo que lhes havia chamado a atenção. Dei-lhes aproximadamente dez minutos e lhes pedi também que grifassem as palavras desconhecidas.

Passado o tempo previsto, iniciei a leitura em voz alta (a pedido dos próprios alunos), incentivando-os para que comentassem aquilo que haviam entendido. Segui o texto e a cada parágrafo pedia que eles dessem as suas opiniões através de questionamentos, dúvidas, algo relacionado ao tema, etc.

¹ Este texto foi retirado da Internet, site do jornal *La Nación Line*, <http://www.lanacion.com.ar>, do dia 10 de setembro de 2004, na seção sobre Cultura.

S2 se detém no terceiro parágrafo e pergunta o que significa a palavra “atrapantes”. Esclareço que se trata de um adjetivo cujo significado é “enganosa”, mas que também possui outros significados dependendo do contexto em que estiver inserido.

Dando continuidade à leitura, S1 se depara com a palavra “distintos”, no quarto parágrafo e faz a transferência do *frame* da LM para a língua espanhola.

Porém, a palavra “distinto” em espanhol significa, segundo o *Diccionario de falsos amigos – del español y del portugués* (1992):

Distinto, em espanhol é um adjetivo, cujo significado é: diferente, que não se confunde com outro; inteligível, claro, perceptível.

Em português, **distinto**, também é um adjetivo e significa: diferente, que não se confunde com outro; perceptível, claro: “Sempre fala com voz distinta”. Porém, usualmente também se traduz por notável, eminente: “É um senhor muito distinto”.

Explico que dentro da língua portuguesa e da língua espanhola algumas palavras são idênticas ou parecidas na escrita ou na pronúncia, mas os significados divergem de uma para a outra. É por este motivo que denominamos tais palavras de *falsos amigos*.

Deve-se, portanto, tomar certos cuidados com tais palavras, pois dentro da leitura compreensiva os *falsos amigos* podem trazer sérias complicações. Para evitar estes equívocos é necessário ler todo o texto e tentar através do contexto deduzir o verdadeiro sentido.

Seguindo a leitura do texto, S4 traduz a palavra em espanhol “exquisitos” desta forma: “... a famosa zona rural dos estranhos (no sentido de exquisitos) vinhos da Toscana”.

Interfiro em sua leitura e lhe pergunto porque fez esta tradução. S4 questiona se “exquisitos” em espanhol têm o mesmo significado do português.

Mais uma vez, explico que também se trata de um *falso amigo*. Desta vez não lhes dou o significado, ao contrário, peço-lhes que leiam o parágrafo todo e tentem através do contexto deduzir o seu verdadeiro sentido.

S2 lembra-se de uma propaganda sobre uma escola de idiomas em que havia sido mencionada tal palavra. S1 imediatamente se recorda de tal propaganda e diz que está no sentido de “gostosa, saborosa”.

Dando continuidade à leitura, temos a palavra “padre” dentro da expressão: “El retrato de Mona Lisa, hecho cuando Lisa tenía 24 años, fue probablemente encomendado por el propio padre de Da Vinci...”

S6 traduz a palavra “padre” por sacerdote, ativando deste modo um *falso frame*. Explico que em espanhol a palavra “padre” não significa o mesmo que em português. Por esta razão deve-se levar em consideração o contexto geral e neste caso deduzir que a palavra “padre” em espanhol significa “pai” em português.

Seguindo a leitura, encontra-se no parágrafo 10 a palavra “facciones”. Reescreverei na íntegra esse parágrafo:

“En su libro ‘Monna Lisa, mulier ingenua’, recientemente publicado, además de hacer un retrato de una mujer concreta, yendo más allá de los mitos y el halo de misterio que siempre envolvió a la modelo de Leonardo, Pallanti demuele todas las hipótesis, muchas de ellas fantosias, sobre la identidad de esas **facciones** (grifo meu) enigmáticas.”

Tal palavra também é um *falso amigo* e segundo o *Diccionario de Falsos Amigos* (1992), “facciones” significam em espanhol: feições, traços do rosto.

Já, “facções” em língua portuguesa significam: partidos políticos; partes divergentes ou dissidentes de um grupo ou partido.

Pergunto aos alunos o que compreenderam desse parágrafo acima descrito e S3 associa “facciones” com grupos que querem desvendar a verdadeira identidade de Monalisa. S1 associa “facciones” com a Itália, onde há a máfia, porém nenhum dos alunos associa com o significado real em espanhol que são as feições enigmáticas de Monalisa.

Mais adiante, no parágrafo 14, outro *falso amigo*: “embarazada”, porém desta vez não há nenhum problema porque os alunos sabiam o significado e muitos deles associam tal palavra a hijos (filhos) e conseqüentemente à grávida.

Aqui, pode-se perceber que a interferência da LM na língua espanhola causa equívocos devido aos *falsos amigos*. Assim:

- *distinto* em espanhol é diferente e em português é notável;

- *exquisitos* em espanhol são saborosos, deliciosos, agradáveis. Em português são raros, foras do comum, estranhos, extravagantes, desagradáveis.

- *padre* em espanhol é pai; em português, sacerdote, religioso.

- *facciones* em espanhol significam feições, traços do rosto; em português significam partidos políticos, partes divergentes ou dissidentes de um grupo ou partido.

O terceiro texto, “*La presunta abuelita*” foi trabalhado com o intuito de averiguar de que forma os alunos compreendem um texto em língua espanhola, ativando os *frames* e os esquemas, mesmo quando há uma variedade de *falsos amigos* colocados propositalmente no texto. Aqui, nesta aula participaram todos os alunos.

Inicialmente, pedi aos alunos que lessem individualmente o texto e depois escrevessem a mesma história em português, da maneira como haviam compreendido. Não foi permitido o uso de dicionário, tampouco conversas entre os alunos. Possíveis dúvidas quanto ao significado das palavras deveriam ser deixadas de lado ou revistas através do contexto.

O texto é uma versão da história de Chapeuzinho Vermelho e foi criado por Guillermo Alvez de Olyveira e Maria Eulália Alzueta de Bartaburu, publicado no livro “Español en Acción”, tareas y proyectos, pág.156, da editora Hispania, 2004.

Veremos o que cada aluno escreveu sobre a história. Desta forma, transcreverei na íntegra (com os erros gramaticais também) e analisarei ao final todos os textos.

Algumas abreviaturas correspondem:

(...) palavra não identificada;

[] não há nada escrito;

as palavras que os alunos deixaram em espanhol foram colocadas em itálico.

S1 - Havia uma vez uma menina que foi passear ao bosque; de repente notou-se que não havia comprado nada para a sua vovozinha; passou por um parque e arrancou umas flores. Quando chegou ao bosque ela se deparou com cachorros que estavam comendo carne, o cachorro começou a latir fortemente para ela; eles começaram a caminhar atrás dela, ela procurou um sitio para refugiar-se e não encontrou; ela estava espantada; ela notou que um arbusto estava se mechendo e ela pensou que seria uma pessoa que poderia ajudala; quando a noite chegava e de repente apareceu um homem com comida e ele perguntou se poderia compartilhar com ela, e a menina muito assustada lhe perguntou seu nome; ela respondeu que seu nome era Gutiérrez; mas ele é mais conhecido pelo apelido de Pepe.

Comeram e tomaram vinho juntos e quando ele notou que ela já estava cansada e alterada ofereceu-se para levála para a casa da avô dela então agarrada ao seu braço caminharam pelo bosque.

(...) enganada pelo Pepe (lobo) aplicou a ele goupes; pois sua avó estava amordasada; aí foi quando gardas do bosque chegaram e a avó sai lá para (...) contar a elas o que havia acontecido.

S2 - A visita vovozinha

Era uma vez uma menina que foi passear no bosque. De repente lembrou que não havia comprado nenhum presente para sua avó. Quando chegou ao bosque viu uma [] as árvores e ao redor filhotes de leões comendo carne. O coração começou a bater forte. Quando ela aproximou-se, os leões pararam e começaram a correr atrás dela. Procurou um lugar para esconder-se mas não encontrou. Tudo era assustador. Longe viu um vulto

que se movia e pensou que haveria alguém que poderia ajudá-la. Quando percebeu um oso de espalda. Ficou em silêncio um pouquinho até que o oso de espalda desapareceu e logo, como a noite chegou decidiu, fazer fogo para uma torta de berro que retirou do bolso. Começou a preparar o recheio e lavo também umas ciruelas. De repente apareceu um homem pelado com um saco cheio que pediu para compartilhar o jantar com ela. A menina, que estava muito assustada, perguntou seu nome e ele respondeu que era Gutierrez, mas que era mais conhecido pelo nome de Pepe.

O senhor lhe falou que o molho da torta estava gostoso mas um pouco salgado. O homem lhe deu um copo de vinho e quando ela bebeu sentiu-se um pouco enjoada.

O senhor Gutierrez, ao vê-la bêbada, se ofereceu para levá-la para casa da avó. Ela segurou em seus longos cabelos e de braços dados foram rumo a casinha do bosque.

Enquanto caminhavam vieram umas huellas que pareciam de zorro, e foram em direção ao sótão da casa. O cheiro de um delicioso molho chegava até a porta. Ao entrar tiveram uma má impressão: a avozinha, de espalda estava apagando algo em uma folha, sentada frente a escrivaninha. Assustados vieram de baixo da sacola tinha uma cola cabeluda. O homem pegou uma vassoura e pegou a la presunta avozinha quebrando uma mola. A menina, ao ver-se enganada pelo lobo, quis vingar-se aplicando diferentes golpes.

Entre tanto, a avó que estava amordaçada, começou a golpear a tampa do sótão para a tirarem dali. Ao descobrir de onde vinham os golpes conseguiram uma tenazas para poder abrir el cerrojo que estava todo herrumbrado. Quando a avó saiu com a roupa toda suja de pó, chamarão os guardas del bosque para contar todo o ocorrido.

S3 - A presunta avozinha

Havia uma vez uma menina q foi passear no bosque. De repente lembrou-se q ã havia comprado nenhum presente a sua avozinha. Passo por um parque [] Quando chegou no bosque viu uma jaula entre as árvores e ao redor uns filhotes de leão comendo carne. O coração começou a bater mais forte. [], os leões pararam e começaram a

caminhar atrás dela. Procurou algum esconderijo para se esconder e não o encontrou. Isso pareceu espantoso. Ao longe viu um vulto que se mexia pensou que havia alguém que poderia ajudá-la. Quando se aproximou viu um urso de costas. Ficou em silêncio um pouco até que o urso desapareceu e logo, como a noite chegava, decidiu acender um fogo para cozinhar uma torta de agrião que tirou do bolso. Começou a preparar *el estofado y lavo também umas ciruelas*. De repente apareceu um homem com uma sacola cheio de pó que lhe disse se podia dividir o jantar com ele. A menina ainda que muito assustada, lhe perguntou seu sobrenome. Ele respondeu que seu sobrenome era Gutiérrez, mas que era conhecido pelo seu apelido Pepe.

O senhor lhe disse que o molho do estofado estava gostoso ainda que um pouco salgado. O homem lhe deu uma taça de vinho e quando ela se embebedou se sentiu tonta.

O senhor Gutiérrez, ao vê-la bêbada, se ofereceu a levá-la até a casa de sua avó.

Ela se peinou seu comprido [] e enganchados se foram rumo a casa do bosque.

Enquanto caminhavam vieram umas coelhas que pareciam raposas que iam em direção ao sótão da casa. O cheiro de um gostoso molho chegava até a porta. Ao entrar tiveram uma má impressão: a avozinha, de costas, estava aborrando algo em uma *hoja* sentada em frente a escrivaninha. Com o espanto viram que debaixo de seu paletó escondia-se um couro peludo. O homem pegou uma escova e lhe jogou a *la presunta avó partiéndole una muela*. A menina ao verse enganada pelo lobo, quis vingar-se lhe aplicando vários golpes.

Entretanto, a avó que estava amordaçada começou a golpear a tampa do sótão para lhe tirarem dali. Ao descobrir de onde vinham os golpes, conseguiram umas *tenazas* para poder abrir a porta que estava todo *herrumbrado*. Quando a avó saiu com a roupa suja de pó, chamarão os guardas do bosque para contar tudo o que havia acontecido.

S4 - Havia uma vez uma menina que foi passear no bosque. De repente percebeu de que não havia comprado nenhum presente a sua vovozinha. Pasou por um parque e arrancou uns lindos *pimpollos rojos*. Quando viu no bosque uns lobos comendo carne. O coração começou a bater muito forte. O lobo começou a andar atrás dela. Ela procurou algum sitio para se refugiar e não encontro.

Ela parou para acender um fogo. De repente apareceu um homem e perguntou se podia parar ali também. A menina assustada perguntou seu nome, ele respondeu que seu nome era Gutiérrez e que era mais conhecido por seu apelido Pepe.

O senhor ao vela assustada se ofereceu p/ levala a casa de sua vovo. De braços dados foram para a casa no bosque.

Ao chegar a vovo estava sentada em frente ao escritório.

A vovozinha tentou agarrar a menina.

A menina assustada por à vovó ser um lobo aplicou uns golpes no lobo.

A vovo amordasada trancada começou a bater no sótão para que tirassem ela dali. Tiraram a vovó e chamaram os guardas para contar o que havia acontecido.

S5 - A presunta vovozinha

Havia uma vez uma menininha que foi passear no bosque. De repente se lembrou que não havia comprado nenhum presente para sua vovozinha. Ela pensou passo por um parque e arrancou algumas flores rochas. Quando chegou ao bosque algo estranho entre as arvore e ao redor alguns cachorros comenco carne. Enquanto ela passa os leões param e começam a caminhar atrás dela. Então ela busca algum lugar para se esconder e não encontra. Ao longe vê um vulto que se movia e fica assustada pensando que alguém poderia ajuda-la, viu um osso de espalda somente um rato que estava desaparecendo e um silêncio porque a noite chegará, então resolveu coloca fogo e cozinhar um pastel, enquanto preparava o ensopado e também ciruelas. De repente aparece um homem com a sacola cheio de pó e pergunta se poderia compartilhar do jantar. A menina muita assustada pergunta seu apelido que seria Gutierrez e era mais conhecido com Pepe.

Senhor digo que o molho está esquisito um pouco salgada. O homem te dar um copo de vinho enquanto ela se sentia um pouco amarelada.

O senhor Gutierrez se oferece em levar a menina até a casa da vó, ela segura no braço dele e vão ao rumo da casa do bosque.

Enquanto caminham até a casa da vovó vêem *unas huellas* e chegam até a casa e sentem cheiro muito estranho na porta. Então a menina percebe que sua vovozinha não estava e que ela fora enganada pelo lobo, ela começa a luta contra o lobo a sua vovozinha estava presa no sóton então com muito esforço ela escapa e dão uma lição ao lobo e vão ao guarda da floresta e contam tudo.

S6 - Era uma vez uma menina que foi passear no bosque. De repente se lembrou que não tinha comprado nenhum presente (lembrança) para sua vizinha. Passou por um parque e arrancou algumas flores lindas. Quando chegou ao bosque viu uma carpa entre as árvores e aos arredores uns filhotes de leão comendo carne. Seu coração começou a bater muito forte. Em quanto passava, os leões pararam e começaram a caminhar atrás dela. Buscou algum sítio para se refugiar e não o encontrou. Isso tudo parecia espantoso. Ao longe viu um vulto que se movia e pensou que tinha alguém que poderia lhe ajudar.

Quando chegou próximo viu um oso de espalda. Permaneceu em silêncio, percebeu que o oso tinha desaparecido e logo, como a noite chegava, resolver fazer um fogo para cozinhar um paster de berro que estava em sua bolsa. Começou a preparar um ensopado e lavou também umas ameixas.

De repente apareceu um homem com um frango, que lhe pediu para compartilhar do jantar com ele. A menina ficou muita assustada e lhe perguntou o seu sobrenome.

Ele respondeu que seu sobrenome era Gutiérrez, mas era mais conhecido pelo seu nome Pepe.

O senhor disse que o molho de ensopado estava muito bom (gostoso – saboroso) mas um pouco salgada. O homem lhe deu uma taça de vinho e se sentiu um pouco atordoada.

O senhor Gutiérrez se ofereceu para levá-la a casa de sua avó. Ela pensou um pouco e foram juntos rumo a casinha do bosque.

