

## **ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA<sup>1</sup>**

### *READING STRATEGIES IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION*

**Simone Peripolli Rossato<sup>2</sup> e Eliane de F. Manenti Rangel<sup>3</sup>**

#### **RESUMO**

Nos últimos dez anos, o interesse por parte dos estrangeiros na aprendizagem do Português aumentou significativamente devido ao advento do MERCOSUL, dando ênfase e aumentando a conscientização de que falar somente “Portunhol” ou “Espanhoguês” não basta. Nesta pesquisa, objetiva-se realizar um estudo sobre a leitura e o ensino da Língua Portuguesa para estrangeiros, buscando estratégias de leitura e suporte teórico que favoreçam a compreensão e a aprendizagem da língua-alvo. A metodologia empregada e a fundamentação teórica estão baseadas na leitura de livros relacionados ao ensino de estratégias de leitura do português para estrangeiros, bem como na leitura de artigos que destacam experiências sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Os resultados apontam um crescente número de estrangeiros em busca do Português como segunda língua e demonstram que a utilização das estratégias de leitura, como a formulação de hipóteses e o estabelecimento de objetivos podem auxiliar na aprendizagem e na compreensão de uma língua estrangeira.

**Palavras-chave:** estratégias de leitura, aprendizagem, ensino.

#### ***ABSTRACT***

*The interest on the part of the foreigners in the learning of Portuguese increased significantly, in the last ten years, due the arrival of MERCOSUL, giving emphasis and establishing the awareness of that to speak only Portunhol” or “Espanhoguês” it is not enough. The objective of this research is to develop a study about the reading and the teaching of Portuguese for foreigners, searching reading*

<sup>1</sup> Trabalho de Iniciação Científica - PROBIC.

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Letras Português / Inglês - UNIFRA.

<sup>3</sup> Orientadora - UNIFRA

*strategies and theoretical support that benefit the comprehension and the learning of target-language. The methodology employed and the framework are based on the reading of books related with the teaching of reading strategies of Portuguese to foreigners, as well as in the research of authors and their works. The results point out the rising on numbers of Spanish in the search of Portuguese as Second language, emphasizing the reason for which the use of the reading strategies as well as the formulation of hypothesis and the establishment of objectives can help the learning and the comprehension of a foreigner language.*

**Keywords:** *reading strategies, learning, teaching.*

## INTRODUÇÃO

Com o advento do MERCOSUL ocorreu uma nova etapa de desenvolvimento tanto no ensino da Língua Portuguesa como da língua estrangeira, em que a educação e a cultura ocupam um lugar preponderante. Com isso, a conscientização de que falar “Portunhol” ou “Espanhoguês” não é mais suficiente, sendo necessário o domínio das Línguas Portuguesa e Espanhola, extremamente necessárias na fronteira.

Desse modo, a procura pela Língua Portuguesa aumentou nos últimos anos por parte, principalmente, dos espanhóis. Assim, o objetivo dessa pesquisa é buscar estratégias de leitura e suporte teórico que favoreçam o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para estrangeiros.

Nesse sentido, a pesquisa se justifica pelo fato de estar vinculada a um projeto maior do Curso de Letras do Centro Universitário Franciscano, denominado *Português para Estrangeiros*, o qual promove intercâmbios para estudantes de outros países com o interesse de aprenderem a cultura e a Língua Portuguesa.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de leituras relacionadas aos temas abordados no decorrer do artigo, o qual se compõe da fundamentação teórica com base em autores como Kleiman (1989), Almeida Filho (2001) entre outros. Na metodologia, descreve-se rapidamente a pesquisa de cunho bibliográfico. E, para finalizar, é feita a análise e discussão dos resultados, bem como as considerações finais.

## CONCEPÇÕES DE LEITURA

A aprendizagem de uma criança na escola fundamenta-se e concretiza-se através da leitura. Segundo Kleiman (1989, p. 7), ela “permite, entre outros fazeres, a interação a distância, com um interlocutor não imediatamente acessível, e que já construiu seu texto sem a intervenção imediata, direta do leitor”.

Antes de qualquer discussão, é necessário conceituar leitura na perspectiva deste trabalho. Para Lajolo (1982, p. 59 apud GERALDI, 2006, p. 91), ler é:

a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e dona da própria vontade, entregar-se a esta leitura.

Desse modo, para Geraldi (2006, p. 91), “o leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações”.

A interação do autor com o seu interlocutor tem grande importância na aprendizagem, mas esse tipo de interação para as crianças é complicado, pois o texto escrito para elas é ininteligível, o que resulta, na maioria das vezes, no fracasso escolar. No entanto, para adultos é uma experiência válida, pois o texto é um construto social já vivenciado (KLEIMAN, 1989, p. 7).

