

PEQUENAS PALAVRAS, GRANDES PROBLEMAS DIFICULDADES DE LEITURA EM LINGUA ESPANHOLA

Eliane GONÇALVES (PUC/SP)
egoncalves@pucsp.br

RESUMO: Este trabalho aborda algumas dificuldades de leitura em língua espanhola no que concerne ao uso de alguns elementos linguísticos tão pequenos que podem passar despercebidos por um leitor menos experiente ou que não conhece o idioma. Tratam-se de dificuldades que vão além das diferenças lexicais entre substantivos do espanhol e do português ou ainda de expressões idiomáticas e de falsos cognatos, já bem conhecidos pelos professores. Sob uma perspectiva interativa de ensino instrumental de línguas, mostraremos como marcadores discursivos, adjetivos, advérbios e verbos pronominais podem transformar-se em grandes problemas para o estudante durante o processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de leitura em língua espanhola; leitura em língua espanhola; problemas de leitura em língua espanhola; marcadores discursivos.

ABSTRACT: This paper deals with some reading difficulties in Spanish regarding the use of some linguistic elements so small they can pass unnoticed by a less experienced or for those that do not know the language. These are problems that go beyond the lexical differences between nouns of Spanish and Portuguese or even idioms and false cognates, already well known by teachers. From the perspective of interactive teaching tools in languages, we show how discourse markers, adjectives, adverbs, pronouns and verbs can turn into big problems for the student during the learning process.

KEYWORDS: teaching reading in Spanish, reading Spanish-language, problems in reading Spanish; discourse markers.

0. Introdução

Há sete anos, quando a professora Paulina Dalva Artimonte Rocca implantou o curso de Espanhol Instrumental: Leitura de Textos Acadêmicos, na PUC/SP, nossa experiência no ensino instrumental de espanhol era ainda incipiente e tínhamos grande expectativa sobre os resultados práticos da oferta dessa modalidade de curso para a língua espanhola, tendo em vista a crença da maioria dos brasileiros de que

falar espanhol é fácil, e mais ainda quando se trata da leitura nesse idioma.

Entretanto, nossa experiência comprovou que é preciso desmitificar o quão fácil é, para os falantes de língua portuguesa do Brasil, ler textos em língua espanhola. O fato de serem duas línguas originárias do latim e com semelhanças realmente marcadas, não faz com que os falantes de português brasileiro tenham um desempenho máximo na leitura de textos em língua espanhola sem que tenham estudado alguma vez o idioma ou sem que tenham, pelo menos, refletido sobre ele. Não se tratam apenas de diferenças relacionadas aos heterossemânticos e aos falsos amigos (falsos cognatos), fator geralmente considerado como o mais importante para sublinhar as distinções entre um idioma e outro, nem tampouco de expressões idiomáticas que surpreendem e preocupam os falantes brasileiros no momento da leitura de textos em espanhol ou da realização de exames de proficiência. Há outros elementos que são tão problemáticos quanto os mencionados: referimo-nos, aqui, a pequenas palavras no idioma espanhol que podem transformar-se em grandes problemas para a boa compreensão do texto. Seja pela semelhança ortográfica ou pelo descuido de sua leitura, essas pequenas palavras podem representar um fator de grande fracasso para a compreensão do texto. Limitaremos o rol dessas pequenas palavras àquelas que desempenham a função de marcadores discursivos, conjunções, preposições, advérbios e verbos pronominais.

Este trabalho demarca um processo de observação e análise de resultados obtidos, portanto, ao longo de sete anos de experiência no ensino de leitura para fins específicos mediante uma abordagem instrumental de línguas, concernente, especialmente, à leitura de textos acadêmicos, em cursos preparatórios para os exames de proficiência com vistas às avaliações para ingresso em programas de pós-graduação. Os grupos observados eram compostos por estudantes adultos e graduados em nível superior, em diferentes áreas: educação, direito, psicologia, língua e literatura em língua portuguesa, turismo, comunicação e semiótica, história, matemática e serviço social, muitos deles com histórico de reprovação em exames cujos motivos, segundo relatam, nunca foram possíveis de ser entendidos. Não trataremos de causas emocionais e, tampouco, de dificuldades de aprendizagem, senão de alguns elementos gramaticais que, quando não compreendidos, prejudicam a construção do sentido textual.

Da perspectiva do ensino de língua estrangeira, a relevância desta pesquisa consiste no fato de tentarmos trazer à baila, graças à experiência obtida a partir de nossas pesquisas no campo da linguística, especialmente da análise da conversação, um tema ainda pouco discutido no contexto do ensino de leitura, bem como alertar os

professores sobre a ocorrência das dificuldades que aqui serão enumeradas e que podem estar sendo deixadas de lado no processo de ensino. A tentativa é, portanto, de poder contribuir para evitar ou encontrar uma possível solução para esses problemas.