Quando se aproximavam da casa, sentiram o cheiro de um rico molho na chegada da porta. Ao entrar tiveram uma má impressão: a vovozinha estava bordando algo em uma loja, sentada enfrente a escrivaninha. O homem pegou uma vassoura e partiu pra cima da vó para roubá-la. A menina ao verse enganada pelo lobo, partiu pra cima dele dando lhe distintos golpes.

Quando a avó saiu com a roupa toda suja de frango, chamaram os guardas do bosque para contar tudo o que tinha sucedido.

S7 - La presunta abuelita

Era uma vez uma menina que foi passear no bosque. De repente percebeu que não havia comprado nenhuma lembrança a sua vózinha (vovó). Passou por um parque e colheu uns lindos galhos de flores. Quando chegou no bosque viu uma [] entre as árvores e ao redor uns cachorros comendo carne. Seu coração começou a bater muito forte. Quando passou os [] pararam e começaram a caminhar atrás dela. Buscou algum esconderijo para se refugiar e não encontrou. Isso parece espantoso. [] viu um vulto que se movia e pensou que tinha alguém poderia-lhe ajudar. Quando se (certificou) percebeu era um []. Quando se está em silêncio um rato passa [] e desaparece rápido, como a noite chegava, decidiu acender um fogo para cozinhar um pastel de [] que tirou do bolso. Começou a preparar um refogado e lavou também umas []. De repente apareceu um homem com um saco cheio de polvo que lhe disse se podia compartilhar com ela. A menina, muita assustada lhe perguntou seu nome. Ele respondeu que seu nome era Gutiérrez, só que era mais conhecido por Pepe.

O senhor lhe digo que o ensopado está meio esquisito, quer um pouco de salada. O homem lhe deu uma taça de vinho e quando ela tomou se sentiu um pouco atordoada.

O senhor Gutiérrez, ao ver ela mole, se ofereceu para levá-la até a casa de sua avó. Ela pegou no seu braço, e se foram rumo a casinha do bosque.

Mientras caminhavam escutaram uns murmúrios que pareciam de horror que vinham do *sótum* da casa. O cheiro de uma rica salsa chegava até a porta. Ao entrar tiveram uma má impressão. A vovozinha, de espalda, estava pintando algo em uma tela, sentada de frente ao escritório. O homem agarrou uma escova e pegou a *presunta* avó partindo-lhe uma *muela*. A menina ao ver-se enganada pelo lobo, quis desquitar-se lhe aplicando distintos golpes.

Entre tanto, a vó que estava amordaçada. Começou a bater-se para chamar a atenção. Ao descobrir de onde vinham os golpes conseguiram umas *tenazas* para abrir *el cerrojo* que estava todo *herrumbrado*. Quando a sua avó saiu com a roupa toda suja de pó, chamaram os guardas do bosque para contar tudo o que havia acontecido.

S8 - O sumiço da vovozinha

Conta a história de uma menina que vai visitar sua vó e passou por um bosque pegar algumas frutas para levar para a vovozinha.

Ao passar pelo bosque viu alguns animais. A noite chegou e ela fez alguma coisa para comer. Então apareceu um senhor e comeu uns quitutes com ela e beberam uma taça de vinho. O nome do homem era Gutiérrez mas podia o chamar de Pepe como era mais conhecido.

Ele se ofereceu para acompanhar a menina até a casa de sua avó.

Dáí o homem pegou a vovozinha, mas a menina bateu nele para que ele as soltasse. Elas conseguiram fugir e chamaram os guardas do bosque e contaram todo o ocorrido.

S9 - A suposta avó

Era uma vez uma criança que foi passear no bosque. De repente se lembrou de que não havia comprado nem uma lembrança a sua vó. Passou por um parque e arrancou uns brotos vermelhos quando chegou ao bosque viu uma barraca entre as árvores e ao

redor leõezinhos comendo carne o coração disparou. Quando passou os leões pararam e começaram a caminhar atrás dela.

Procurou um esconderijo ficou aquela um pouquinho e quando a noite chegou se escondeu p/ poder cozinhar. Apareceu um senhor que a embebedou com vinho ele se ofereceu p/ levá-la p/ a casa da vovozinha chegando lá ela viu que o homem tinha pêlos.

A menina se sentiu enganada pelo lobo e aplicou-lhes uns golpes a avó que estava escondida no porão, quando a vó saiu suja de pó chamaram os guardas dos bosques.

Conclusão:

S1 traduz “*pimpollos rojos*” por flores. Considero que ele conseguiu ativar adequadamente o seu conhecimento prévio, haja visto que tais palavras correspondem a botões de rosas vermelha.

Quanto à palavra “*cachorros de león*”, S1 não se preocupa com a palavra “león”, traduzindo-a simplesmente por cachorros, como em português. Neste caso, há uma interferência da LM para a língua espanhola e, conseqüentemente, uma alteração dentro da compreensão de leitura, já que “cachorros” em espanhol significam “filhotes”.

Da mesma forma, a palavra “*latir*”, que no texto se refere ao coração (O coração começou a bater muito forte), para S1 “latir” associa-se a cachorros, ou seja, “os cachorros começaram a latir fortemente para ela”. S1 relaciona “latir” com a frase anterior, ativando o *frame* “cachorros” equivocadamente.

A seguir vem a palavra “*sitio*”, que em espanhol significa “lugar”. Para S1 tal palavra é traduzida por sítio, isto é, estabelecimento agrícola de pequena lavoura. Ao contrário dos termos anteriores, a palavra “sitio” não gera problemas devido ao contexto, pois tratam-se de bosques, árvores e, assim, pode-se pensar que é uma área rural.

O termo “*bulto*” em espanhol significa vulto em português, porém S1 compreende como sendo “arbusto”.

A seguir S1 traduz o termo “*borracha*” por “cansada e alterada”, sendo que o referido termo significa “bêbada” em espanhol.

S1 deixa de lado algumas partes e vai ao último parágrafo do texto, confundindo o final da história, ou seja, S1 “transforma” o senhor Gutiérrez em lobo, em seguida, a menina ao sentir-se enganada aplica-lhe vários golpes e; são os guardas que chegam à casa da avó.

Desta forma, os *falsos amigos* desencadeiam na mente de S1 um *falso esquema*, apagando certas partes do texto e passando a ver somente aquilo que está de acordo com as suas hipóteses iniciais. Porém, o mais grave é que S1 não se dá conta que é a história do Chapeuzinho Vermelho e não estabelece nenhuma relação com ela.

S2 deixa em branco muitas partes do texto, e também repete as palavras que estão em língua espanhola, sublinhando-as.

A primeira palavra que S2 deixa em branco é a palavra “*carpa*”. A seguir, repete em espanhol “*oso de espalda*”, dando continuidade à leitura.

Quando aparece a palavra “*pastel de berro*”, S2 traduz a palavra “*pastel*” por “torta” e repete a palavra “*berro*”.

Logo adiante, encontra-se no texto o termo “*estofado*”, e S2 coloca em seu lugar a palavra “recheio”, sendo que “*estofado*” se traduz por ensopado.

Na frase seguinte, S2 deixa em espanhol o termo “*pelado*” e o sublinha; passa pela palavra “saco” sem se dar conta de que é um *falso amigo*. Vejamos:

“De repente apareceu um homem pelado com um saco cheio que pediu para compartilhar o jantar com ela”.

Na realidade, a frase seria traduzida por: “De repente apareceu um homem calvo, vestido com um paletó empoeirado, o qual lhe perguntou se ela poderia dividir o jantar com ele”.

Logo, pode-se perceber que os *falsos amigos* interferem na compreensão da leitura, levando S2 a dar outro sentido em sua história: “um homem pelado” é diferente de “um homem calvo”; “um saco cheio” é diferente de “um paletó empoeirado”.

Se ativássemos o *frame* “homem pelado”, poderiam aparecer as seguintes palavras relacionadas: nudez, frio, exibição, desejo de aparecer, indecência, falta de pudor, etc.

Porém, o *frame* “homem calvo” pode relacionar palavras tais como: homem mais velho, avô, homem vivido e experiente, pai, seriedade, maturidade, etc.

No caso do *frame* “saco cheio” pode-se relacionar: saco de batatas, saco de balas, de feijão, outros alimentos, etc.

Entretanto, “paletó empoeirado” nos faz lembrar: lugar sujo, falta de limpeza, roupas velhas, homem despreocupado com a aparência, e outros.

Seguindo o texto, temos novamente uma interferência da LM para a língua espanhola na palavra “sótano”, já que tal palavra também é um *falso amigo* e significa “porão” em espanhol.

Novamente surge a palavra “saco” e desta vez, S2 traduz por sacola.

Já com o termo “muela”, S2 interpreta como sendo “mola” e neste caso, pode-se pensar que a aluna imaginou um sofá de mola que se quebra com a briga do senhor Gutiérrez com o lobo disfarçado de avó. Porém, há uma grande diferença entre mola e dente molar, e neste caso S3 ativa um *falso frame* e também um *falso esquema*.

Mesmo sem saber muitas palavras e repeti-las em espanhol, S2 consegue entender o final da história. Deste modo, se compararmos o texto de S1 com o de S2, pode-se dizer que S2 faz uma leitura compreensiva melhor que S1, pois percebe que é uma versão da história infantil Chapeuzinho Vermelho, o que não acontece com S1.

S3 também deixa em branco alguns termos desconhecidos, mas tenta deduzir a maior parte deles.

Ao surgir a palavra “carpa” faz a seguinte tradução: “Quando chegou no bosque viu uma **jaula** entre as árvores e ao redor uns filhotes de leão...”

Neste caso, S3 provavelmente deve ter ativado a palavra “jaula” porque relaciona com os animais, isto é, com os filhotes de leão. Entretanto, a palavra “carpa” em espanhol está no sentido de barraca de camping.

S3 segue a leitura e ao se deparar com a palavra “*huellas*” traduz por: “Enquanto caminhavam vieram umas **coelhas** que pareciam raposas...” Aqui, por tratar-se de uma história infantil pode-se dizer que são permitidas certas fantasias, porém neste caso não se ajusta porque “*huellas*” em espanhol são: pegadas, marcas deixadas no chão.

Quando aparece a palavra “*sótano*”, S3 também não consegue perceber que se trata de um *falso amigo* e o traduz como em LM.

Mais adiante, surge “cola peluda” e S3 traduz por “couro peludo”, porém neste caso, não surgem muitos problemas porque “*cola*” em espanhol significa “cauda, rabo” e a aluna segue a sua leitura normalmente.

Ao aparecer a palavra “escoba” faz a seguinte tradução: “O homem pegou uma **escova** e lhe jogou a la presunta avó...”

Há uma diferença entre escova e vassoura, porém neste caso não atrapalha o final da história porque S3 compreende perfeitamente que o texto se trata de uma versão de Chapeuzinho Vermelho.

S4 repete as palavras desconhecidas em espanhol e faz algumas traduções equivocadas, como por exemplo: o termo “cachorros” é traduzido por “lobos” e dessa forma, a palavra “león” não é levada em consideração.

S4 salta várias vezes algumas partes do texto, e quando aparece a palavra “borracha” a traduz por “assustada”.

Mais adiante, S4 confunde a seguinte frase: “El hombre agarró una escoba y le pegó a la presunta abuela...”, traduzindo-a por: “A vovozinha tentou agarrar a menina.”

Neste caso, S4 não consegue fazer uma leitura compreensiva do texto, pois deixa de lado muitas partes que poderiam auxiliá-la e levá-la a perceber que é a história de Chapeuzinho Vermelho.

S5 confunde “flores rojas” em espanhol por “flores rochas” (aqui há um problema de grafia, pois S5 quer dizer que as flores eram da cor roxa), porém “rojas” em espanhol significam vermelhas.

Quando aparece a palavra “cachorros”, S5 traduz como em LM. Porém, na seqüência, cachorros se transformam em leões.

Outro equívoco de S5 é quanto à palavra “rato”, ou seja, “Se quedó en silencio un rato hasta que...” é traduzido por: “Somente um rato que estava desaparecendo...”

Neste caso, pode-se dizer que há uma interferência da LM para a língua espanhola o que ocasiona uma falsa compreensão, já que “rato” em espanhol difere de “rato” em português, isto é, o primeiro significa “um momento, instante” e no segundo “mamífero roedor”.

O termo “saco” é traduzido por S5 como “sacola” e “apellido” por “apelido”. Sabe-se que “apellido” significa “sobrenome”, e desta forma, esse falso amigo prejudica a compreensão da leitura.

Quanto ao termo “esquisito”, S5 deixa-o com o mesmo significado que em espanhol, e, “mareada” é traduzida por “amarelada”.

S5 confunde e omite muitas passagens que seriam indispensáveis à compreensão da leitura, mas consegue chegar ao final da história de maneira razoável, ou seja, S5 compreende que a menina foi enganada pelo lobo e que a verdadeira vovozinha estava presa. Porém, esquece de mencionar o homem que estava com a menina e deixa o termo “sótano” com o mesmo significado que em LM.

S6 deixa algumas palavras sublinhadas (aquelas que não sabe a tradução), como por exemplo: carpa; oso de espalda; oso e berro.

Porém, S6 confunde a seguinte frase: “De repente apareció un hombre pelado con el saco lleno de polvo...” por “De repente apareceu um homem com um frango...”

Provavelmente, S6 tenha confundido as palavras em língua espanhola: “polvo” e “pollo”, pois respectivamente significam: pó e frango. Outra possibilidade é que o texto se refere ao jantar e isto pode ter desencadeado na mente de S6 as relações entre jantar e frango.

Outros termos modificados por S6 são: “borrando” por “bordando” e “hoja” por “loja”. Assim, temos: “... la abuelita, de espalda, estava borrando algo en una hoja, sentada frente al escritorio.”

O significado desta frase é: “ a vovozinha, de costas, estava **apagando** algo em uma **folha**, sentada diante da sua escrivaninha”.

Possivelmente este equívoco ocorreu devido à ativação de um *frame* “vovó” que passa a idéia de uma pessoa idosa que tem por hábito bordar e que está em uma loja de aviamentos.

S6 consegue compreender a maior parte do texto, mas omite algumas partes que são fundamentais e, dessa forma acaba se confundindo ao final da história, ou seja, S6 compreende que foi o homem que pegou a vassoura e partiu para cima da vó para roubá-la. Entretanto, não há nada no texto que se refira a roubo e desta forma não se sabe o que levou S6 a tal inferência.

S7 deixa alguns termos em branco, omite várias linhas, repete algumas palavras em espanhol, mas também tenta adivinhar algumas delas. É o caso de “lindos pimpollos” que são traduzidos por “galhos de flores”.

Porém, quando aparece a palavra “rato” no texto, S7 entende que a menina ficou em silêncio e que um **rato** passa e desaparece rápido.

S7 comete alguns equívocos, como é o caso de:

- “saco lleno de polvo” é traduzido por “saco cheio de polvo”;
- “apellido” por “nome”;

- “esquisito” e “salada” com o mesmo significado que em LM;
- “borracha” é traduzida por “mole” (aqui não se sabe se S7 comparou com a textura da borracha ou outros materiais).

Quando aparece a frase “Mientras caminaban vieron unas huellas que parecían de zorro que iban en dirección al sótano de la casa”, S7 a traduz por “Mientras caminhavam **escutaram** uns **murmúrios** que pareciam de **horror** que vinham do **sótão** da casa”, há equívocos que causam problemas na compreensão textual, pois “vieron” não é o mesmo que “escutaram”; “huellas” difere de “murmúrios”; “zorro” não se traduz por “horror” e “sótano” é um *falso amigo* e significa “porão”.

Outros equívocos de S7 são: “borrando” e “hoja”. S7 traduz por “pintando” e “tela” respectivamente. Neste caso, provavelmente S7 tenha ativado o *frame* “pintura”, associando-o com borrar e também com tela.

Entretanto, apesar de algumas confusões e omissões, S7 consegue fazer uma leitura compreensiva do texto, identificando que se trata da história de Chapeuzinho Vermelho.

S8 omite muitas coisas dentro do texto e narra de uma forma bastante breve. Os termos desconhecidos são colocados de uma maneira generalizada, sem se preocupar com detalhes dentro do texto.

Vejamos a seguir o que S8 consegue ou não compreender:

- “pimpollos rojos” são traduzidos por “frutas”. Talvez S8 tenha ativado o *frame* Chapeuzinho Vermelho, o qual faz referência às frutas que são levadas à vovozinha.