Diante dessas questões que dificultam a aprendizagem, a compreensão e o processo cognitivo, teóricos fazem os seguintes questionamentos: Será que existe um método para ensinar a compreensão a outras pessoas? Será que existe uma maneira de se ensinar um processo cognitivo? Pode-se dizer que não. Porém, existe a figura do professor, que no contexto escolar, deve criar oportunidades que auxiliam na compreensão e, portanto, no desenvolvimento do processo cognitivo, servindo de mediador e estimulador do conhecimento.

Segundo Kleiman (1989, p. 9), “a compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, justificando, assim, o nome de ‘faculdade’ que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender”. Por isso, refletir sobre o conhecimento e controlar os processos cognitivos constituem-se no caminho certo para a formação de um leitor que descobre e faz inferências às informações e significados por meio de estratégias de leitura.

Kleiman (1989, p. 10) assinala ainda que “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos - leitor e autor - que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Essa interação que acontece entre leitor e autor caracteriza uma dimensão interacional, ou seja, os sujeitos fazem parte do processo de negociação do significado do texto.

Nessa perspectiva, corroborando à ideia anterior, Coracini (2005, p. 21) ressalta que a leitura constitui um processo cognitivo, colocando o leitor em frente ao autor do texto. Nele (no texto), “contém marcas, pistas de sua autoria, de suas intenções, determinantes para o(s) sentido(s) possível(is) e com o qual o leitor inter-agiria para construir esse(s) sentido(s)”.

Diante de tal discussão, é relevante trazer a noção de texto. Para Kleiman (1989, p. 43), texto é “uma unidade semântica onde os vários elementos de significação são materializados através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas, estruturais”.

Prima-se pela necessidade de haver a compreensão de qualquer texto, nesse sentido, Kleiman (1989, p. 10) reforça que

a compreensão de textos parece amiúde uma tarefa difícil, porque o próprio objeto a ser compreendido é complexo, ou, alternativamente, porque não conseguimos relacionar o objeto a um todo maior que o torne coerente, ou, ainda, porque o objeto parece indistinto, com tantas e variadas dimensões que não sabemos por onde começar a apreendê-lo.

E para complementar, Kleiman (1989) relata que a compreensão de um texto escrito exige a compreensão de frases, de argumentos, de objetivos, de intenções, de ações e de motivações. Em outras palavras, envolvem muitas das possíveis dimensões do ato de compreender, incluindo aspectos linguísticos, semânticos e pragmáticos que levam à compreensão desde uma piada até uma obra de arte.

Portanto, acredita-se que o desenvolvimento das estratégias de leitura é fundamental no processo de leitura e de compreensão dos textos em língua materna, mas, principalmente, em língua estrangeira.

## **ESTRATÉGIAS DE LEITURA**

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio, ou seja, o leitor faz uso do que já sabe. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo que o leitor conseguirá construir um sentido ao texto lido. (KLEIMAN, 1989, p. 15). Complementando essa ideia, Geraldi (2006, p. 91) afirma que “o leitor, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação”. É por esse motivo que se pode falar “em leituras possíveis”.

Em se tratando de conhecimento prévio, pode-se dizer que ele engloba tudo o que o leitor já sabe, ou seja, aquele conhecimento que foi adquirido ao longo de sua vida seja na escola ou fora dela. Sem conhecimento o leitor não conseguirá atingir a compreensão dos textos.

O conhecimento linguístico é todo o conhecimento implícito, aquele que não é verbalizado e que na maioria das vezes não é verbalizável. Segundo Kleiman (1989, p. 15), “este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua”. É um componente do conhecimento prévio, sem o qual a compreensão não é possível.

O conhecimento textual também faz parte do conhecimento prévio e desempenha importante papel na compreensão de textos. Quanto mais conhecimento textual o leitor dispuser, mais fácil será a sua compreensão em determinados textos, tendo em vista que o conhecimento sobre as estruturas textuais, juntamente com o conhecimento de alguns tipos de discurso, determinarão as expectativas do leitor em relação aos textos e às expectativas levantadas antes da leitura, podendo proporcionar um considerável aumento na compreensão do leitor. (KLEIMAN, 1989, p. 20).

O conhecimento de mundo ou enciclopédico pode ser adquirido tanto informalmente como formalmente, nas instituições escolares. Compreende desde o domínio que um profissional tem sobre sua especialidade até o conhecimento dos fatos mais simples como ter consciência de que o peixe nada, ou saber as capitais dos estados.

Além de ativar os conhecimentos supracitados, são necessárias estratégias para uma melhor compreensão textual, isto é, quando é fornecido ao leitor, por exemplo, um objetivo para uma determinada leitura, a capacidade de processamento e de memória desse leitor melhoram significativamente. Assim, a explicitação de objetivo(s) possibilita a compreensão do texto, pois se torna mais fácil para o aluno lembrar detalhes de um texto lido, quando lhe é traçado um objetivo específico (KLEIMAN, 1989, p. 30). Nesse sentido, é crucial, segundo Gadotti (2006, p. 93), “a busca de informações com roteiro previamente elaborado”.

Kleiman (1989, p. 30) faz a seguinte observação a respeito do estabelecimento de objetivos:

O contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas de um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão

a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor), quando se trata de leitura, de interação a distância mediante o texto, a maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe.

Numa experiência realizada com dois grupos de alunos adolescentes, foi solicitado que lessem um breve texto expositivo. O texto era igual para os dois grupos, porém os objetivos da leitura eram diferentes. Após a leitura, os alunos do grupo 1 deveriam fazer um resumo do texto para ser publicado no jornal da escola; enquanto o grupo 2 não tinha nenhum objetivo para a elaboração do resumo. O grupo 1, que tinha um objetivo específico, escreveu textos melhores elaborados, como também demonstrou ter entendido com mais clareza o tema do texto original. Já os alunos que apenas deviam fazer um resumo, não conseguiram depreender o tema, nem os subtemas do texto original, além de não terem conseguido produzir um texto coerente (KLEIMAN, 1989, p. 30). Na experiência mencionada, confirmou-se que o estabelecimento de objetivos possibilitou que os alunos compreendessem melhor o texto e o tema abordado.

Kleiman (1989, p. 35) afirma que o fato de estabelecer objetivos é considerado uma estratégia metacognitiva de controle do próprio conhecimento. Essa atitude mostra o que Geraldi (2006, p. 91) denomina de “leitor maduro” e a maturidade mencionada não se trata, nesse contexto, daquela garantida pela maioridade. Trata-se de “maturidade de leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos”.

A formulação de hipóteses ou expectativas compreende outra estratégia de leitura. Trata-se de um aspecto de atividade do leitor que tem grande contribuição para a compreensão de textos em geral. Tal formulação é uma espécie de jogo de adivinhação, pois o leitor cria hipóteses e vai testando-as no momento da leitura, já que o texto não é um produto acabado que traz tudo pronto ao leitor. Em outras palavras, o texto apresenta pistas que permitem ao leitor fazer inferências, por meio de esquemas cognitivos (KLEIMAN, 1989, p. 36).

Quando uma criança lê vagarosamente, na fase de alfabetização, na realidade, ela está decodificando as palavras, que é um processo diferente da leitura enquanto interação, embora as habilidades necessárias para a decodificação sejam necessárias também para a leitura. Já o leitor adulto não só decodifica, ele percebe as palavras adivinhando-as, guiado pelo seu conhecimento prévio e pelas hipóteses de leitura que ele vai criando (KLEIMAN, 1989, p. 37).

Desse modo, para Coracini (2005, p. 19), na perspectiva da modernidade, existem duas concepções de leitura, a saber: a) leitura enquanto decodificação: descoberta do sentido; b) leitura enquanto interação: construção do sentido. Vale ressaltar que se trabalha neste com a segunda concepção de leitura, mas, mesmo assim, não se pode descartar a primeira noção, pois é uma condição necessária para a segunda concepção.

Moita Lopes (1996, p. 139) defende um modelo interacional de processamento de informações, no momento da leitura, apoiado em esquemas cognitivos. Os esquemas, que constituem o pré-conhecimento, são considerados estruturas cognitivas que envolvem tanto informações do perceptivo quanto informações que o leitor traz para o texto.

Na teoria do uso da linguagem, Widdowson (1983, apud MOITA LOPES, 1996, p. 140) define

dois tipos de conhecimento que um usuário da linguagem – de agora em diante um leitor – utiliza: conhecimento sistêmico e conhecimento esquemático. O conhecimento sistêmico tem a ver com o que é equacionado com competência linguística em linguística tradicional. No modelo desenvolvido aqui, o conhecimento sistêmico engloba o conhecimento do leitor aos níveis sintático, lexical e semântico.

No modelo interacional de leitura, proposto por Moita Lopes (1996, p. 141), “o leitor é visto então como sendo parte de um processo de negociação do significado com o escritor, por assim dizer, do mesmo modo que dois interlocutores estão interagindo entre si na busca do significado, ao tentar ajustar seus esquemas respectivos”.

Quando um texto não corresponde às expectativas do leitor, é necessário que este faça a monitoração consciente e a desautomatização das estratégias cognitivas deste texto, para, dessa forma, conseguir compreendê-lo. E, quando um texto corresponde às expectativas, o processo cognitivo funciona sem o controle consciente do leitor.

Diante dos aspectos discutidos sobre estratégias de leitura, defende-se que essas mesmas estratégias devam ser empregadas no processo de leitura em Língua Portuguesa para estrangeiros.

## LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS

Segundo Almeida Filho (2001), os falantes de Espanhol latino-americanos ou castelhanos aumentaram, nos últimos anos, a busca pelo processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Esse fato deve-se, principalmente, ao advento do MERCOSUL, que tem movimentado negócios de diversas naturezas entre esses países e o Brasil.