A forma generalizada de compreender o texto por S8 pode ser visto em:

- “cachorros de león”, são traduzidos por “animais”;
- “pastel de berro”, “estofado” e “ciruelas” como “coisas para comer” e “quitutes”;

Na visão de S8 foi o homem (senhor Gutiérrez) que pegou a vovozinha. Porém, o verbo “pegar” neste contexto está no sentido de “bater”. Assim, a compreensão textual fica um pouco comprometida porque não está de acordo com o texto.

E, por último temos S9 que também omite algumas partes do texto, tentando adivinhar as palavras, porém não as repete em espanhol. Vejamos os exemplos:

- “pimpollos rojos” se transformam em “brotos vermelhos”;
- “sitio” é traduzido por esconderijo (neste caso não traz problemas na leitura compreensiva por tratar-se de “lugar”).

Entretanto, S9 comete um equívoco ao pensar que o senhor Gutiérrez é o lobo e que ele havia enganado a menina.

Apesar de S9 haver conseguido adivinhar a maioria das palavras, sua leitura fica comprometida no último parágrafo por omitir algumas partes relevantes do texto:

- “enquanto caminhavam viram umas pegadas que pareciam de lobo e que estavam indo direto ao porão da casa”;
- “Ao entrar (a menina e o senhor Gutiérrez) tiveram uma má impressão: a vovozinha (lobo), de costas, estava apagando algo em uma folha, sentada diante da escrivaninha”;
- “Com espanto (a menina e o senhor Gutiérrez) viram que debaixo de seu casaco aparecia uma cauda peluda”;
- “O homem (senhor Gutiérrez) segurou uma vassoura e bateu na suposta avó (lobo) quebrando-lhe um dente molar”.

Assim, pode-se dizer que apenas 3 (três) alunos conseguiram fazer uma leitura compreensiva dessa história, sendo que os demais (seis alunos) não conseguiram chegar a sua completa compreensão. Os motivos podem ser:

- a leitura individual do texto por parte dos alunos é uma prática isolada, a qual não permite uma troca de conhecimentos prévios entre eles, o que dificulta muitas vezes a leitura compreensiva;

- a não utilização de dicionário;
- a falta de interação entre os alunos para possíveis esclarecimentos;
- a determinação de outros objetivos específicos dentro da leitura compreensiva, além daqueles pedidos anteriormente, como a leitura individual e a escrita em língua portuguesa. Assim, por exemplo, pode-se:
 - 1) pedir aos alunos que se dividam em dois grupos, sendo que o primeiro deve identificar no texto um lugar apropriado para acampar levando-se em conta os perigos que porventura possam surgir e os alimentos necessários que devem levar.
 - 2) o segundo grupo poderá fazer um levantamento dos objetos e móveis que existem na casa da vovó, colocando seus devidos preços para possível venda.

Vimos no decorrer deste trabalho que os *falsos amigos* podem levar o leitor a ativar *falsos frames* e *falsos esquemas* que prejudicam a leitura compreensiva em língua espanhola. Para exemplificar, podemos retomar a leitura feita por um dos informantes desta pesquisa - S1² – quando da leitura do texto “*La presunta abuelita*” e observar como os *falsos amigos* desencadeiam na mente de S1 um *falso esquema*, apagando certas partes do texto e levando-o a ver somente aquilo que está de acordo com as suas

² Como citado anteriormente, o perfil de S1 é o seguinte: na leitura compreensiva de textos em língua espanhola possui algumas dificuldades, tais como, lê parágrafo por parágrafo, sublinha, mas não busca no dicionário as palavras desconhecidas, utiliza-se somente da sua intuição e é um pouco distraído. Deste modo, ao ler um texto em espanhol, S1 não comprova se as suas hipóteses iniciais estão ou não de acordo com as pistas dadas no texto, tampouco tira as suas dúvidas com os colegas ou com o professor.

hipóteses ³ iniciais. É possível pensar em três possibilidades para que S1 não se dê conta de que se trata da história do Chapeuzinho Vermelho e não estabelecer nenhuma relação com ela (apesar de S1 conhecer a história em LM):

- Ativou um falso amigo;
- Ativou um falso amigo e, portanto, um falso frame;
- Ativou um falso amigo, conseqüentemente um falso frame e, portanto, um falso esquema.

Assim, para que tais problemas sejam minimizados na leitura compreensiva em língua espanhola, faz-se necessário que o professor utilize técnicas e estratégias de leitura com seus alunos como a busca de palavras-chave no texto, a técnica de *skimming* e *scanning*, a formulação de hipóteses, resumos, paráfrases, etc. No entanto, além dessas técnicas e estratégias já utilizadas corriqueiramente na leitura compreensiva de textos em língua estrangeira, o professor deve levar seus alunos à ativação de *frames* e de esquemas durante a leitura. Para tal, diante de um determinado texto, por exemplo, pode escrever no quadro somente o título para que os alunos possam, através de uma enxurrada de idéias (*brain storming*), tentarem deduzir do que trata o texto (levantamento de hipóteses) ou ativarem o conhecimento prévio quando identificarem algum termo que seja conhecido por eles. Passados estes momentos iniciais, deve-se pedir aos alunos que leiam o texto utilizando a leitura ascendente (*bottom-up*), a leitura

descendente (*top-down*) ou ambas quando necessário a fim de buscar informações que comprovem as hipóteses levantadas por eles. Após a leitura deve-se fazer um debate

³ KLEIMAN (2002, p.56) explica que “fazer predições baseadas no conhecimento prévio, isto é, adivinhar, informados pelo conhecimento (procedimento que chamamos de formulação de hipóteses de leitura), constitui um procedimento eficaz de abordagem do texto desde os primeiros momentos de

sobre o referido assunto, para que o professor perceba se os alunos estão ativando os *frames* e os esquemas de forma adequada ou equivocada. Acredito que tais procedimentos auxiliam na leitura compreensiva em língua espanhola, dentro de uma abordagem para fins específicos.

Acredito também que uma das formas de o professor verificar se seus alunos estão fazendo uma leitura compreensiva do texto em LE é a utilização da análise de protocolos em sala de aula. LEFFA (1996, p.80) nos diz que: “A análise de protocolos, aplicada à leitura, consiste essencialmente numa entrevista feita com o leitor, gravação de respostas dadas e análise detalhada dessas respostas. O objetivo é descrever as estratégias usadas pelo leitor na sua interação com o texto escrito”.

O autor explica que essa descrição pode ser feita em três situações diferentes, isto é, durante uma determinada leitura (verbalização simultânea); imediatamente após a leitura de um texto ou segmento (verbalização retrospectiva); ou ainda sem solicitação de uma tarefa de leitura (verbalização refletida).

Assim, a proposta para a abordagem instrumental ou para fins específicos é que o professor utilize com seus alunos a verbalização simultânea, pois o leitor poderá relatar o que está pensando no exato momento em que está lendo. Este tipo de procedimento faz com que os alunos aprendam a descrever suas estratégias de leitura. LEFFA (1996, p.82) explica que:

“Existem várias maneiras de conduzir o leitor a uma descrição mais precisa de suas estratégias, entre as quais se destacam: (a) o uso de pausas na leitura, (b) o emprego de palavras sem sentido, e (c) a aplicação do cloze”.

Após selecionar o texto a ser lido pelo sujeito, o pesquisador faz uma análise cuidadosa do texto, levantando as partes críticas em termos de estratégias que deseja verificar. Em cada uma dessas partes, põe-se, por exemplo, uma barra vermelha. Ao ler o texto, o sujeito é instruído de que deve parar cada vez que encontra uma barra vermelha e dizer rapidamente o que estava pensando

formação do leitor até estágios mais avançados, e tem o intuito de construir a autoconfiança do aluno em suas estratégias para resolver problemas na leitura”.

quando chegou àquele ponto, ou o que pretendia fazer quando passasse por ele, ou outra instrução qualquer, dependendo, entre outras coisas, do objetivo da pesquisa.”.

Adaptando tais estratégias, particularmente a alternativa (b), ou seja, o emprego de palavras sem sentido, pode-se, por exemplo, destacar alguns termos ou expressões que estão no próprio texto, assim como os falsos amigos, grifando-os a fim de que o leitor ao deparar-se com eles, pare a leitura e verbalize o que compreendeu até aquele momento, usando para isso paráfrases, resumos, seus conhecimentos prévios sobre o assunto, mencionar as dificuldades que encontrou ou alguma coisa que lhe tenha chamado a atenção, etc. Enfim, tudo isso com o intuito de ativar os *frames* e esquemas, os quais auxiliarão na leitura compreensiva.

LEFFA (1996, p. 83) afirma que: “A leitura de textos entremeados de palavras sem sentido pode ser usada, por exemplo, quando se deseja medir a capacidade do leitor de inferir o significado de uma palavra desconhecida usando o contexto”.

Da mesma forma, esta premissa também pode ser usada na leitura de textos em LE, pois mede as inferências que o leitor faz ao encontrar um termo desconhecido ou um falso amigo, levando-se em conta o contexto. Assim, à medida que o leitor vai lendo, é solicitado que verbalize o possível significado de cada palavra ou termo destacado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 1993.

DE BEAUGRANDE, R. **Text, discourse and process.** Londres: Longman, 1980.

_____, R.; DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics.** London: Longman, 1981.

BELLENGER, L. **Os métodos de leitura.** Tradução de: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BRITO, S.A. et al. Lectura instrumental para fines específicos. In: **La Enseñanza del Español a Lusohablantes: dificultades y estrategias.** São Paulo: Actos del VII Seminario. Brasília: Embajada de España en Brasil, 1999. p. 124-138.

BROWN, G.; YULE, G. **Discourse analysis.** Cambridge: Cambridge University, 1983.

CARNEIRO, F.M. Leitura e linguagens. In: YUNES, E. (org.) **Pensar a leitura: complexidade.** Rio de Janeiro: PUC- Rio. Loyola, 2002. p. 64-68.

CELANI, M.A.A. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, M.A.A; MELO LOPES, A. et al (org.). **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens.** São Paulo: EDUC, 1997, p.147-161.

CHAROLLES, M. **Coherence as a principle in the interpretation of discourse.** Amsterdam: Mouton Publishers, 1983.

_____, M. Coherence as a Principle in the Regulation of Discursive Production. In: HEYDRICH, W.; NEUBAUER, F.; PETÖFI, J. (eds.). **Connexity and Coherence.** Berlim: De Gruyter, 1989.

CHAROLLES, M.; EHRLICH, M-F. Aspects of textual continuity: linguistic and psychological approaches. In: **Texts and text processing.** Workshop: Portiers, 1986.

FÁVERO, L.L. **A informatividade como elemento de textualidade.** In: Letras de hoje. Porto Alegre: PUCRS, 1985.

_____, L.L. **Coesão e coerência textuais.** 9. ed. São Paulo: Ática, 2001.

FLORENTINO, W.T. O ensino-aprendizado da língua espanhola: um fenômeno crescente. In: **Vários olhares sobre um mesmo objeto – Língua**. ALVES DA CUNHA, A.M.; CARNEIRO GOMES, A.N.; ASSUNÇÃO, J.N (org.). Cuiabá: Edunic, 2000. p. 39 -42.

GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J.L.(orgs.). **Syntax and Semantics: Speech Acts**. New York: Academic Press, 1975.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 4. ed. São Paulo: Pontes, 1995.

_____, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

KOCH, I. **Como se constrói a coerência**. Campinas: UNICAMP, 1987.

_____, I. **O texto e a construção dos sentidos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____, I. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002

_____, I. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.

_____, I.; TRAVAGLIA, L. **Texto e coerência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____, I.; TRAVAGLIA, L. **A coerência textual**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.J.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p.211-236.

_____, V. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, L.A. **Lingüística textual, o que é e como se faz**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

ORTÍZ ALVAREZ, M. L. As armadilhas dos falsos cognatos no ensino de línguas tão próximas como o português e o espanhol. In: OLIVEIRA, E. A. V. de; CASER, M. M. (orgs.) **Universo Hispânico: língua, literatura, cultura**. Vitória: UFES/APEES, 2001, p. 394-399.

RIO, J. **A alma encantadora das ruas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ROBINS, R.H. **Pequena História da Linguística**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971.

RUMELHART, D. Schemata: the building blocks of cognition. In: Spiro et al (org.). **Theoretical Issues in Reading Comprehension**. New Jersey: L. Erlbaum Associate Publishers, 1980.

SCARAMUCCI, M.V.R. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo**. Campinas, 1995. 345 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, 1972, p. 209-231.

SEREY, M. **Os falsos amigos do aprendiz em português e em espanhol**. Campinas, 1994. (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística do Instituto da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

SILVEIRA, M.I.M. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Tradução de: Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SWALES, J.M. **Episodes in ESP**. Pergamon, 1985.

TANNEN, D. What's in a Frame? Surface Evidence for Underlying Expectations. In: FREDLE, R.O. (ed.). **New Directions in Discourse Processing**. New Jersey, 1979.

TREVISAN, E.M.C. **Leitura: coerência e conhecimento prévio: uma exemplificação com o frame carnaval**. Santa Maria: UFSM, 1992.

VAN DIJK, T.A. **Cognição, discurso e interação**. Tradução de: KOCH, I. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

VIAN JR.,O. **Inglês Instrumental, Inglês para Negócios e Inglês Instrumental para Negócios**. DELTA v. 15 n. especial São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php> Acesso em: 9 junho 2005.

ANEXOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Média e Tecnológica

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
Parâmetros Curriculares Nacionais
Ensino Médio

Brasília
1999

Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperaram, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.

No presente documento, procurar-se-á traçar um breve panorama sobre a situação das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio, tanto a partir de uma perspectiva diacrônica quanto de uma perspectiva de interação e inter-relação delas com a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Procurar-se-á, também, esboçar as diferentes relações que elas propiciam, a partir da sua aprendizagem, com o mundo do trabalho no qual o aluno estará - ou não - inserido e com sua formação geral.

As discussões sobre a importância de se aprender uma ou mais línguas estrangeiras remontam há vários séculos. Em determinados momentos da história do ensino de idiomas, valorizou-se o conhecimento do latim e do grego e o conseqüente acesso à literatura clássica, enquanto, em outras ocasiões, privilegiou-se o estudo das línguas modernas.

No Brasil, embora a legislação da primeira metade deste século já

indicasse o caráter prático que deveria possuir o ensino das línguas estrangeiras vivas, nem sempre isso ocorreu. Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação lingüística e pedagógica, por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes.

Evidentemente não se chegou a essa situação por acaso. Além da carência de docentes com formação adequada e o fato de que, salvo exceções, a língua estrangeira predominante no currículo ser o inglês, reduziu muito o interesse pela aprendizagem de outras línguas estrangeiras e a conseqüente formação de professores de outros idiomas. Portanto, mesmo quando a escola manifestava o desejo de incluir a oferta de outra língua estrangeira, esbarrava na grande dificuldade de não contar com profissionais qualificados. Agravando esse quadro, o país vivenciou a escassez de materiais didáticos que, de fato, incentivassem o ensino e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras; quando os havia, o custo os tornava inacessíveis a grande parte dos estudantes.

Assim, as Línguas estrangeiras na escola regular passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade.

Ao figurarem inseridas numa grande área - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias -, as Línguas Estrangeiras Modernas assumem a sua função intrínseca que, durante muito tempo, esteve camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens. Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida.

É essencial, pois, entender-se a presença das Línguas Estrangeiras Modernas inseridas numa área, e não mais como uma disciplina isolada no currículo. As relações que se estabelecem entre as diversas formas de expressão e de acesso ao conhecimento justificam essa junção. Não nos comunicamos apenas pelas palavras; os gestos dizem muito sobre a forma de pensar das pessoas, assim como as tradições e a cultura de um povo esclarecem muitos aspectos da sua forma de ver o mundo e de aproximar-se dele. Assim, similitudes e diferenças entre as várias culturas, a constatação de que os fatos sempre ocorrem dentro de um contexto determinado, a aproximação das situações de aprendizagem à realidade pessoal e cotidiana dos estudantes, entre outros fatores, permitem estabelecer, de maneira clara, vários tipos de relações entre as Línguas Estrangeiras e as demais disciplinas que integram a área.

Numa perspectiva interdisciplinar e relacionada com contextos reais, o processo ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras adquire nova configuração ou, antes, requer a efetiva colocação em prática de alguns princípios fundamentais que ficaram apenas no papel por serem

considerados utópicos ou de difícil viabilização.

Embora seja certo que os objetivos práticos - entender, falar, ler e escrever a que a legislação e especialistas fazem referência são importantes, quer nos parecer que o caráter formativo intrínseco à aprendizagem de Línguas Estrangeiras não pode ser ignorado. Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão.