O Português e o Espanhol são considerados como duas línguas irmãs, da mesma família linguística. Ambas têm um tronco em comum, o Latim (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 14). Por esse motivo, a hipótese é que, com as estratégias descritas na seção anterior, o processo de leitura se torne mais acessível aos aprendizes. Dentre as estratégias sugere-se também o estudo dos falsos cognatos que são discutidos na sequência.

Sabe-se que, na atual conjuntura, os aprendizes de Português necessitam ter conhecimento das quatro habilidades: ler, escrever, falar e ouvir. No entanto, a ênfase deste trabalho recai sobre a habilidade de leitura, pois se acredita que a partir dela podem-se desenvolver as outras habilidades.

Almeida Filho (2001, p. 14) observa que, dentre as línguas românicas, o Português e o Espanhol são as que mantêm maior afinidade entre si. A proximidade pela ascendência linguística entre falantes de Português e Espanhol conclui que a proximidade tipológica entre essas duas línguas tornaria o aprendizado mais fácil. Por um lado, a semelhança facilita o entendimento, mas, por outro, são constantes as evidências de transferência negativa e de fossilização.

Ferreira (2001, p. 43) menciona que a fossilização “ocorre devido principalmente a dois fatores: o entendimento recíproco entre os falantes das duas línguas que dá a impressão de aparente facilidade e o ritmo das aulas que é muitas vezes lento”. Junto a esses motivos, existe o fato de os materiais didáticos serem pouco atrativos, causando um grande desinteresse por parte do aluno em relação à nova língua a ser aprendida.

Para o professor, a fossilização da interlíngua é frustrante, pois ele não nota um avanço na aprendizagem do aluno. Desse modo, o professor deve dispor de respaldo teórico para conviver com a interlíngua do aluno sem conflitos e tentar ajudá-lo a superá-la, incentivando-o no aprendizado e agindo com tolerância na correção dos erros para que este aluno não se torne inibido diante das dificuldades (FERREIRA, 2001, p. 43).

Selinker (1972, apud ALMEIDA FILHO, 2001, p. 40), propôs o nome “interlíngua” para fazer uma definição sobre “sistemas intermediários entre a

língua materna e a língua alvo, e que possuem características próprias sendo influenciados não só por transferências da língua materna como por outros fatores, inclusive elementos da própria interlíngua”.

Segundo Lombello (1983, apud ALMEIDA FILHO, 2001, p. 40),

o que ocorre na aquisição do Português por falantes de Espanhol, é uma mistura de elementos lexicais (principalmente nomes e verbos) sobre a estrutura do Espanhol, o que é próprio de uma etapa inicial de aprendizagem de uma segunda língua. A presença desses elementos, no entanto, não é identificada pelo falante como pertencente a um dos sistemas, dificultando o avanço da interlíngua rumo a um padrão desejável da língua-alvo.

Tanto em Língua Portuguesa quanto Espanhola, a ordem canônica da oração é proporcionalmente coincidente, a fonte do léxico é basicamente a mesma e as bases culturais assentam-se em grande proporção, na qual mais de 85% do vocabulário Português tem cognatos em Espanhol. No entanto, o sistema fonológico do português é mais complexo em comparação com o do Espanhol, gerando dificuldades específicas e extras ao aprendiz. O que também dificulta o aprendizado do Português é o sistema vocálico desse idioma que contém 12 (doze) entidades, composto de 7 (sete) fonemas orais e 5 (cinco) fonemas nasais, comparando ao sistema vocálico do Espanhol que tem somente 5 (cinco) fonemas orais (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 16-17).

Amaral Freire (1986, apud ALMEIDA FILHO, 2001, p. 45) também ressalta, em seus estudos, que a maior dificuldade encontrada pelos falantes de Espanhol, que estão aprendendo Português, está no sistema vocálico, sendo que o falante tem dificuldade em identificar e conseguir produzir as vogais abertas e as vogais nasais da Língua Portuguesa.

De acordo com Almeida Filho (2001, p. 15), as pessoas pouco ansiosas podem avançar rumo à proficiência na língua-alvo com maior rapidez se comparada às línguas mais distantes, como, por exemplo, entre o Português e o Inglês, já que os falantes de Espanhol, que estão aprendendo o Português, naturalmente, já contam com conhecimentos e habilidades comuns entre a língua-alvo e a língua materna.

Na escrita, por ser de natureza mais conservadora, as semelhanças tornam-se mais notáveis e a outra língua parece mais compreensível e fácil, o que pode resultar numa compreensão errônea do texto, tornando-o vago ou sem sentido (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 15).

Ferreira (2001, p. 43) apregoa que os falsos cognatos podem causar sérios problemas na comunicação e na compreensão no ato da leitura, pois, apesar das palavras serem iguais ou parecidas, muitas dessas palavras têm significados totalmente diferentes tanto no Português quanto no Espanhol.

Abaixo, apresentam-se alguns falsos cognatos, exemplos levantados por Ferreira (2001, p. 45).

*Bueno, vou a dormir UN RATO* (um pouco).

*Tive que llevar mi esposa ao médico, porque ela está EMBARAZADA* (grávida).

*Felicitaciones, o jantar estava EXQUISITO* (delicioso).

*HASTA, ahora não consegui dormir* (até).

Há outras palavras que também causam desentendimentos na compreensão dos textos ou até mesmo na comunicação. São as seguintes:

algumas profissões: *albañil* – pedreiro, *mayorista* – atacadista, *minorista* – varejista, *carnicero* – açougueiro, *maestro* – professor, *fontanero* – bombeiro, *azafata* – aeromoça, *sastre* – costureiro, *ambulante* – camelô, *obrero* – operário, *gásfiter* e *plomero* – encanador;

itens do vestuário: *falda* – saia, *sostén* – sutiã, *calcetines* – meias, *guante* – luva, *zapatillas* – tênis, *bufanda* – cachecol, *pantalón* – calça, *corbata* – gravata, *cinturón* – cinto, *jardinera* – macacão, *pulóver* – blusa de frio, *sombrero* – chapéu;

alguns animais: *cerdo* ou *chanchó* – porco, *perro* – cachorro, *pollo* – frango, *delfín* – golfinho, *rana* – rã, *boa* – jibóia, *zorro* – raposa, *ciervo* – veado, *chicharra* – cigarra, *zorrillo* – gambá, *oso* – urso, *armadillo* – tatú;

alguns advérbios: *acá* – aqui, *allá* – lá, *aún* – ainda, *aun* – inclusive ou até mesmo, *quizá* – talvez, *luego* – logo, *listo* – pronto, *ayer* – ontem, *anteayer* – anteontem, *mañana* – amanhã, *mientras* – enquanto, *temprano* – cedo, *todavía* – ainda, *hoy* – hoje, *pasadomañana* – depois de amanhã, *despacio* – devagar, *cerca* – perto, *adrede* – intencionalmente;

algumas locuções adverbiais: *a hurtadillas* – as escondidas, *tan pronto* – assim que, *de veras* – é mesmo, *em efecto* – realmente, *a tontas y locas* – de qualquer jeito, *por si acaso* – por precaução, *a lo mejor* – talvez / possivelmente, *de um tirón* – de vez / sem intervalo, *por supuesto* – certamente, *a menudo* – frequentemente, *al revés* – ao contrário, *mientras tanto* – enquanto isso, *contra viento y marea* – em sentido contrário; e,

algumas conjunções: *y* – e, *o* – ou, *si* – se, *luego* – logo, *en cambio* – ao contrário, *siquiera* – sequer, *ni* – nem, *pero* – mas, *aunque* – embora ou ainda que, *sino* – se não, *sin embargo* – no entanto, *por consiguiente* – portanto.

As pessoas que residem nas fronteiras do Brasil com os países de fala hispânica da América do Sul possuem uma interação linguística que ocorre de forma natural, sendo resultado da necessidade de comunicação, seja por meio de vínculos comerciais, sociais ou econômicos. Dessa interação linguística resulta o Portunhol ou Espanhoguês, que é usado para a designação de uma produção linguística de um falante de Espanhol ao tentar falar Português ou vice-versa. Entretanto, o uso do Portunhol, nessas regiões, entranhou-se de modo que, na maioria das vezes, parece outra língua (FERREIRA, 2001, p. 39).

Segundo Ferreira (2001, p. 39), compreende-se Portunhol como “o termo que tem sido usado na prática e na literatura especializada para designar a produção linguística intermediária de um falante de Espanhol ao tentar falar Português”.

Na concepção de Gadotti (1993) “a grande semelhança da América Latina está na unidade linguística, ou seja, no Português e no Espanhol, línguas irmãs mutuamente inteligíveis e base da nossa unidade cultural”. É como se fossem variantes da mesma língua.

No entanto, uma luta pela integração latino-americana compreende a integração linguística, fato que possivelmente acontecerá somente daqui a muitos anos “quando talvez as pessoas passem a falar uma única língua, decorrente das duas” (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 39).

De acordo com Elizaincin (1993, apud ALMEIDA FILHO, 2001, p. 40), “a presença dessa variedade do Português na fronteira do Brasil com os países de fala hispânica é vista pelos linguistas como um fenômeno absolutamente natural e historicamente justificável”. Esse fato sempre existiu e vai continuar a existir por muitas décadas.

Para Ferreira (2001, p. 39), com o surgimento do MERCOSUL iniciou-se uma nova etapa no desenvolvimento do ensino da Língua Portuguesa como língua estrangeira, pois atrelado ao referido advento, a educação e a cultura ocupam um lugar de grande importância. Além da integração econômica, social, política e cultural destes países envolvidos está implícita a integração linguística, na qual o aprendizado do Português e do Espanhol torna-se um objetivo precedente e indispensável. Essa necessidade de integração linguística ocorre, principalmente, em regiões que vivem do turismo e, conseqüentemente, do comércio.