Nessa linha de pensamento, deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalingüístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos. Esse tipo de ensino, que acaba por tornar-se uma simples repetição, ano após ano, dos mesmos conteúdos, cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana. Na verdade, pouco ou nada há de novo aí. O que tem ocorrido ao longo do tempo é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de Línguas Estrangeiras tem sido, tacitamente, retirado da escola regular e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas. Assim, quando alguém quer ou tem necessidade, de fato, de aprender uma língua estrangeira, inscreve-se em cursos extracurriculares, pois não se espera que a escola média cumpra essa função.

Às portas do novo milênio, não é possível continuar pensando e agindo dessa forma. É imprescindível resfúitur ao Ensino Médio o seu papel de formador. Para tanto, é preciso reconsiderar, de maneira geral, a concepção de ensino e, em particular, a concepção de ensino de Línguas Estrangeiras.

Nesse sentido, vários pontos merecem atenção. Um deles diz respeito ao monopólio lingüístico que dominou nas últimas décadas, em especial nas escolas públicas. Sem dúvida, a aprendizagem da Língua Inglesa é fundamental no mundo moderno, porém, essa não deve ser a única possibilidade a ser oferecida ao aluno. Em contrapartida, verificou-se, nos últimos anos, um crescente interesse pelo estudo do castelhano. De igual maneira, entendemos que tampouco deva substituir-se um monopólio lingüístico por outro. Se essas duas línguas são importantes num mundo globalizado, muitos são os fatores que devem ser levados em consideração no momento de escolher-se a(s) Língua (s) Estrangeira(s) que a escola ofertará aos estudantes, como podem ser as características sociais, culturais e históricas da região onde se dará esse estudo. Não se deve pensar numa espécie de unificação do ensino, mas, sim, no atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno.

Evidentemente, é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Daí não poder ser ignorado tal contexto, na medida em que, no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas. Toma-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os

alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho.

Por outro lado, como a lei prevê a possibilidade da inclusão de uma segunda Língua Estrangeira Moderna em caráter optativo, parece conveniente vincular tal oferta também aos interesses da comunidade. Dessa forma, é provável que em determinadas áreas do Rio Grande do Sul, por exemplo, seja muito significativo o ensino do italiano, em função das colônias italianas presentes no local, do que oferecer cursos de francês; em regiões onde a presença alemã é mais marcante, provavelmente o ensino dessa língua adquira um significado mais relevante do que o japonês. É preciso observar a realidade local, conhecer a história da região e os interesses da clientela a quem se destina este ensino. Em suma: é preciso, agora, não mais adequar o aluno às características da escola, mas sim, a escola às necessidades da comunidade.

Experiência importante, nessa mesma linha de concepção da oferta de Línguas Estrangeiras Modernas e dos objetivos de sua aprendizagem, é a dos Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras, como os existentes nos Estados de São Paulo e Paraná, por exemplo. Nesses Centros, os alunos têm a oportunidade de aprender outra(s) Língua(s) Estrangeira(s), à sua livre escolha entre as opções que o Centro oferece além daquela que figura na grade curricular. Tais Centros, criados ao final da década de 80, em muitas ocasiões têm apresentado resultados altamente satisfatórios.

O que aí se verifica é uma afluência de condições que propiciam uma aprendizagem significativa, como podem ser a possibilidade de o aluno optar pelo idioma que mais lhe interessar e o foco desses cursos centra-se na comunicação em lugar de centra-

se na gramática normativa. Convém, pois, ao inserir um ou mais idiomas estrangeiros na grade curricular, procurar aproveitar os pontos positivos dessas e de outras experiências semelhantes, no sentido de que o Ensino Médio passe a organizar seus cursos de Línguas objetivando tornar-se algo útil e significativo, em vez de representar apenas uma disciplina a mais na grade curricular. Por tratar-se de uma iniciativa que já conta com aproximadamente dez anos de existência, sem dúvida suas contribuições serão de grande valia para os objetivos que a nova LDB postula com relação as Línguas Estrangeiras no Ensino Médio.

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Línguas Estrangeiras Modernas

Ainda um aspecto bastante relevante a considerar, já esboçado anteriormente, diz respeito às competências a serem atingidas nos cursos de línguas. Atualmente, a grande maioria das escolas baseia as aulas de Língua Estrangeira no domínio do sistema formal da língua objeto, isto é, pretende-se levar o aluno a entender, falar, ler e escrever, acreditando que, a partir disso, ele será capaz de usar o novo idioma em situações reais de comunicação. Entretanto, o trabalho com as habilidades lingüísticas citadas, por diferentes razões, acaba centrando-se nos preceitos da gramática normativa, destacando-se a norma culta e a modalidade escrita da língua. São raras as oportunidades que o aluno tem para ouvir ou falar a língua estrangeira. Assim, com certa razão, alunos e professores desmotivam-se, posto que o estudo abstrato do sistema sintático e morfológico de um idioma estrangeiro pouco interesse é capaz de despertar, pois se torna difícil relacionar tal tipo de aprendizagem com outras disciplinas do

currículo, ou mesmo estabelecer a sua função num mundo globalizado.

Ao pensar-se numa aprendizagem significativa, é necessário considerar os motivos pelos quais é importante conhecer-se uma ou mais línguas estrangeiras. Se em lugar de pensarmos, unicamente, nas habilidades lingüísticas, pensarmos em competências a serem dominadas, talvez seja possível estabelecermos as razões que de fato justificam essa aprendizagem. Dessa forma, a competência comunicativa só poderá ser alcançada se, num curso de línguas, forem desenvolvidas as demais competências que a integram e que, a seguir, esboçamos de forma breve:

- Saber distinguir entre as variantes lingüísticas.
- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.
- Escolher o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretenda comunicar.
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem produz.
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita). Todos os textos referentes à produção e à recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de

- entender e de sermos entendidos.
- Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical), para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente, ou enfatizando certas palavras, de maneira proposital, para obter determinados efeitos retóricos, por exemplo).

É necessário salientar que os componentes acima não devem ser entendidos como segmentos independentes. A compartimentalização de contextos altamente artificiais geradores de desinteresse.

Conceber-se a aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência lingüística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação.

De idêntica maneira, tanto através da ampliação da competência sociolingüística quanto da competência

comunicativa, é possível ter acesso, de forma rápida, fácil e eficaz, a informações bastante diversificadas. A tecnologia moderna propicia entrar em contato com os mais variados pontos do mundo, assim como conhecer os fatos praticamente no mesmo instante em que eles se produzem. A televisão a cabo e a Internet são alguns exemplos de como os avanços tecnológicos nos aproximam e nos integram do/no mundo.

Mas nem sempre os indivíduos usufruem desses recursos. Isso se deve, muitas vezes, apenas a deficiências comunicativas: Sem conhecer uma língua estrangeira torna-se extremamente difícil utilizar os modernos equipamentos de modo eficiente e produtivo. Daí a importância da aprendizagem de idiomas estrangeiros. Para estar em consonância com os avanços da ciência e com a informação, é preciso possuir os meios de aproximação adequados e a competência comunicativa é imprescindível para tanto.

Em síntese: é preciso pensar-se o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que a língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos.

A visão de mundo de cada povo altera-se em função de vários fatores e, conseqüentemente, a língua também sofre alterações para poder expressar as novas formas de encarar a realidade. Daí ser de fundamental importância conceber-se o ensino de um idioma estrangeiro objetivando a comunicação real, pois, desta forma, os diferentes elementos que a compõem estarão presentes, dando amplitude e sentido a essa aprendizagem, ao mesmo tempo em que os estereótipos e os preconceitos

deixarão de ter lugar e, portanto, de figurar nas aulas.

Entender-se a comunicação como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal, deve ser a grande meta do Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio.

TRANSCRIÇÃO: DEPOIMENTO DOS ALUNOS

P: nome completo

Al

P: instituição onde faz o Espanhol Instrumental?

AhnaFAJAR

P: já tinha algum conhecimento sobre a língua espanhola?

Al: nenhum... (ri)

P: não... não sabia NADA de:: espanhol?

Al: { não... a única coisa que a gente:: conhecia:: era:: tipo de novela... músicas... mas não::: a parte pedagógica NUNca...

P: uhn... quais são as dificuldades que enfrenta ao ler um texto em língua espanhola?

Al: quando tem palavras assim::... que elas são parecidas no português mas o significado éh:: otro... eu acho que é o:: ... maior dificuldade...

P: e que tipo de texto consegue entender melhor?

Al: eu gosto dos informativos...

P: aí você:: consegue:: consegue entender

Al: { éh: (incompreensível)

P: ... que faz para compreender um texto em língua espanhola?... aqui eu coloquei como exemplo... sublinha palavras cogNatas ... lê sem se deter nas palavras desconhecidas... procura palavras-chave... pára a leitura quando encontra palavras desconhecidas ou aquelas que suscitam dúvidas... retoma o parágrafo anterior quando sente que NÃO está compreendendo o texto::...

Al:... eu procuro lê assim ... o parágrafo TODO... eu sublinho... daí aquelas que EU não sei MESMO e eu vô procura um dicionário:: naquele parágrafo:: que éh:: pra continua a leitura... que éh::... pra sabe pelo menos do que se tratava... né::... porque sempre tem aquela

P: { e se você não tiver o dicionário?...

Al: daí eu vô procura lê TUDO... todinha a:: aquele texto:: pra::... mais o menos concluí o que tava escrito::: daí:: né::

P: tá:: uhn::... e você acredita que o conhecimento PRÉvio sobre o assunto ajuda a compreender melhor um texto em língua espanhola?... se você souber do que se trata... digamos assim... éh:: sobre::: as Olimpíadas... se eu trouxesse alguma coisa sobre as Olimpíadas...

Al: porque se tive alguma palavra assim... que seja:: não precisa ser exatamente aquilo que se quê dizê:: seja:: uma:: uma:: colo/... uma:: figura de language... você já consegue sabe do que:: a que tá se referindo... né::

P: eh:: que tipos de procedimentos utilizados pelo professor de língua espanhola te ajudam a compreender melhor um texto?

Al: eu gosto de esta... de tá lendo o texto... de tá::... procurando assim... (incompreensível) presta atenção no quadro... mostrando o que aquela palavra quê dizê:: que tipo de expressão tava se referindo... eu acho que assim éh:: bem mais fácil de aprende... do que a gramática em si... assim... éh::...

P: você prefere ler jornais... revistas... ou outros? ... ontem eu estava explicando que eu tinha uma aluna que gostava muito de ler bula de remédio... ela lia porque ela usava muitos medicamentos e então precisava saber os componentes...

Al: (risos) eu gosto bastante de biograFIas... assim sabe... de histórias... mais verídicas... que nem aqui no nosso município tem a história do:: do Matarazzo... eu procuro assim tá sempre assim... quando posso me informa a respeito:: tá LENdo ... este tipo de coisa me interessa bastante...

P: então... seria mais ou menos a resposta da pergunta seguinte... que tipo de assunto lhe atrai... seria essa a resposta?

Al: sim... essa parte biográfica:: essa parte histórica::...

P: eh:: você se considera uma leitora proficiente em língua materna?... você acha que todos os textos que lê... você entende?

Al: eu acho que sim...

P: não tem dificuldade... então?...

Al: não...

P: ao iniciar a leitura você costuma folhear antes... dar uma olhada no título... olhar as figuras referentes ao texto... o que lhe chama a atenção para aquele ASSUNTO?

Al: éh:: éh::... sempre dá aquela folheada pra vê se tem figura no livro... éh pra vê o que éh que tem que normalmente como eu falei::... éh livros mais históricos... pra vê se tem FOTOS... esse tipo de coisa:: éh o que sempre faço antes de lê...

P: eh::... QUANdo não consegue entender o texto em língua espanhola... o que geralmente você faz?

Al: eu releio até::: chega a uma conclusão... né... pelo menos ter uma linha de raciocínio ali::...

P: nome completo?

A2

P: instituição onde faz o Espanhol Instrumental?

A2: FAJAR

P: já tinha conhecimento sobre a língua espanhola?

A2: só um poquinho no:: no cursinho antes de:: fazê o vestibular...

P: ah::... você optou pela língua espanhola... então?

A2:ahn:: ahn

P: quais são as dificuldades que enfrenta ao ler um texto em língua espanhola?

A2: acho que é quase a mesma que todo mundo... as palavras parecidas ou como o português... com sentido diferente...

P: eh... que TIPO de texto consegue entender melhor?

A2: ... ai::... acho que mais os textos assim... relacionados a:: ao que tá acontecendo... né::... mais atualidades... assim...

P: uhn... eh::: o que faz para compreender um texto em língua espanhola?... aqui... eu coloquei... sublinha palavras cogNAtas... lê sem se deter nas palavras desconhecidas... tem gente que procura palavras-chave... através daquela palavra-chave... ele vai fazendo todo o...

A2: {éh o que eu procuro fazê:: sempre procura uma palavra-CHAVE... assim pra daí tenta entende o:: o resto do:: do texto... sem fica parada numa palavra que eu não conheço:::...

P: éh:: tem pessoa que chega ali... não entendeu... pára não vai nem pra frente... não:::... então... você continua e vai vai tentando achar...

A2

{continuo e vou

tentando acha...

P: {aquelas palavras que realmente tem ligação com o texto...

A2: éh... isso mesmo

P: você acredita que o conhecimento prévio sobre o assunto ajuda a compreender melhor um texto em língua espanhola?

A2: com certeza...

P: se você soubesse do que se trata... se tive um conhecimento anterior... você consegue entender melhor?

A2: MUItto melhor:::...

P: eh... que tipo:: tipos de procedimentos utilizados pelo professor de língua espanhola te ajudam a compreender melhor um texto?

A2: acho que::... a LEITURA do texto...

P: éh a leitura?

A2: éh a leitura... quando a senhora pega um texto e LÊ antes de:: de fazê qual quê atividade::... eu consigo compreende melhor ele...

P: uhn:: uhn...

P: você prefere ler jornais... revistas... ou outra coisa?

A2: ... prefiro revistas...

P: eh... que tipo de revista?

A2: ah... uma Istoé::: uma coisa mais CULTURAL mesmo... não:::

P: {não Capricho (risos)}

A2: não... Capricho ... não (risos)

P: que tipo de assunto te atrai?

A2: ... (incompreensível) ultimamente como nós estamos lidando bastante com patrimônio CULTURAL este tipo,de assunto:: patrimônio cultural edificado me:: me chama bastante a atenção...

P: você se considera uma leitora proficiente em língua materna?... você entende tudo o que você lê?

A2: nem todos os textos...

P: às vezes...

A2:às vezes... eu leio e não::: consigo pega...

P: ao iniciar a leitura você costuma folhear antes... dar uma OLHADA:: e/ em desenhos... alguma coisa ou no título antes de:::...

A2: antes de lê:: sim... às vezes o título não me aGRAda... eu vô folha:: ele pra vê se tem uma coisa que me interesse ou pega pelo menos a última folha do LIVRO e lê... pra depois começa a lê ele do começo...

P: ah... você já vai lá::

A2: {vô no fíNAL do livro pra depois volta pró começo... que às vezes o começo do livro é CHAto... bem cansativo... e você ... e você começando do final... quando chega no começo do livro:: tá (risos)}

P: (risos) já vai saber tudo... eh::... quando não consegue entender o texto em língua espanhola... o que geralmente você faz?

A2: (pensa)

P: sem dicioNÁRIO...

A2: ...ah::... eu vô tentando lê até::: eu... eu... até eu consegui entende alguma COISA pelo menos... vai chega um... um... chega a uma conclusão do texto...

P: você não pára... não deixa de lado...

S2: não... não deixo de lado... vô tentando lê até::... até::... é isso...

P: nome completo?

A3

P: instituição onde faz o Espanhol Instrumental?

A3: Faculdade Jaguariáiva... FAJAR...

P: já tinha conhecimento sobre a língua espanhola?

A3: não...

P: nunca tinha entrado em algum curso de esp/

A3: .5 {em curso...não... coisa assi/... tive no... no... no... no... só no:: cursinho

P: quais são as dificuldades que enfrenta ao ler um texto em língua espanhola?

A3: acho que só os... os tais dos amigos falsos... né...

P: falsos amigos...

A3: éh:: falsos amigos... né... lá (incompreensível) éh:: que confunde... que assim é meio::: assimila alguma coisa até você consegue... mas...

P: eh:: que tipo de texto consegue entender melhor?