Almeida Filho (2001, p. 40) frisa que

com o incremento dos acordos entre os países signatários do MERCOSUL, aumenta a conscientização de que falar ‘Portunhol’ já não é mais suficiente, e a integração linguística deve anteceder, ou no mínimo ser simultânea com a

integração cultural, a qual é vista como elemento essencial na aceleração do processo de desenvolvimento conjunto.

Reis da Costa (2001, p. 99) defende a utilização de uma abordagem comunicativa ao ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros, pois a autora acredita que isso facilita a aquisição do aprendizado, tornando-o mais dinâmico e eficaz. O uso de vídeo, televisão, texto e novela compreendem estratégias apropriadas, pois aumentam a motivação para aquisição da linguagem por meio de debates e estudos, gerando maior interação por parte dos alunos envolvidos na aprendizagem.

Na pesquisa feita pela autora supracitada, em dois Centros de Estudos Brasileiros (CEBs), mantidos pelo governo brasileiro no exterior, notou-se o uso de um grande número de estratégias didáticas e apropriadas, direcionadas pelos professores ao analisarem textos, trechos de documentários e novelas, o que possivelmente levou os alunos a aprenderem de uma maneira mais dinâmica, natural e madura.

Nos CEBs, segundo Almeida Filho (2001, p. 101), percebe-se que

a maior utilização de material autêntico e de áudio-visual, contextualização das aulas e ampliação de informações culturais significativas facilitam a aquisição/aprendizagem, propiciando aos alunos crescimento intelectual e humanístico em contexto intercultural.

A respeito dos alunos que estudam nos CEBs, Almeida Filho (2001, p. 101) afirma que

como as expectativas são grandes e a informação é pequena, urge trabalhar em prol de uma ampliação de dados que gerem maior competência cultural nos alunos dos Centros, que são, potencialmente, formadores de opinião sobre o Brasil em seus respectivos países.

Segundo Celia et al (apud ALMEIDA FILHO, 1997, p. 100), como uma das consequências dos últimos estudos da Linguística Aplicada ou não, a discussão sobre a formulação de cursos tem se destacado no ensino de línguas estrangeiras. Esse debate, que, ao final dos anos 50 e persistente até nos dias de hoje, releva a interdependência entre a teoria e a prática, redimensionando o ensino de línguas privilegiando 'o *quê*' e 'o *para quê*' ensinar em detrimento do 'como' ensinar. Desse modo, o enfoque deve ser dado aos procedimentos que estão associados ao planejamento de um curso, adquirindo relevância especial para o atual estágio desse ensino.

Alfaro Mejía (2001, p. 91) trata de uma importante questão no processo de ensino-aprendizagem do Português como língua estrangeira: a avaliação do aprendiz. Segundo a autora, a avaliação tem um destaque crescente nesse processo, no qual, “cada vez mais, os professores estão cientes da necessidade de avaliar os resultados de seus planejamentos, compatibilizando-os com os objetivos estabelecidos”.

Em seu artigo, Alfaro Mejía (2001, p. 91-92) adota a definição de Bloom, Hasting e Madaus (1971):

a avaliação é um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem; é um auxílio para esclarecer os objetivos significativos e as metas educacionais; é um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo do modo desejado; é um sistema de controle de qualidade, pelo qual pode ser determinada, etapa por etapa do processo ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças devem ser feitas para garantir sua efetividade; é ainda um instrumental da prática educacional para verificar se procedimentos alternativos são ou não igualmente efetivos ao alcance de um conjunto de fins educacionais; envolve uma coleta sistemática de dados, por meio dos quais se determinam as mudanças que ocorreram no comportamento do aluno, em função dos objetivos educacionais e em que medida estas mudanças ocorrem.

Desse modo, a avaliação é um instrumento de trabalho, do qual o professor utiliza-se para analisar o aprendizado do aluno, assim como se os métodos utilizados por ele estão dando certo ou não. Assim, a avaliação serve como um meio para testar a concepção do processo ensino-aprendizagem. Portanto, avalia-se com o propósito de dar uma nova dimensão às atividades de ensino, se necessário for (ALFARO MEJÍA, 2001, p. 92).

Existem várias maneiras de avaliação, como a filosófica, psicopedagógica e didática. Mas, para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, Alfaro Mejía (2001, p. 92) julga que “o enfoque mais apropriado de avaliação, quer dizer o enfoque didaticamente mais válido, nos oferece a chamada ‘avaliação sistêmica’, a forma mais adequada, uma vez que pressupõe entender o processo de ensino-aprendizagem como um todo”.

Atualmente, tem-se conhecimento que instituições do Uruguai, que ensinam Português, mantêm convênio com instituições do Brasil, como o Centro

Universitário Franciscano (UNIFRA), no Projeto Português para Estrangeiros. Professores vinculados ao projeto vão, uma vez por ano, às instituições escolares do Uruguai para realizarem exames orais de Língua Portuguesa com alunos que estudam esse idioma como língua estrangeira.

A avaliação desempenha um papel muito importante na aprendizagem de uma língua estrangeira. Alfaro Mejía (2001, p. 92) afirma que os professores se preocupam com o envolvimento do aluno no aprendizado, procurando as formas mais adequadas de avaliá-lo e incentivando-os a se autoavaliarem de uma forma mais consciente, mais responsável.

Alfaro Mejía (2001, p. 91) reforça que

a avaliação está inserida no rol de responsabilidades do aluno. Parte-se do princípio de que a autoavaliação é parte integrante do processo de aprendizagem. Existem argumentos que demonstram que a habilidade de autoavaliar-se é natural e espontânea. Por outro lado, é necessário que o aluno participe na tomada de decisões em relação ao seu aprendizado. Essas decisões do aluno têm muita importância, pois determinam a qualidade verdadeira do seu desempenho que, na maioria dos casos, deverá corresponder aos objetivos previstos.

Dessa forma, se a pessoa, em fase de aprendizagem, perceber que o seu desempenho está de acordo com o que ela procura, conseguirá, assim, situar-se na progressão dos objetivos que está perseguindo e almejando atingir, observa a mesma autora. Por outro lado, o professor deve orientar o aluno em relação às diversas formas de avaliação, e discutir junto com ele os resultados das suas avaliações, levando em consideração as características individuais de cada um e as diferenças. Já o aluno deve visar a um comportamento mais autônomo em relação à autoavaliação e ao seu processo de aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

A partir do objetivo de fazer um estudo sobre as estratégias e procedimentos envolvidos, muitas vezes inconscientemente, no processo de leitura em língua materna, mas também em língua estrangeira, deu-se o primeiro passo para a elaboração e criação do projeto Leitura em Língua Portuguesa para Estrangeiros.

A presente pesquisa, de cunho bibliográfico, tem como propósito verificar estratégias e métodos de ensino que auxiliem na compreensão, tendo como ênfase o desenvolvimento do processo cognitivo e de leitura do aprendiz.

Desse modo, a pesquisa está baseada em obras de alguns teóricos relacionados ao ensino da Língua Portuguesa para estrangeiros, bem como em livros e artigos referentes às estratégias, que compreendem os aspectos cognitivos da leitura e do aprendizado.

Após a leitura dos textos referente à teoria, foi realizado o aprofundamento da fundamentação teórica. Além disso, foram realizadas análises e discussões, bem como a elaboração de relatório parcial das atividades do projeto e resumos para a obtenção de ideias tanto fundamentais quanto secundárias que direcionariam a elaboração do artigo.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO

Com a leitura do texto abaixo, percebe-se que os falsos cognatos podem tornar a compreensão difícil ou até mesmo errônea, a tal ponto que o leitor não consiga compreender bem o sentido real do texto. Isso demonstra que, muitas vezes, ao ler um texto, o leitor pode ser confundido ao pensar que uma determinada palavra na língua espanhola tem o mesmo significado por ser parecida com uma palavra em Língua Portuguesa.

### *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 le 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 sobrenome 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 de 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, estava 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 y 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 a los guardas del bosque para contar todo lo que había sucedido.*<sup>4</sup>

O texto acima pode ser interpretado de diferentes maneiras por diferentes pessoas em níveis de conhecimento variados da língua e da interlíngua, podendo causar uma compreensão errônea para as pessoas que possuem pouco conhecimento linguístico. No entanto, o conhecimento textual, que seria, nesse caso, conhecer a história da “Chapéuzinho Vermelho”, pode ajudar o leitor a ter uma compreensão mais clara da história juntamente com o conhecimento de mundo e o conhecimento prévio, o que auxiliariam na inferência de sentidos para determinadas palavras de acordo com o contexto.

Abaixo, encontram-se algumas expressões que podem dificultar a compreensão das ideias expressas pelo texto lido, o que comprova a hipótese de que falsos cognatos prejudicam a compreensão do leitor, caso ele não as conheça.

*presunta* – suposta ou presumível, *se acordó* – se lembrou, *regalo* – presente, *pinpollos* – botões de rosas, *rojos* – vermelhos, *carpa* – barra de camping, *árboles* – árvores, *cachorros* – filhotes, *latir* – bater ou pulsar, *sitio* – lugar, *se acerco* – se aproximou, *oso* – urso, *um rato* – um pouco ou um momento, *berro* – agrião, *bolsillo* – bolso, *estofado* – ensopado ou cozido, *ciruelas* – ameixas, *pelado* – careca ou calvo, *saco* – paletó, *polvo* – pó, *cena* – janta, *apellido* – sobrenome, *salsa* – molho, *exquisita* – deliciosa ou gostosa, *salada* – salgada, *vaso* – copo, *se enderezó* – ficou de pé, *mareada* – tonta, *borracha* – bêbada, *largo* – longo, *pelo* – cabelo, *huellas* – pegadas, *zorro* – raposa, *sótano* – porão, *borrando* – apagando, *cola* – rabo, *escoba* – vassoura, *muela* – dente molar, *desquitarse* – vingar-se, *tenazas* – alicates, *cerrojo* – fechadura, *de espalda* – de costas, *abuelita* ou *abuela* – vovozinha ou avó, *llegaba* – chegada, *empezó* – começou, *alrededor* – ao redor ou em volta, *bulto* – qualquer tipo de pacote não identificado.