A3: ah::... pelo menos o que eu leio... que não são:: de difícil compreensão... nunca peguei um texto assim... mais:: mais didático... mais:: mais científico...né... nunca peguei um texto assim... mais... pelo menos o que eu pego são bem fácil de compreensão...

P: o que você faz para compreender um texto em língua espanhola?... aqui eu coloquei várias coisas que as pessoas geralmente fazem... sublinha palavras cognatas... lê sem se deter nas palavras desconhecidas... procura palavras-chave... pára a leitura quando encontra palavras desconhecidas... retoma o parágrafo anterior...

A3: eu vô lendo eh:: daí conforme você vai:: você vai completando a frase vai tendo uma noção... né...

P: eh:: vai sublinhando também ou não?

A3: não::... eu vô lendo e tentando... daí alguma palavra que é mais difícil... daí com a::... com a:: leitura toda daí tem uma:: compreensão um poço melhor...

P: você acredita que o conhecimento prévio sobre o assunto ajuda a compreender melhor um texto em língua espanhola?

A3: bastante... acho que ajuda...

P: que tipos de procedimentos utilizados pelo professor de língua espanhola te ajudam a compreender melhor um texto?... o que você acha que o professor faz que ajuda na compreensão do texto?

A3: ajuda::... tipo um... um... como eu posso dizê a::... tentando dá uma pista ou coisa assim... dando uma::

P: as pistas ou a leitura do texto?

A3: éh::... as duas coisas

P: você prefere ler jornais... revistas...

A3: revista... jornal... alguma coisa na Internet quando vai::

P: que tipo de assunto?

A3: eu gosto de esportes... principalmente a parte dos esportes radicais... que eu gosto bastante... alguma coisa de ciência:: assuntos interessantes de:: coisa diferentes...

P: você se considera um leitor proficiente em língua materna?... tudo o que você lê... você consegue entender?

A3: éh:: ah:: éh:: normalmente o que eu leio ... alguma coisa que me interessa... então... não é tão difícil a compreensão... nunca vô::... pega uma coisa que:: que foge da:: da:: do meu conhecimento... mas pelo menos o que eu leio... sim...

P: ao iniciar a leitura você costuma folhear antes... dar uma olhada no título... olhar as figuras ou alguma coisa assim?

A3: sempre dó uma procurada assim (ri) se vai prende a atenção mesmo...

P: eh:: quando não consegue entender o texto em língua espanhola... o que geralmente você faz?... se não tiver dicionário... não tiver nada... ninguém... o que você faz?

A3: eu:: faço uma leitura dele num... num todo pra vê se:: o que eu consigo:: absorve mais... mais eu num... acho que é isso...

P: nome completo: A4

P: instituição onde faz o Espanhol Instrumental

A4: Na UFPR

P: já tinha conhecimento sobre a língua espanhola?

A4: já:: já tinha até por... pela própria necessidade...

P: já tinha feito algum CURSO?

A4:ah:: curso... não... formal não... só assim de maneira informal...

P: quais são as dificuldades que enfrenta ao ler um texto em língua espanhola?

A4: uhn::... as palavras... as palavras novas... né... quando surgem algumas palavras novas... a gente tem dificulDAde... mas com... com recurso de dicionário... do curso básico dá pra entende...

P: eh:: os falsos amigos?

A4: os falsos amigos que você fala em relação a/ as palavras que nós temos... os falsos cognatos?

P: isso...

A4: ah::... esse com certeza... esses são termos assim que::... que::... que complicam... muitas vezes a gente vai pela intuição também e você acaba se dando (risos) se dando MAL... quer dizê... que é impreterível um conhecimento da::... da::... a meu ver... assim um conhecimento da::... da::... da estrutura da língua... acho que isso é impreterível...

P: que tipo de texto consegue entender melhor?

A4: o texto técnico pra mim é mais::... é mais::... é mais acessível... é mais acessível o texto técnico... científico...

P: tá::... o que faz para compreender um texto em língua espanhola?

A4: ... lê-lo::: se necessário mais de uma vez... pra::... pra::... pra entende com a ajuda do dicioNÁRIO... também...

P: aqui eu coloquei... sublinha palavras cognatas... lê sem se deter nas palavras desconhecidas... lê inteiro o texto...

A4: ah::... não... eu leio por inteiro... não leio sublinhando... o que eu pratico mais é::... o que eu tenho praticado mais de leitura de espanhol são artigos em espanhol... né... artigos... críticas... éh:: mais... também livros... também em espanhol...

P: você acredita que o conhecimento PRÉVIO sobre o assunto ajuda a compreender melhor um texto em língua espanhola?

A4: ah:: com certeza... ajuda... ajuda porque você vai tá familiarizado com os termos também... né... com o tema... então... isso te ajuda... vai::... vai também um poço pela intuição... mas ajuda... com certeza...

P: que tipos de procedimentos utilizados pelo professor de língua espanhola te ajudam a compreender melhor o texto?

A4: (pensa)

P: o que você acha que o professor faz e que realmente colabora com/

A4: { eu acho que contextualizá ajuda... contextualização éh::... éh:: éh... criar alguma::... alguma hisTÓria em torno... leva o aluno não:: não de chofre pra resposta... mas... ele conduzi o aluno dando pistas... isso também ajuda...

P: você prefere jornais... revistas... ou outra coisa?

A4: eu leio mais livros... até jornal eu não leio quanto gostaria de ler... até pelo momento que agora a gente está... mais até to lendo pela Internet alguma maTÉria de jornais... lendo resenhas... eu gosto de ler bastante resenhas assim na Internet...

P: que tipo de assunto lhe atrai?

A4: ah::... literatura:: a literatura:: embora não seja:: assunto... seja mais um gênero... mas daí... o que ultimamente... o que tá me atraindo éh::... éh... dentro da literatura éh::... éh::... éh... literatura e história... eh:: especificamente meta-ficção... né...

P: você se considera um leitor proficiente em língua materna?

A4: me considero... me considero...

P: ao iniciar a leitura... o que você costuma fazer... você costuma folhear antes... ver o título... alguma figura que lhe chama a atenção ou alguma coisa assim?

A4: em termo de livros?

P: qualquer coisa...

A4: qualquer coisa::... eu acho que aquela olhada:: éh::... éh:: básica (risos) éh::... éh:: comum... né... a gente dá uma olhada porque é como se... se quê curti um poquinho... né... parece... né... você quê curti um poquinho aquele livro... dá uma olhada na orelha... você folheia ele... né...

P: quando não consegue entender um texto em língua espanhola... o que geralmente você faz?

A4: éh:: tenta ler novamente... né... éh:: tenta ler novamente... relê até::... quando éh:: necessário lê até entende... porque às vezes é um texto... você tá lendo por::... mera

curiosidade... assim... né... ou pra um tipo que cai na sua mão... não há necessidade tanto de você entende... mas quando faz parte do teu:... do teu estudo... você tem que... acha um jeito de entende... tem que lê até entende...

P: nome completo:

A5

P: instituição onde faz o Espanhol Instrumental?

A5: Universidade Federal do Paraná

P: já tinha conhecimento sobre a língua espanhola?

A5: não...

P: quais são as dificuldades que enfrenta ao ler um texto em língua espanhola?

A5: a gramática mesmo... como... eu não tinha contato...

P: que tipo de texto consegue entender melhor?

A5: ah::... mais ou menos os textos... livros... nos textos que são lá da minha geografia... eu entendo melhor... né... porque::...

P: o que você faz para compreender um texto em língua espanhola?

A5: ah:: vou procura mx: no dicionário... nos livros... ou até mesmo no livro que o professor segue...

P: você acredita que o conhecimento prévio sobre o assunto ajuda a compreender melhor um texto em língua espanhola?

A5: ah::... eu acredito que sim...

P: que tipos de procedimentos utilizados pelo professor de língua espanhola lhe ajudam a compreender melhor um texto?

A5: ah:: quando ele explica... quando ele lê com a gente... ou lê antecipado... né...

P: Tem algum tipo de leitura de sua preferência?

A5:ah:: eu gosto das áreas correlatas... assim... de geografia... assim... né... mas... às vezes esses de filosofia eu gosto... éh:: sobre atualidades... assim... porque a geografia trabalha bastante com atualidades...

P: você se considera uma leitora proficiente em língua materna?

A5: ah::... mais ou menos... não muito...

P: ao iniciar a leitura você costuma folhear antes... dar uma olhada no título... olhar as figuras referentes ao texto?

A5: ahn:: ahn:: os capítulos... pra'vê se... ou quando eu vô só um capítulo que interessa... vô olha o que segue... o que antecede o assunto...

P: quando não consegue entender um texto em língua espanhola... o que geralmente você faz?

A5: ah::... eu vô procura e espero também um poço na aula... né... pra vê se o professor esclarece as dúvidas...

TRANSCRIÇÃO: DEPOIMENTO DOS PROFESSORES

P: nome completo?

PI

P: instituição onde leciona?

PI: Unicentro... só aqui que eu trabalho... dedicação exclusiva...

P: há quantos anos está na área da docência?

PI: na área da docência eu to há 4 anos... éh::... na verdade... eu sou do Rio Grande do Sul... me formei na Universidade Federal de Pelotas e em 2002 eu fiz concurso aqui na Unicentro... fui aprovada eh:: por isso é que estou hoje (risos)...

P: éh::... a gente percebe pelo sotaque... até eu ia perguntar para você... porque paranaense não é...

PI: não... não sou paranaense...

P: você já trabalhou com a disciplina de espanhol instrumental?

PI: já... já trabalhei... eu trabalhei especificamente com ela em um curso de formação de professores... nunca fui professora DA disciplina... mas trabalhei com... com alunos... né... que a gente formou ura grupo de alunos pra trabalha com o espanhol instrumental...

P: quantas turmas você já teve assim... só essa mesmo ou/

PI: { éh:: foi um grupo de dez alunos... então trabalharam em cinco duplas... né... então... eu poderia dizer que... que eu trabalhei com cinco turmas de espanhol instrumental... mas coordenando o trabalho... né...

P: então... esses cursos... não são próprios da::... digamos assim... eu trabalho espanhol instrumental para Turismo...

PI: { éh::... éh:: que na verdade esse... esse curso... né... que na verdade... eu ministrei com outros colegas de::... de:: língua instrumental... então... tinha uma professora que trabalhava com francês... outra com inglês... e outra com o espanhol... então... que era a minha parte... então... nós fizemos um projeto que na verdade era um projeto de ensino na Universidade Federal de Pelotas e que os alunos tinham num primeiro momento essa parte éh:: teórica sobre texto... sobre concepções de texto... leitura... concepções de leitura... eh:: pra depois então... cada um atua na sua área específica... então... eles faziam o espanhol instrumental para Agronomia... espanhol instrumental para Direito::... que mais... espanhol para vestibular...

P: essa disciplina... ela então... não estava na grade curricular?

PI: não... não tava na grade curricular... era um curso extra-classe...

P: nem optativa?

PI: isso... aqui na Unicentro nós temos espanhol instrumental como disciplina optativa...

P: eu vi um cartaz anunciando um curso de espanhol instrumental que vai começar essa semana...

PI: isso... isso... tem um curso de espanhol instrumental que é pelo Centro de Línguas... né... eh:: espanhol instrumental dentro da grade curricular... então... para outros alunos como disciplina optativa... só que a gente não tá oferecendo esse ano por::... pela sobrecarga dos professores... então... a disciplina optativa está inviabilizada...

P: quais são as dificuldades que enfrentou ao ministrar essa disciplina de espanhol instrumental? ... você acha que foi tranquilo... não teve nenhuma dificuldade?

PI: na verdade... eu vô fala... então... pelos meus alunos... né... essas dificuldades que eu mais sentia... era com a questão de:: da seleção dos textos em como selecionar esses textos e como:: éh:: relamente trabalha com eles fazê esse processo:: de leitura fica mais prazeroso... né... muitas vezes eles queriam trabalha um texto... mas pensavam ah:: essa parte aqui eu não gostei-muito... eu queria tira fora... então... uma questão assim... né... de::... de::... de::... de realmente entende o texto... como é que ele funciona... será que se eu tira uma PARte... ele vai té o mesmo sentido? ... nesse tipo de:: de questão assim que era a maior dificuldade na proporção das atividades também...

P: eh:: que tipo de texto você costumava trabalhar com eles? ... textos variados?

PI: textos variados... publicitários... textos técnicos... narrativas... outros tipos de textos...

P: você buscava esses textos mais na Internet?

PI: sim... Internet... revistas...

P: como você motiva o aluno a ler um texto? ... você consegue?

PI: olha... éh::... todo o trabalho que a gente realizava tinha um... um princípio básico da pré-leitura... né... era na questão da pré-leitura que a gente motivaria o aluno... a lê o texto... né... então... quê dizê... trazendo... chamando a atenção para o conhecimento de mundo do aluno... né... pra suas vivências... enfim... pra essa coisa mais... mais empírica... né... eh:: depois então... os alunos a partir disso então acioNariam esses... esses conhecimentos direcionando pra leitura do texto... pra aquilo que eles gostariam de realmente chama a atenção...

P: eh:: aqui uma pergunta bem pessoal... na sua opinião... você acredita que o Espanhol Instrumental é uma disciplina importante para que o aluno aprenda a desenvolver a habilidade de leitura na língua estrangeira?

PI: eu acredito assim... eu sou professora de espanhol e sou defensora da língua... né... eh:: sempre vô dizê que é importante sim... porque::... desenvolve a habilidade de leitura numa língua estrangeira:: na verdade deveria ser chamada a atenção também pra língua materna porque os processos eles SÃO iguais... e se nós temos tanta dificuldade que os nosso alunos éh:: compreendam os textos éh:: porque essa habilidade falto ser desenvolvida na sua própria língua materna... então... desenvolve isso na língua estrangeira faz com que os alunos... eles sejam muito mais... esPERtos... né... nesse sentido... então... isso é importantíssimo...

P: éh:: aqui você até já falou... eu tinha colocado... como você costuma ativar o conhecimento prévio do aluno... mas... seria essa pré-leitura?

PI: éh:: a pré-leitura... sim...

P: eh:: os *frames* e os esquemas... como você trabalhava essa parte? ... ou você não trabalhava?

PI: na verdade... os alunos não... não chegaram a trabalhar essa questão mais cognitiva... tudo... tudo... na verdade... se vinculava mais a questão da:: da pré-leitura... na pré-leitura chama a atenção quem sabe éh:: pras figuras do texto... pra algum otro dado que estivesse fora do texto... né... mas sempre procurando fazer com que essa pré-leitura os levasse para a compreensão do texto eh:: não por exemplo... ativando um ou outro... se falasse de manga... por exemplo... não que levasse a ver que era manga da blusa... por exemplo... (risos) sempre pra atingi o objetivo da leitura... não ativa o esquema que não estivesse vinculado ao texto... né...

P: eh:: quando o aluno transfere esses... esses conhecimentos... eu coloquei aqui como *frames* e esquemas... mas... quando ele transfere da língua materna para a estrangeira... ele consegue compreender bem o texto?... você acredita que ele consegue?

PI: olha::... se::... se::... os::... se::... se::... os conhecimentos forem relacionados... porque se a gente tive tratando... por exemplo... na parte léxica da LÍngua... por exemplo... éh:: pode em alguns casos ... pode dificulta... porque se o aluno ele se baseia simplesmente nesse conhecimento senso comum de que o espanhol e português... eles são idiomas iguais... eh:: que só é ditongado e terminado as seqüências pra... enfim... tá falando o espanhol... ah::... eu acredito que isso possa prejudicá-lo... no entanto... eu acredito que:: em questão de

leitura (incompreensível) elas são... elas têm uma semelhança visível eh:: eu acredito que a leitura seja facilitada em vista disso... né... têm algumas... umas questões de ordem léxica... eu acredito... os conectores de discurso... enfim... que às vezes podem dificulta um pouco a leitura... mas... em outras... em outras questões... eu acredito que a leitura seja facilitada se o aluno tem essa:: tem essa consciência... né... de que ele pode se utiliza desse conhecimento de forma positiva... né... fazê essa relação de forma positiva... né...

P: nome completo?