<sup>4</sup> O texto é de autoria de María Eulalia Alzueta de Bartaburu, publicado no livro *Español en acción – Tareas y Proyectos*, p. 156.

Ao ler o texto anterior, sem nenhum apoio, como, por exemplo, a mediação de um professor ou um dicionário, percebe-se a dificuldade de compreensão, pois algumas palavras são muito diferentes do significado que, a princípio, se pensava que tivessem. Desse modo, até que o aprendiz não tenha um conhecimento textual e linguístico razoável da língua-alvo fica complicado conseguir compreender um determinado texto constituído de sentido.

Esse texto foi usado como um exemplo de leitura em Espanhol para leitores em Língua Portuguesa. O desafio para professores de Português é apresentar a situação inversa, ou seja, trabalhar com textos em Língua Portuguesa que apresentem falsos cognatos e comprovar que a falta de conhecimento do léxico de uma língua pode resultar no entendimento parcial ou confuso ou, ainda, na ausência de compreensão para leitores estrangeiros. Para tanto, evidencia-se a necessidade do auxílio de um professor qualificado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O advento do MERCOSUL tornou favorável o crescimento da integração linguística dos países que o compõem, já que o “Portunhol” ou “Espanhoguês” tornou-se insuficiente tanto para a comunicação oral quanto para a elaboração de documentos oficiais e comerciais, o que pressupõe o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa nos países vizinhos.

O “quase-falar” e a “criação possível” que o falante de Espanhol experimenta ao produzir a fala mostram a facilidade enganosa e o conhecimento movediço que levam os alunos, principalmente os mais jovens, a presumir que, sendo falante nativo de Espanhol, não precisam aprender o Português, pois eles acham que já “sabem” naturalmente, por serem línguas muito próximas.

A semelhança entre o Português e o Espanhol demonstra que a tarefa do processo ensino-aprendizagem poderá ser facilitada. No entanto, ela se torna complicada pela frequente percepção da ausência de definidores claros dos aspectos da nova língua. Sendo que, como semelhança entre o Português e o Espanhol, destaca-se a raiz latina dos idiomas e a herança ibérica, e, como diferenças linguísticas básicas, os ditos falsos cognatos e as questões fonéticas e fonológicas, conteúdos que os professores dão grande ênfase nos primeiros níveis dos cursos.

Tanto o “Portunhol” quanto o “Espanhoguês” são uma manifestação natural da interlíngua que está em desenvolvimento com a aprendizagem da língua-alvo. Nesse sentido, é papel do professor ser mediador no processo ensino-aprendizagem, incentivando o aluno para que adquira mais conhecimento e desenvolva cada vez mais sua aprendizagem.

No contexto de ensino-aprendizagem, acredita-se que a utilização das estratégias de leitura, como a formulação de hipóteses, a criação de inferências, o estabelecimento de objetivos, entre outras, auxiliam o leitor de língua materna e, principalmente, o estrangeiro na obtenção dos significados reais do texto.

Portanto, fica claro que o uso desses métodos, por parte dos professores, traz benefícios aos aprendizes e leitores, para uma leitura mais específica, como a leitura de um artigo científico, um livro acadêmico, uma carta, uma bula de remédio ou para leituras de lazer como fábulas, contos ou romances.

## REFERÊNCIAS

ALFARO MEJÍA, Maria Noemi. A auto-avaliação no processo de ensino-aprendizagem de Português como língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos. (Org.) **Português para estrangeiros interface com o Espanhol**. São Paulo: Pontes, 2001.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. São Paulo: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O ensino do português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. São Paulo: Pontes, 1997.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. São Paulo: Pontes, 2001.

ALZUETA DE BARTABURU, María Eulalia. **Español en Acción – Tareas y Proyectos**. São Paulo: Hispania, 2004.

CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de leitura na pós-modernidade. In: CARVALHO, Regina Célia de; LIMA, Paschoal. (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. São Paulo: Mercado das Letras, 2005.

FERREIRA, Itacira A. A interlíngua do falante de Espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, José Carlos. (Org.). **Português para estrangeiros interface com o Espanhol**. São Paulo: Pontes, 2001.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1989.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

REIS DA COSTA, Sonia Regina. O ensino de Português para estrangeiros em dimensão intercultural: rumo à expansão de adequada imagem do Brasil. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos. (Org.). **Português para estrangeiros interface com o Espanhol**. São Paulo: Pontes, 2001.