P2 ... eu trabalho no:: curso Positivo... né... eh:: também éh:: na PUC...né... Universidade Católica... éh:: na PUC eu trabalho no curso de Secretariado... no curso de Letras... né... com as disciplinas de:: de tradução... de língua espanhola... né... eh:: aqui no... no curso... eu trabalho com a parte de espanhol realmente pra vestibular... eu trabalho na área já com o espanhol há mais ou menos treze anos... de doze a treze anos... né... eh:: já trabalhei com a disciplina de espanhol instrumental... na verdade... eu:: eu acredito que continuo trabalhando porque a parte de textos... né... que a gente trabalha aqui no curso acaba sendo instrumental... em certas partes... né... já que a gente não pode fazê uma discussão... um debate a respeito do- texto... a gente acaba fazendo uma leitura induzindo os alunos a entenderem aquilo rapidamente pra poderem interpretar as questões... né... mas... com... com a disciplina específica de espanhol instrumental eu já trabalhei no Centro de Línguas da Federal... né... eu já tive uma turma lá... né... no... no curso livre... no Centro de Línguas eh:: nós não temos essa disciplina inserida na grade curricular éh:: éh:: em Letras na:: na PUC Espanhol Instrumental... então... não leciono essa disciplina lá... éh:: éh::... então... como aqui... respondendo a sexta pergunta... ela não está na grade curricular... nem aqui... nem na PUC... as dificuldades... eu acho que são:: são as dificuldades inerentes até do próprio desconhecimento da:: da disciplina em si... já que quando a gente vai trabalha com... com a parte de instrumental em espanhol éh::: a gente percebe que há uma dificuldade muito grande da estrutura da língua por parte dos alunos... então... às vezes... você tem que fazê uma pausa... né... entende-se que você deveria trabalha a parte da interpretação de texto... a parte de espanhol... por exemplo... nesse caso de espanhol instrumental... somente com leituras... né... leituras tudo contextualizado... só que às vezes você tem que dar até uma pequena pausa... pra dá um pequeno... um pequeno reforço até na parte gramatical... porque se você não fizé isso éh::: não flui... né... os alunos acabam tendo dificuldade e essa dificuldade se repete constantemente... então... a maior dificuldade... às

vezes éh:: essa... aquele aluno que já vem com um conhecimento prévio da língua... já fez um espanhol básico ou algo assim... aí éh::... tranqüilo... o problema éh:: aquele que entra com o objetivo específico... eu quero fazê... espanhol instrumental pra pode fazê uma prova x... né... pra:: de proficiência ou algo assim... aí dificulta um poço... mas... na parte de:: de estrutura gramatical... terminologia... não tanto... já que com o auxílio de um dicionário... né... éh:: isso é possível resolve... né... éh:: que tipo de textos eu costumo trabalhar?... éh:: num grupo heterogêneo... né... textos variados tentando abranger todas as::... as::... as::... as especificidades... né... agora... em grupos... talvez particulares com objetivo específico... né... por exemplo... já trabalhei com... com professor aqui da PUC que ele era da área de Sociologia e ele ia fazê a prova... né... espanhol... espanhol instrumental... proficiência... voltado a essa área... aí eu trabalhava com ... com textos específicos da área dele... mas... lá no Centro de Línguas da... da Federal não... eram textos bem... bem variados... né... e textos assim de:: de:: geralmente de terminologias... usando termos mais técnicos... né... já que éh:: isso que cai nas provas por aí... né... esses textos éh:: como nós... não temos... assim digamos... um material específico... né... contendo textos... né... éh::... que possam ser trabalhados éh::: nessa disciplina... eu geralmente retirava textos da Internet... porque a maioria do... do... das proyas feitas por aí... justamente são textos mais atuais... né... textos retirados do::... éh:: do site... por exemplo... *La Nación* ... né... que éh:: o jornal da:: da Espanha... éh::: do site *Muy Interesante* eh:: outros aí... mas... geralmente... textos da:: da Internet éh:: um ou outro que a gente encontrava... encontra algum livro diDÁTico... né... mas... éh:: bem mais raro... né... éh:: mais de atualidades... éh:: que você acaba encontrando... né... éh::: como motivo o aluno pra ler o texto... bom... ANtes de fazer a leitura do texto... eu sempre tento... mais ou menos contextualizá-los do que trata... né... ou seja... fazendo algumas perguntas... né... se for um texto... digamos de um... um tema que é mais ou menos de conhecimento deles... eu tento éh:::... fazê algumas perguntas pra que eles possam já... mais ou menos estar preparados ao longo da leitura do texto... eh::: são perguntas que eu não tenho resposta... essas perguntas antes de ler o texto... mas são perguntas que eu vô jogando... éh::: mais ou menos como se fosse um esquema... são perguntas que... por exemplo... se éh:: um... um texto que trata sobre um conflito entre... sei lá... um conflito por algum motivo entre França e Espanha... aí eu pergunto... faço perguntas como... quando que isso aconteceu... né... tente verificar no texto quando... como... éh::: como que isso foi resolvido... né... éh::: qual... qual... qual éh::: qual o país que realmente foi condenado... referente a esse tema e aí... mais nessa forma a motivação... éh:::

se o "espanhol instrumental é uma disciplina importante?"... ah::... eu acredito que sim... pra desenvolve a habilidade de leitura... com certeza... tá... porque acho que... tendo o conhecimento... né... lógico... que tendo um conhecimento de vocabuLÁRIO ou algo assim... éh:: uma ... a maioria das... por exemplo... das universiDAdes... né... o curso de pós-graduação... o que se exige éh:: realmente éh:: a habilidade de leitura... que o aluno possa lê... possa entende do que trata o texto...e pronto... né... ele não precisa se expressa... ah:: o objetivo da::... do::... da::... da::... disciplina éh:: essa... não... não ter um domínio... por exemplo... um domínio oral... nem auditivo... mas sim um domínio da::... da::... da::... dessa habilidade de leitura... né... eh... éh:: algo que... que ajuda a realmente... ajuda bastante...né... éh::... bom... eu já acabei meio que entrelaçando... né... a da motivação... como eu motivo o aluno pra ler o texto com essa pergunta... né... "como você costuma ativar o conhecimento prévio do aluno para a leitura dos textos?"... éh:: eu já comentei isso... né... éh::... jogando algumas perguntas... né... algumas perguntas até eu obtenho resposta prévia... mas... pra outras não... eh:: aí... eles vão... traçando isso ao longo... ao longo do::... vão... descobrindo as respostas... ao longo do::... ao longo do::... do::... texto... P: fazendo hipóteses sobre o texto?

P2: éh::... justamente..._éh::... isso eu acho que éh:: mais ou menos um esquema... né... eu acho que aí entraria essa parte do::... do::... de um tipo de esquema... né... não éh::... um esquema assim... eu acho que não existe um... um... um esquema:: paDRÃO... tipo::... siga esse esquema que aí você vai conseguir interpretar bem um texto... né... éh::... eu acho que o esquema é mais ou menos... o aluno tenta lê... éh:: abs/ abstraí daquele::... daquele texto o objetivo... éh:: principal... por exemplo... tema principal do texto... né... éh::... éh:: aí... cogitando hipóteses também... né... mas... acho que... um esquema padrão não existe... né... eu acho que éh:: mais ou menos assim... tentando fazê com que os alunos... obtenham... consigam responder algumas perguntas... né... elaboradas previamente... né... assim éh:: que eu faço... né... éh::... "quando o aluno transFere os esquemas mentais da língua materna para a língua estrangeira"... tá... olha... na maioria das vezes eu::... eu... percebi que dá certo até... por tratar-se de:: duas línguas latinas... né... o espanhol eh::: o português... então... na maioria das vezes essa transferência de esquema acaba::... acaba funcionando... até... sabe... éh::... pela própria organização do texto... né... a organização do texto da::... do espanhol... ela segue mais ou menos os mesmos critérios da::... da organização do texto da língua portuguesa... né... né... por exemplo... essa parte de... de... introdução... de objetivos... de::... de::... de::... de uma descrição do::... do::... do problema::... né... eh:: depois uma

finalização... né... então... seria mais essa parte de conteúdo... né... a apresentação do conteúdo... mas... não... não da estrutura... gramatical... nem... nem a lexical...

P: nome completo?

P3

P: instituição?

P3: Na Universidade Estadual de Ponta Grossa

P: quantos anos atua na docência?

P3: há sete anos... que eu trabalho com a língua espanhola... comecei lá na UEL e agora aqui... na UEPG...

P: já trabalhou com a disciplina de Espanhol Instrumental?

P3: já trabalhei lá na UEL... né... no curso de:... no curso de Administração... eh:: essa... esse... esse curso... tinha na grade... mas era... assim... tava iniciando... foi a primeira turma... de:... de espanhol instrumental...

P: eh:: quantas turmas já teve de espanhol instrumental?... só no curso de Administração ou outras?

P3: éh::... porque lá... Secretariado não era instrumental... era língua... aqui... na UEPG em Conta/... em Conta/... em Contabilidade teve... mas... já não tem mais... na grade eh:: tem no Comércio... mas... eles também trabalham a Língua... não é instrumental...

P: quais as dificuldades que enfrenta ou enfrentou nessa disciplina?

P3: dificuldade::... da aceitação... do espanhol pela turma de Administração... porque eles não gostavam... aí... eu tive que fazer um trabalho de:... texto... despertar o gosto... para eles estarem... porque era quinto ano também... que dizê... essa disciplina deveria ser no primeiro ano... pra que eles pudessem ler os textos pré curso... né... eh:: foi no último ano... então... eu acho que... não houve um sentido assim... para a disciplina... poderia ser uma preparação depois pra eles estarem fazendo uma PÓS... uma prova... né... de proficiência... mas...

P: eh:: que tipo de texto você costumava trabalhar?

P3: ... texto... vários tipos... começava desde receitas... até jornal... éh::... textos de... publicidade... publicitários... vários tipos de textos... eh:: textos da área também... de administração...

P: você costumava buscar esses textos... na:... Internet?

P3: éh::... mais Internet... textos da área era Internet... porque não tem... não havia na biblioteca... revistas... que eu tinha em espanhol... livros... mais Internet...

P: como você motivava o aluno a ler os textos?

P3: ah::... sempre procurava tá...trabalhando a::... o assunto... do texto... né... tá trabalhando um poquinho ANtes... introduzindo um poço o que eles poderiam tá encontrando no texto... trazendo outras... coisas assim... outras... figuras que pudesse... pudessem... tá relacionadas ao texto... éh::... todo... tudo quanto era::... éh::... meios que::... que::... tivesse relacionado com o texto... eu procurava trazê...

P: na sua opinião... você acredita que o Espanhol Instrumental é uma disciplina importante para que o aluno aprenda a desenvolver a habilidade de leitura na língua estrangeira?

P3: ah::... ele é importante... porque

P: { eh:: ele consegue desenvolver essa habilidade... ou ele tem... deficiências?

P3: têm deficiências... porque o aluno já tem deficiências na língua materna... né... de leitura... então... teria... também... tem que trabalhar esse... esse lado de leitura mesmo... de:: de::... não só de::... de::... decodificar... né... essa interpreTAção... da leitura...

P: como você costumava ativar o conhecimento PRÉvio do aluno para a leitura dos textos?

P3: ah::... eu sempre éh::... a partir do título... então... no título éh::... no título já vinha... né::... tudo o que você conhece de mundo... bem... então... eu procurava... éh::... a partir do título... éh::... que eles trouxessem... tudo o que eles soubessem desse assunto... faLAssem... antes de entrar no texto...

P: *osframes* e os esquemas... então... particularmente você não trabalhava?

P3: éh::... o que eu usava... o que eu usava... éh::... trabalho do título... éh::... trabalho com heterossemânticos... relações do texto... né... que mais... *skimming* ...*scanning* ... procurar... éh::... o que... o texto... informações geRAIS... informações... específicas... eh:: uma interpretação... éh::... não só de codificar... mas de::... global... né...

P: eh:: quando o aluno transfere... esse... esse conhecimento prévio... da língua materna para a língua estrangeira... o que geralmente acontece?... você acha que ele conSEGUE compreender o texto de uma forma adeQUAda? ... fazendo essa transferência desses conhecimentos?

P3: de conhecimento de mundo?... depende... porque aí ele tem que sabe... a realidade... em que o texto da língua estrangeira também está inserido... né... porque::... ele tem que conhece um poço dessa outra realidade pra ele... tá fazendo a inter/ interpretação... porque

às vezes... ele pode pega só os conhecimentos que ele tem da língua... da sua cultura... né... e transferir... isso pode ocorrer... alguns problemas... mas... eu acho que ajuda... os conhecimentos prévios... vai ajuda muito na leitura em língua estrangeira...

P: nome completo?

P4... eu sou professor de espanhol... da Universidade Federal do Paraná e também da Universidade Tuiuti... onde eu atuo já:.... na Universidade Tuiuti desde noventa e oito... então... já são... seis anos... na área de espanhol eh::... nessas duas instituições... eu trabalho tanto com a língua:: espanhola... mesmo pra... pra o curso de Letras eh:: nos:: vários... níveis... espanhol um... dois... três e quatro... que as duas universidades:: tem o espanhol até o quarto ano... aqui na Federal... mais especificamente... com o Espanhol dos últimos anos:: dos últimos níveis... né... então... já é uma classe bem... éh::... éh::... bem específica... na Universidade Tuiuti também... e nessas duas:: universidades... também trabalho com o Espanhol Instrumental... atualmente... tenho três turmas de espanhol instrumental... duas na Federal e uma na Tuiuti... eh::... estes cursos de espanhol instrumental... essa disciplina... éh::... na Universidade Tuiuti faz PARte da grade... do currículo do curso de Letras... então... o aluno ao... ao entrar na universidade... ele vai cursar o Espanhol Instrumental e Inglês Instrumental no primeiro período... então... a partir de seis meses... ele vai optar pelo curso que e\|e vai fazer... ou inglês ou espanhol... então... o instrumental lá faz parte da grade... na Federal... aqui na Federal é optativo... éh:: é uma optativa... eh:: nesta optativa... então... a minha clientela... a minha clientela::... são todos os::... os cursos de::... vem de Engenharia... vem da:: QUÍmica... da BioloGia... do mesTRAdo... vem aluno do doutoRAdo... vêm todos fazer o curso de::... de... essa disciplina de instrumental... eh:: o tipo de texto que eu costumo trabalhar são os mais diversos possíveis... porque... como... em função de que eu tenho uma clientela... generalizante... geral... eu não posso atender este ou aquele aluno... então::... eu procuro trabalhar com vários textos... eu tenho um material didático que::... que eu... formei... né... ao longo desses::... anos... desses seis anos que eu trabalho com o instrumental... faço::... éh::... correlação... como eu sou lingüista... e semanticista dentro da lingüística... semanticista... éh::... faço correlação... basicamente com a análise lingüística dos textos variados... desde o mais simples ao mais complexo... ah::... abordo textos de conhecimentos gerais... culturais... de cultura geral... assim como textos técnicos... científicos... eh:: literários... eh::... então... a minha principal dificuldade éh::... que eu encontro éh:: motivar o aluno à leitura... o aluno vem... às vezes... com uma

intenção... pensando que o espanhol é mais fácil do que o inglês e aí:... quando ele se depara com alguns textos... ou com a gramática desse:... dessa língua... do espanhol... ele... vê que:... a coisa não é tão simples assim... outros se encantam... né... vê pó... se éh:: tão parecido com o português... e se encantam... então... eu tenho dois tipos de aluno... éh::... eu acredito muito nessa:... nessa hipótese de que o Espanhol Instrumental... éh::... uma disciplina MUIto importante... MUITO...MUITO... imporTANte pra... para o princípio... para o início da língua estrangeira... então:... por exemplo... na Universidade Tuiuti que éh::... o curso de Letra lá é quatro anos... assim como na Federal... lá o curso... o instrumental faz parte do currículo... eh:: aí o aluno tem a opção... de optar ou pró espanhol... ou... para o inglês... então... muitas vezes... muitas vezes... ele entra com aquela idéia... ah::... eu vou cursa inglês... eh::... ao longo desses quatro meses... indo para o espanhol... o:... o oposto também... ele faz aquela idéia do:... do:... do:... espanhol... eh:: vê que não é tão simples assim... e acaba indo para:... o inglês... agora... o principal problema... éh::... que eu encontro... éh:: despertar o aluno à leitura... desses textos... então... a gente... às vezes... passa uma tarefa... eh:: esse aluno... em função da sua não leitura... não ter o hábito da leitura em português... não faz dos:... textos... do espanhol também... um hábito...-ele tem o livro... tem o material... tem todo mas:... não vem preparado para a aula... não lê... agora... eu uso algumas técnicas... alguma metodologia... né... pra desperta o aluno antes de iniciar a aula... então... geralmente ou uma brin-ca-dei-ra... ou... conto uma hisTÓria... eu gosto muito de conta história... sabe... eh:: aí eles ficam assim... prestam atenção na história eh::... sem saBER... eles já estão inseridos... no:... texto que vem a seguir... tá... começamos alguma discussão e sem saber... já fazem parte... essa:... essa:... essa historinha... essa técnica... essa metodologia já faz parte... do texto... então... sem saber... eles já:... TÁ:... inserido no texto eh::... éh::... agora:... um outro problema que eu vejo... justamente... éh::... está relacionado a:... aos *frames* e aos esquemas... né... éh::... essa trans-po-si-ção... essa:... ultrapassar os limites do:... ativação do conhecimento... da língua estrangeira... do espanhol... no caso... como ÉH:: que isso se processa?... isso... éh:: um pouco complicado... então... em função da:... da clientela ser... diversa... diversificada... há:... casos que... essa transposição... este:... esta ativação... da língua... da língua... espanhola... ela é muito:: facilitada... ela:... acontece de maneira... muito natural... ou seja... o interesse do aluno é maior... a gente vê que quando o aluno:... se interessa mais... essa:... ativação é muito mais rápida... aí:... existem outros que:... estão em dúvida:... que não estão:... nem seco... nem... nem molhado...né... não são muito

ativos... ela acontece de uma maneira muito mais:... lenta...eh:: existem aqueles outros que não conseguem de maneira nenhuma... transpor essas barreiras... eh::... mesmo::... éh::... digamos assim... usando todo o conhecimento da língua materna... em função da NÃO-leitura... ele não consegue... não consegue transpor... essa::... essa::... essa::... essas::... essas::...

P: dificuldades...

P4: dificuldades... né... então... existem três categorias de estudantes aqui... aqueles que geralmente conseguem ultrapassar... e ir avante... e se tornam... acabam se tornando... éh::... em função de tudo isso... eleja é um aluno autônomo... lingüisticamente falando... né... é um aluno autônomo... ou seja... ele vai atrás... corre atrás... então... neste tipo de aluno é muito mais fácil despertá-lo... e ele ultrapassar a::... esses limites da::... da língua materna para a::... transpor também da língua materna para a::... língua espanhola... outros... precisam ser despertados... ou despertos... né... pra... pra fazê esse caminho... e outros nem ajudando... nem empurrando... nem com quatro pés... com os dois pés... com as mãos... não conseguem... mas são uma minoria... eu vejo de uma maneira geral assim que... o aluno que... cursa o espanhol instrumental... éh::... tem grandes chances de::... não de falar... porque::... o instrumental não é esse o objetivo do Espanhol Instrumental... então... na disciplina de língua... no curso de Letras... a gente trabalha com as quatro competências da comunicação... né... as quatro competências da comunicação eh::... desenvolvendo as quatro habilidades lingüísticas... que é o faLAR... o escuTAR... o escreVER... né... eh::... eh:: LER... aqui na... basicamente... no instrumental... nós trabalhamos UM que é o principal... que é a leitura... eh::... em segundo plano a::... escrita... mas... não é o objetivo da::... da::... do instrumental... a escrita...

TRANSCRIÇÃO DA AULA GRAVADA

TEXTO: *RADIACIONES PELIGROSAS*

Para esta aula, utilizei uma transparência com a gravura que existe no texto e perguntei-lhes o que ela representa.

P: vocês vão ler a foto... o que tem ali?... eu vou colocar aquilo que vocês dizem no quadro... em português... mesmo... está bem?

SI: são placas de sinalização de esqui... são de esportes... pode ser de... (olha na gravura e pensa)

S2: será que éh::... de natação?

Ss: não... não éh::... éh:: tudo relacionado a esqui...

P: que mais?

S2: pelo mau gosto... a roupa deve ser dos::... lá dos anos 30... aquele pano amarelo amarrado na cabeça::... tá indecente... vamos combina::... que aquilo não se usa mais::...

SI: eu acho::... assim que::...

S2: {os esqui dela são de madeira...

SI: olhando assim oh::...ide fora::... assim... eu acho... assim que::... éh um outdoor assim de::... divulgação de esqui... de um::... de algum::...

S3: {pode ser de marca de roupa::...

S2: não éh::... não... éh::... propaganda de algum lugar::...

SI: isso::... isso mesmo:: propaganda de algum lugar de esqui::... como éh::: que se chama::...

P: estação de esqui...

SI: isso::... estação de esqui::... divulgação de uma estação de esqui::... não acha?

P: que mais?

S2: pela maquiagem dela... eh:: porque ela não tá usando óculos::... isso daí::... deve ser... ela tá fazendo POSE pra foto... ela não tá esquiando de verdade...

SI: parece que ela não TÁ::... ela não tá no gelo... ela tá numa pista éh:::...

S5: {montada?...

S2: ela tá:: muito maquiada pra tá fazendo esqui...

SI: ela tá éh::: numa pista artificial... sim...

P: só isso?... que mais?... olhem BEM a foto...

S2: éh::: uma propaganda de filtro solar... UVA e UVB bem ali:: do lado...

SI: uva... professora? (risos)

P: que mais?... vamos lá:: olhem pra gravura...

S3: não são raios solares?...

Ss: deve ser éh:: são raios solares... sim

SI: ah::... aquele triângulo... lá em cima... com um quadrado vermelho... lá::... éh:: uma bandera ou o que éh::... professora?

S2: éh:: um travessero... éh:: uma cama... não tá vendo só:: (risos)

P: é uma bandeira... pena que este retro não esteja bom... está fora de foco... agora... vocês percebem que é uma bandeira de sianlização?...

SI: ah:: é uma bandera vermelha... não éh:: uma bandera do PT? (risos)

S2: uma bandera vermelha... uma bandera roja...

P: essa parte aqui (referindo-me à gravura)... na realidade... éh:: uma rampa...

S2: um monte de risquinho ali... vejam... é uma porta de armário?

P: não... não dá para perceber isso...

SI: éh::... mas... se a senhora vir aqui onde eu estou... dá pra analisar mesmo o que a Axxx falou...

S2: a porta de armário...

SI: ali... óh::... no caso::... a parte de baixo dá pra dizê que éh:: um piso... o tipo::... éh:: como se fosse uma::... pintura... assim... essa parte escura... uma sombra... parece a porta de um armário...

Ss: (incompreensível e risos)

SI: oh:: loco... professora... a gente começa a ver isso aí:: começa a imagina um monte de coisa (risos)

SI: tanto faz... como tanto fez... a ordem dos tratores não altera o viaduto...

S4: vamo muda a posição? (referindo à transparência)

P: agora... o que vocês acham?... aqui... vocês leram a parte da foto... eu vou entregar o texto escrito... esse texto relacionado ao esquí... só que antes de lerem o texto... eu quero saber o seguinte... quais são as palavras... destas aqui escritas no quadro... que VOCÊS acreditam que vão encontrar... quais são as palavras-chave para este texto?

S2: eu acho que éh::... protetor solar...

P: você acha que é essa a palavra-chave?

S2: éh::...

S4: eu acho que éh:: estação de esqui...

S3: eu ainda acho que éh:: roupas e acessórios de esqui...

SI: pode ser também... acessórios de esqui... de equipamentos de esqui:...

P: mais alguma palavra-chave? ... só ISSO?... olhem a foto de novo... que título vocês dariam a esse texto?...

(os alunos pensam durante alguns segundos)

P: qual título?... Axxx... qual título você daria a esse texto?... a partir da foto...

S4: não sei:... não vou arriscar...

P: Axxx... o título...

SI: (pensa demoradamente) esqui com segurança?... ou melhor... esquiando com segurança...

P: Axxx

S2: mesmo na neve... proteja a sua pele...

P: Axxx

S5: não sei...

P: não quer arriscar?

S5: não... (pensa um pouco)

P: quando você olha a* foto...o que você lembra?

S5: (fica desconcertada e não arrisca)

P: tudo bem... vamos lá... agora ... é a sua vez... Axxx...

S6: (pensa)... seria basicamente... esqui...

P: muito bem... aqui está o texto em tamanho um pouco reduzido... mas dá para ler...

Ss: vamos precisar de óculos (risos)...

P: eu quero que vocês leiam em silêncio... eh:: depois vocês vão... percebendo do que se trata o texto...

(dou-lhes dez minutos para a leitura silenciosa do texto)

SI: professora:... pode desligar o bichinho (referindo-se ao gravador)... senão vai gasta as pilhas do bichinho... ninguém vai fala nada...

(Passado o tempo previsto, iniciamos um debate sobre o texto e os alunos colocam também suas experiências pessoais sobre o assunto.)

P: o que vocês compreenderam de todo o texto?...

S2: professora...eu sei que é necessário cuidar da pele... proteger a pele com filtros solares... mas... eu NÃO con-si-go encontrar um produto que não me cause alergia... por isso é que eu não uso nada... fico toda vermelha... com coceiras pelo corpo todo... assim... todos os produtos que usei:... os que eu usei até agora... me causaram alergias... por isso... prefiro não me expor ao sol...

S3: ah:: eu achei que o texto dá muita explicação... fica falando a mesma coisa... né... o tempo todo sobre os cuidados com a pele do rosto... aqui... de acordo com o texto... éh::... a única parte que fica exposta no inverno...

SI: uhn::... eu observei que existe uma grande preocupação também com a área dos olhos... eh::...devemos usar óculos de sol especial... de boa qualidade...

S4: ah::...o que eu mais gostei foi::... os conselhos... para se proteger dos efeitos nocivos do sol... parece BEM interessante e resume tudo aquilo que:: lemos anteriormente...

S2: ah::... eu entendi tudo... entendi perfeitamente... mas quero saber o que significa algumas palavras... pode ser... professora...

P: então...quem vai começar?

•(SI começa a ler o primeiro parágrafo, porém a leitura é vagarosa.

Os demais alunos se preocupam porque pensam que terão de ler o texto todo).

S6: nós vamos ter que ler TUDO?

Ss: (risos)

S2: eu quero ler o segundo parágrafo... tem uma palavra aqui que eu não sei::... o que são *CUMbresl*

P: muito bem... vamos ver... o que é *cumbrel*... Ias cumbres se visten de blanco...

S2: é pico... é o cume da montanha?

P: isso mesmo... Axxx ... deste parágrafo... só *cumbre* que você não entendeu?

S4: o que é *veraniego*?

P: o que é *veraniegol*... esta palavra lembra o quê?

S4: verão...sol de verão?

P: muito bem... relativo ao verão...

(Neste momento há uma interrupção na leitura do texto, porque a aluna S7 chega para a segunda aula. Explico-lhe que estamos tirando algumas dúvidas sobre as palavras desconhecidas e dou-lhe o texto para que o acompanhe).

S7: eu sou míope... professora... (refere-se ao texto em tamanho reduzido)

P: até aqui vocês entenderam o texto?... vamos continuar... Axxx... mais alguma palavra que não entenderam?

S2: o que éh::... *suelel*

P: o que vocês acham que é?... vamos ver dentro do contexto?

S2: éh::... parece?

P: *suele* normalmente significa costuma...

S3: eu não sei o que é *aunque*

P: depende do contexto... neste caso... *aunque* refere-se à apesar de... ainda que...

S4: o que é *daninasl*

P: vamos ler... compreender esta palavra dentro do contexto... nocivas... ou algo que causa danos... mais alguma palavra que vocês desconhecem?

Ss: eu não entendi uma palavra... o que éh::... *infravalorar*?

S2: supervalorizar...

P: o que significa o prefixo... infra... em português?

(todos se calam e ficam à espera de uma explicação)

S7: nós não sabemos o que significa... professora... ninguém sabe nada de português, quanto mais de espanhol...

P: vamos lá para o texto...

S7: "*Nunca debemos infravalorar la eventualidadde una quemadura solar*".

P: *infravalorar*... significa ... subestimar... dar menos valor...

S2: o que éh::...*párpados*?... seriam as PÁLPEBRAS?

P: sim... são as pálpebras... eh:: FRENTE... o que éh::?

S2: testa...

P: eh:: PÓMULOS?

S4: EU SEI... são os pés... (em tom de brincadeira)

Ss: (risos)

S2: são as bochechas... maçã do rosto... né...

S4: professora... eu to desconfiada que a Axxx veio pró Brasil com uns dez anos... ela veio da Espanha... porque ela sabe TUdo... TUdo... que a senhora pergunta...né...

Ss: (risos)

S2: GENTE... se no texto diz que... "*se encuentran en torno a los ojos (párpados, frente, pómulos)*... então... não pode ser no PÉ... né...

S7: o que significa... *sedantes*?

P: *sedantes*?... alguém sabe?...

SI: ah:... eu não sei...

P: vejamos lá no texto... "*algunos tratamientos médicos (ciertos antibióticos o sedantes)*"...

S3: RE-MÉ-DIOS...

P: que tipo de remédio?

S2: *sedantes*?... parece sedativos...

P: muito bem...

S2: eu não entendi direito aqui:... uma frase aqui... "*La elección de una crema*"... o que significa... *elección*?... eu posso traduzir por:... a eleição de um creme?

P: a tradução correta não é:: a ELEIÇÃO... dizemos que éh:: a ESCOLHA de um creme...

S2: eh:: *ACOGIDO*... o que é?

P: o verbo *acoger* significa aceitar...

(faço uma leitura rápida do parágrafo e os alunos prestam atenção em algumas palavras).

P: "*Los expertos consideran que los labios son una de las partes más sensibles. Se deshidratan y resecan muy rápidamente por la acción del viento y el frío. Los esquiadores con cierta propensión al herpes labial deben tener mucho cuidado y protegerse con filtros en barritas especiales. Las manos no suelen quemarse con facilidad, al estar normalmente enfundadas en guantes y sometidas a constante movimiento. Pero, como en el caso de los labios, hay que evitar la deshidratación y sequedad, así como prevenir la aparición de jabones cuando uno pretende calentarlas bruscamente ante una fuente directa de calor. No hay que olvidar las orejas y la cabeza, que deben estar cubiertas con un gorro*"...compreenderam esta parte?...

Ss: não...

P: muito bem... porém... há uma palavra que eu acredito que vocês não conhecem... vocês sabem o que significa *sabones*?

P: *La aparición de sabanones...vo\i dar-lhes um exemplo... hinchazón de la piei que produce ardor y picor y es causada por ei frio excesivo...*

SI: NOSSA MÃE...

P: coceiras ou frieiras... causadas pelo frio excessivo... muito bem... mais alguma pergunta... alguma coisa que queiram colocar sobre o texto?

Ss: não...

S3: ah::... eu gostei desse texto... foi bem legal...

S2: achei MUIto interessante... a foto dava a IDÉIA de esqui::... mas... depois de ler o texto... o que ficou claro foi que::... se referia aos cuidados com os raios solares...

S7: isso aí... profe... traga mais texto... assim... desse jeito... não TRAGA texto difícil... tá...

SI: professora... tá na hora da gente sair... posso?

P: muito bem... eh::... para concluir posso dizer que... o texto REALMENTE fala dos cuidados que devemos ter com os raios solares... não só no verão... mas também... no inverno...muitas pessoas deixam de LAdo os cuidados com a pele... com os olhos... com os lábios... quando chega o inverno... eh:: podem aparecer muitos problemas... o texto explica que::... mesmo quando há neve... devemos também ter cuidado... principalmente porque a neve reflete os raios solares e pode causar até cegueira... bem... ficamos por aqui...

Tapa

Ultimo Momento
Todos los títulos
Francotirador
Tapa papel
Correo

En Vivo

▪ Todo Noticias

▪ Radio Mitre



Edición matutina

[Tapa](#) | [Fútbol Local](#) | [Nota](#)

Fútbol Local

QUILMES

"Me voy a ir curando"**Desábato habló ante la prensa nacional, revivió su detención y agradeció el apoyo del plantel.**FEDERICO DOVAL. fdoval@ole.com.ar (1'52")

"De Grafite no quiero hablar", repitió Leandro Desábato en la conferencia de prensa ante los medios nacionales, luego de la entrevista con la cadena brasilera O'Globo. Cualquier mención sobre aquél que lo denunció por racismo y discriminación es una manera de recordar el horror de estar 37 horas preso. Los efectos colaterales son explicados por el protagonista: "Tuve mucho miedo y me pasaron miles de cosas por la cabeza. Maquinaba a full. El hecho de estar incomunicado por 24 horas es horrible. Creo que el momento más difícil fue cuando me pusieron las esposas. Sentía que algo malo podía pasarme". Aquella situación violenta rondará por un tiempo extra large la mente del zaguero de Quilmes y aunque pretenda olvidarla de manera repentina, es consciente de que eso no depende sólo de él. "La intención es hablar con ustedes y que se termine de una vez por todas pero sé que pongo la televisión y el tema está instalado. Contra eso... En lo personal me siento mal, pero con el tiempo me voy a ir curando", confesó Desábato a los casi 50 periodistas que se acercaron al Centenario. La rutina habitual en los entrenamientos se vio alterado por la presencia de los canales de TV abierta y cable, páginas de internet, diarios nacionales y hasta una corresponsal del Folha de San Pablo. Fueron 35 minutos de charla en la que también participaron el presidente del club, Daniel Razzetto, el vice Julio García y el entrenador Gustavo Alfaro. A pesar de la compañía, el Chavo cargó con la mayoría de las preguntas y siguió un poco el ritual que mantuvo en la entrevista con la cadena brasileña. Revivió la detención en el campo de juego, afirmó que se comió un garrón y que todo el tiempo pensó en su familia y en su mujer que está por dar a luz. En función del circuito íntimo, Desábato opinó que no veía la hora de encontrarse con los suyos y descansar en su pueblo, Cafferata. "Nos tranquilizamos mutuamente cuando nos encontramos. ¿Cómo la pasé en el pueblo? Me fui para allá para tratar de aislarme de todo lo que pasó. Estuve en el campo, así que no tuve contacto con nadie", explicó cuando se lo consultó sobre cómo había sido el trato de la gente. La última información que ayer estuvo dando vueltas afirmaba que Grafite estaría pensando en levantar los cargos contra Desábato, y a pesar de que esto sería el fin de todo este circo montado en Brasil, el defensor prefirió no referirse al tema y sí dedicarle un par de párrafos a sus compañeros: "Fue impresionante lo de este grupo. Cuando los vi el domingo en el Monumental, se me puso la piel de gallina".



Habla Desábato mientras el técnico Gustavo Alfaro escucha atento.

Más información

- [De puño y letra](#)
- [Los porteños nos admiran](#)

Radiaciones peligrosas

Los efectos nocivos del sol se intensifican en el esquí, ya que las radiaciones ultravioleta aumentan con la altitud y con la reflexión solar en la nieve. La cara es la parte más expuesta a las quemaduras, y los ojos también corren ciertos riesgos. Para evitarlos es necesario protegerse adecuadamente. Por **Mayka Sánchez**. Ilustración de **Pep Montserrat**.



Quando así parecer las quemaduras del sol veraniego han quedado atrás, vuelven a cobrar protagonismo con la apertura de la temporada de esquí. Este deporte, que cuenta con un número creciente de seguidores, es uno de los preferidos en los meses de invierno, cuando las cumbres se visten de blanco. Aunque uno de los principales riesgos del esquí es habitualmente con las caídas y el resaca, los efectos nocivos del sol, especialmente en la zona de la cara, que suele ser la única parte del cuerpo expuesta directamente al sol por los esquiadores y, por tanto, la más vulnerable a las radiaciones.

Las radiaciones ultravioletas en la montaña son especialmente dañinas por su espectro solar A (UVA) y B (UVB), que pueden afectar la piel y los ojos. Especialmente dañinas resultan las UVB, que actúan directamente sobre la retina y pueden provocar lesiones irreversibles. A más de 2000 metros de altitud, la radiación solar puede ser hasta 10 veces más intensa que a nivel del mar.

con la reflexión solar en la nieve, por lo que sus efectos potencialmente nocivos en los esquiadores aumentan de forma considerable.

La quemadura solar en la nieve, según Ángel Simón Merchán, jefe del servicio de dermatología del hospital Puerta de Hierro madrileño, suele ser más intensa que en la playa o en las piscinas. "Al ir bien equipados y proteger, supuestamente, la mayor parte de la superficie corporal, podemos confiar y olvidar que, incluso así, nos exponemos a ciertos riesgos si no adoptamos las necesarias medidas de precaución. Nunca debemos infravalorar la eventualidad de una quemadura solar. Y esto ha de tenerse muy presente tanto en un día radiante de sol como en un día totalmente nublado", explica este especialista.

* Las áreas faciales más vulnerables a las quemaduras son las que se encuentran en torno a los ojos (párpados, frente, pómulos) y los labios. Aparecen entonces enrojecimiento, hinchazón, sensación dolorosa y dermatitis. La gravedad o levedad de este tipo

só depende sobre todo del tipo de piel y del tiempo de exposición, que habitualmente es largo, ya que como en la nieve no se siente calor raramente se percibe la sensación de que la piel se está quemando.

Tampoco hay que olvidar que algunos tratamientos médicos (como antibióticos o sedantes) producen fotosensibilización, es decir, una especial susceptibilidad ante la luz solar, que favorece la aparición de quemaduras. En estos casos, lo más razonable es consultar con el médico antes de ir a esquiar.

> La elección de una crema que contenga un filtro solar adecuado para el tipo de piel y el tiempo de exposición es fundamental y suficiente para que la cara esté debidamente protegida. Actualmente existe en el mercado una amplia gama de productos que cumplen esa función. Recientemente han aparecido geles y vaporizadores -estos últimos deben aplicarse en la mano antes de extenderse por la cara que han sido muy bien acogidos porque carecen de la untuosidad de las cremas.

Los expertos consideran que los ojos son una de las partes más sensibles. Se deshidratan y resecan muy rápidamente por la acción del viento y el frío. Los esquiadores con cierta propensión al herpes labial deben tener mucho cuidado y protegerse con filtros en barritas especiales. Las manos no suelen quemarse con facilidad, al estar normalmente enfundadas en guantes y sometidas a constante movimiento. Pero, como en el caso de los labios, hay que evitar la deshidratación y sequedad, así como prevenir la aparición de sabones cuando uno pretende calentarlas bruscamente ante una fuente directa de calor. No hay que olvidar las orejas y la cabeza, que deben estar cubiertas con un gorro.

> Las gafas especiales para esquiar son la mejor protección para los ojos, según la doctora Conchita García Rubio, jefa de oftalmología en un centro de especialidades de la Comunidad de Madrid. "Deben tener unas lentes de buena calidad, porque las malas, además de no actuar como un escudo protector ante las radiaciones ultravioleta, pueden dañar la vista", observa.

Los problemas oculares más frecuentes en los esquiadores son las fotoqueratitis (afectan a la córnea), las fotoconjuntivitis (que afectan a la conjuntiva) o ambos trastornos en un mismo proceso (fotoconjuntivitis). "Se caracterizan", explica la oftalmóloga, "por síntomas y signos más o menos intensos, como fotofobia, sensación de cuerpo extraño, lagrimeo, visión borrosa y a veces dolor. Momentáneamente, se alivian aplicando compresas frías de agua de manzanilla. Pero conviene tratarlas con anti-

Consejos para protegerse mejor

- ▶ Utilizar en la cara una crema de protección solar. Los cutis más blancos requieren un filtro de protección mayor que los más morenos.
- ▶ Aplicarse una barrita protectora en los labios, particularmente sensibles.
- ▶ Cubrir la cabeza y las orejas con un gorro. Esta recomendación se ha de extremar en las personas con calvicie, ya que carecen de la protección natural del cabello.
- ▶ Para evitar los problemas de deshidratación en las manos, aplicar regularmente una adecuada crema hidratante. Para que no aparezcan sabañones al calentarlas es conveniente que las manos vayan entrando en calor poco a poco y no exponerlas directamente a una fuente de alta temperatura (fuego de chimenea o calefacción).
- ▶ Cubrir los ojos con unas gafas especiales para esquiar y de buena calidad. ●

inflamatorios, que han de ser recetados por el especialista, pues contienen corticoides y la automedicación puede ser peligrosa”.

La doctora García Rubio recomienda el máximo rigor en la observación de las medidas de protección ocular a los esquiadores operados de cataratas, pues “carecen de la protección natural del cristalino”. Asegura que no es raro que acudan al oftalmólogo, con problemas “que podrían ser serios”, amantes de la nieve que rondan los 50 años y que se han sometido a esa intervención quirúrgica.

Las radiaciones ultravioleta, del mismo modo que son acumulativas en la piel, se van acumulando en la retina. Si se mantuviera una exposición continuada a ambientes con altas dosis de radiaciones ultravioleta (como podría ser en el caso de la nieve), con el tiempo se llegaría a un deterioro irreversible de los elementos fotosensores de la mácula o zona central de la retina. Esta consecuencia produciría un trastorno conocido como degeneración macular senil, que en alguna ocasión podría conducir a la ceguera. Aunque la degeneración macular asociada a la edad es un problema relacionado en gran medida con el proceso natural de envejecimiento, también puede ser acelerado con la exposición prolongada e intensa a la luz solar. ●

SANITAS®

Escuela de salud



Por el Dr. Ignacio Ferrando

Meteorología y salud

La salud de las personas puede verse afectada por las variaciones del tiempo atmosférico. La Biometeorología humana es la disciplina científica que estudia por un lado la forma en que diversas situaciones meteorológicas favorecen o inhiben la aparición de ciertos síntomas, y por otro analiza las condiciones meteorológicas en las que se manifiestan las enfermedades. El denominado meteorotropismo o influencia directa o indirecta de los meteoros sobre la salud se ha

comprobado en grados diversos en patologías como complicaciones en el embarazo, nacimiento y puerperio, fiebre reumática, accidentes cerebrovasculares, enfermedades del sistema digestivo, nervioso, de la piel, ataques cardíacos, suicidios, alteraciones del sueño, asma y enfermedades infecciosas. Un objetivo colectivo deseable sería crear una red coordinada de prevención basada en la detección precoz de los meteorotropismos y que alertara a médicos y pacientes sobre medidas profilácticas a tomar.

PARA MÁS INFORMACIÓN

901 10 02 10
isanitas.com

DECÁLOGO DE LA salud y la meteorología

- ◆ Los fenómenos climáticos interactúan con el ecosistema humano de forma compleja.
- ◆ Evitar, en lo posible, temperaturas extremas. La idónea sería entre 22 y 26 grados.
- ◆ Ante temperaturas extremas protegerse del frío y la humedad.
- ◆ Las olas de calor afectan a la salud, principalmente por el primer aumento rápido de temperatura.
- ◆ Las cefaleas crónicas pueden verse agravadas por los cambios de presión.
- ◆ Las personas con pieles delicadas deben protegerse en días muy soleados y secos.
- ◆ Los pacientes cardiovasculares deben evitar ambientes extremos, en especial los muy calurosos y húmedos.
- ◆ Los pacientes afectados de enfermedades reumáticas deben evitar los ambientes húmedos y lluviosos.
- ◆ Los alérgicos y asmáticos deben conocer su alérgeno y evitar los climas que lo propicien.
- ◆ Consulte con su médico de confianza la influencia de la meteorología sobre su salud.

SANITAS PARA LO QUE DE VERDAD IMPORTA



IA. NACION LINE •

Viernes 10 de setiembre de 2004

Noticias | Cultura | Nota

Termina un enigma de 500 años

Un nombre para la sonrisa más célebre

La verdadera Gioconda se llamó Lisa Gherardini

ANUNCIANTES

Bachillerato
Internacional

> Ver aviso

ROMA.- No era una prostituta florentina.

Tampoco una cortesana, ni su madre, ni un autorretrato.

La Mona Lisa, mas conocida como la Gioconda, esa mujer de rostro enigmático pintada por Leonardo da Vinci, inmortalizada en uno de los cuadros más famosos del mundo, existió realmente: era Lisa Gherardini, segunda mujer de Francesco dei Giocondo, un rico comerciante de seda florentino.

Después de años de atrápanes y disímiles teorías sobre una de las obras de arte más conocidas del planeta -y la más visitada del Louvre, de París-, el enigma sobre la verdadera identidad de la Gioconda, una dama intrigante sobre la que se derramaron ríos de tinta, y de la que algunos hasta pusieron en duda su existencia, se habría resuelto.

Así resulta del último libro del historiador florentino Giuseppe Pallanti, que después de hurgar en el Archivo de Estado de Florencia, de la Opera del Duomo y del Spedale degli Innocenti y estudiar a fondo distintos documentos de la época llegó a la conclusión de que la figura pintada por Leonardo entre 1503 y 1506 fue real.

Se trata de Lisa Gherardini, una aristocrática joven señora de la región del Chianti, la famosa zona rural de los exquisitos vinos de la Toscana, segunda esposa de Francesco dei Giocondo. Un hombre de negocios de buen pasar que era amigo del padre de Leonardo, sir Piero da Vinci, un escribano muy poderoso de Florencia.

"El retrato de Mona Lisa, hecho cuando Lisa tenía 24 años, fue probablemente encomendado por el propio padre de Da Vinci para su amigo", sostiene Pallanti, que hasta presume que quizás el padre le hizo el pedido para ayudarlo en tiempos en que el futuro inventor de varias máquinas aún no era conocido.

La obra cumbre de Leonardo se exhibe hoy en el Museo del Louvre, en París, y pese a su reducido tamaño -mide apenas 77 x 53 cm- es una de las pinturas más apreciadas por los turistas en todo el mundo.

Hipótesis confirmada

El descubrimiento del historiador florentino confirma la antigua intuición del pintor y escritor de arte Giorgio Vasari, que fue el primero que, en 1550, en su famoso libro "Vite", llamó "Mona Lisa" el enigmático capolavoro de Leonardo.

Se trata de una obra que, a diferencia de otros retratos de la época, carece de nombre del representado y data; una pintura sobre la cual, a partir de un famoso robo de la tela del Museo del Louvre en agosto de 1911 -recuperada dos años más tarde-, comenzaron a tejerse varias versiones.

En su libro "Monna Lisa, mulier ingênua", recientemente publicado, además de hacer un retrato de una mujer concreta, yendo más allá de los mitos y el halo de misterio que siempre envolvió a la modelo de Leonardo, Pallanti demuele todas las hipótesis, muchas de ellas fantásticas, sobre la identidad de esas facciones enigmáticas.

Para él, en efecto, no hay que tener en cuenta las hipotéticas atribuciones de ese rostro a mujeres como Isabella d'Este de Ferrara; la napolitana Isabella Gualanda, una "favorita" del duque de Nemours Giuliano de' Médici, hijo de Lorenzo el Magnífico; la romana Cecilia Gallerani, o a "disparatadas" cortesanas o prostitutas.

Hay que descartar, asimismo, esa teoría de que en verdad la Gioconda -que se llamaría así por ser la mujer de Francesco del Giocondo y no por esa sonrisa "gioconda"- es la madre del artista, o incluso un autorretrato, algo que confirmaría la tesis que indica que Leonardo era homosexual.

La mujer revelada

Lisa Gherardini, según Pallanti la mujer de "La Gioconda", nació en Florencia el 15 de junio de 1479, vivió entre esta ciudad y la zona del Chianti toda su vida y se casó en 1495 con Francesco del Giocondo, un acaudalado comerciante que un año antes había perdido a su primera esposa, Camilla Rucellai.

Lisa tuvo cinco hijos, y si en la pintura sus manos aparecen hinchadas, sobre el vientre, sin alianzas o piedras preciosas en los dedos, es porque no le entraban porque estaba embarazada de uno de ellos.

Nació en 1465 y varios años más grande que Lisa, Francesco del Giocondo era un "nuevo rico" de la época, ya que se había convertido en el mayor importador y vendedor al por mayor de seda en Florencia, en ese entonces

una ciudad en pleno esplendor.

El comerciante hacía negocios con Lorenzo el Magnífico, del cual era proveedor, y utilizaba el banco que su familia, los poderosos e influyentes Médici, tenía en Roma para efectuar sus pagos al exterior.

Francesco del Giocondo quería mucho a Lisa Gherardini. Las investigaciones de Pallantí, que trajo a la luz el testamento que este hizo antes de morir, en 1538, así lo demuestran. Al margen de dejarte todos sus bienes, la define "mulier ingenua", una forma de alabar su espíritu noble.

El gran historiador francés Jacques Lè Goff definió el novedoso libro de Pallanti como "una biografía científica de una mujer hasta ahora inexistente".

Más allá de la posible resolución del misterio, lo que parece innegable es que Leonardo tenía una relación más que especial con esta pintura. Por algo Nick Rossiter, director de un famoso documental de la BBC sobre este genio, recordaba que "nunca entrego la obra, sino que siempre se la quedo, hasta la muerte, en 1519".

Por Elisabetta Pique
Corresponsal en Italia

Link corto: <http://www.lanacion.com.ar/635125>