1. Aprendizagem de línguas e abordagem instrumental

Por aprendizagem, adotamos a definição de Walker (1974:4) como sendo “uma mudança no desempenho que resulta da experiência”. Dividida pelo autor em três áreas: aprendizagem de habilidades (perceptual-motora), aprendizagem de fatos e transferência de respostas, esta

focaliza principalmente a transferência da resposta de um estímulo para outro, a seleção de uma resposta dentro do grupo de respostas que ocorrem naturalmente na situação, e as mudanças na frequência de emissão ou de desempenho das respostas (Walker, 1974:4).

Dentro desse modelo de transferência de respostas, as formas mais simples da verdadeira aprendizagem, segundo Walker (op.cit:5) são o *condicionamento* e a *aprendizagem instrumental*, que, devido à sua simplicidade e generalidade, são considerados modelos que revelam a natureza básica de toda aprendizagem. Em termos gerais, “o condicionamento é uma forma de aprendizagem na qual a capacidade de eliciar uma resposta é transferida de um estímulo para outro”. Por sua vez, a aprendizagem instrumental (ou seletiva) é definida como “aquela que compreende uma flexibilidade de comportamento baseada na recompensa ou no reforço” (idem: 5) e que serve, essencialmente, como um instrumento que contribui para a obtenção de um objetivo (ibidem:26).

Para o autor, a aprendizagem instrumental envolve uma variabilidade maior de comportamentos, assim como uma diversidade maior de respostas, do que o condicionamento clássico. Um organismo tende a *alternar* as suas respostas quando confrontado com várias alternativas igualmente desejáveis... Essa tendência a variar as respostas, ao invés de repeti-las, leva a uma exploração do meio, mais rápida do que se estivesse agindo apenas o acaso. Uma abordagem behaviorista estrita (estímulo-resposta, doravante S-R) consideraria que toda aprendizagem e, talvez, todo comportamento deveriam ser descritos em termos de estímulos e respostas manifestos; ela não permite que se faça uma distinção entre aprendizagem e desempenho, e tende a ser representada sem variáveis intervenientes, sendo que, nela, os experimentadores se limitariam a estímulos e respostas explícitos e mensuráveis. Por outro lado, há também a teoria cognitivista que, ao contrário, “reside no uso das variáveis intervenientes que têm conotação

cognitiva, como por exemplo, a *expectativa*". Adotar uma teoria S-R "significa acreditar que mudanças no valor das variáveis intervenientes serão explicadas a partir dos resultados de experimentos – de condicionamento ou de aprendizagem instrumentais – estritamente controlados". Por sua vez, a adoção de uma teoria cognitiva implica em mudanças decorrentes da experiência, que podem seguir princípios derivados da pesquisa cognitiva, e podem ou não ser deduzidas estritamente dos modelos do condicionamento e da aprendizagem instrumental (op. cit.:27-28).

Com base no conceito de aprendizagem instrumental, o ensino de línguas para finalidades específicas apóia-se em estratégias que permitem que o aluno alcance seus objetivos, quer sejam, no nosso caso, o de aprender a ler textos em espanhol com a finalidade de ser aprovado em exames de proficiência ou para que possa compreender bem os textos de sua área de atuação ou de pesquisa. Desenvolvemos essas estratégias mediante concepções já estabelecidas para o trabalho com a leitura: ler para obter informação precisa, ler para obter uma informação de caráter geral, ler para aprender, ler para verificar o que se aprendeu e ler para praticar a leitura em voz alta.

É importante ressaltar que, ainda que a finalidade do nosso curso não seja a compreensão e a produção oral, há uma preocupação em garantir que o aluno acostume-se aos sons da língua espanhola e seja capaz de reproduzi-los minimamente. Com isso, queremos garantir uma aproximação entre o que se ouve e o que se lê e vice-versa, sensibilizando o estudante para maior percepção do idioma por meio de palavras que, quando produzidas oralmente, possam ativar conhecimentos prévios ou estimular a aquisição do léxico, da construção frasal e da formação de sentido. Ler é "um processo de interação entre o leitor e o texto" e isso implica "um leitor ativo que processa e examina para guiar a leitura". Além disso, "o leitor constrói o significado do texto", o que quer dizer que "o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos" (Solé, 1998:22).

A sensibilização sonora que tentamos promover busca respaldo também na memória auditiva dos estudantes e em uma estratégia de ensino, entendida a partir da definição de Brown (1987 apud Silva, 2002:61) de que

Estratégias são métodos específicos para se abordar um problema, operações empreendidas para se chegar a um determinado fim, que variam de momento para momento, de dia para dia ou de ano para ano e que são intra-individuais na medida em que cada pessoa possui o seu modo particular de resolver um problema.

Somando-se ainda a essa definição, estratégias são “os passos dados pelos indivíduos com o objetivo de aperfeiçoar o seu aprendizado” (Oxford, 1990 apud Silva, op. cit. 62).

Por sua vez, Smith (1978 apud Silva, idem:61) compreende que “embora os olhos sejam importantes para a leitura, a informação visual não é o bastante para uma leitura eficiente (...) além do visual, o leitor necessita de outras informações, denominadas por ele de não-visuais”. Essas informações podem ser

os pensamentos que percorrem a mente do leitor, as buscas e as lutas com o significado, as reflexões e as associações que consistem de fatores que não são visíveis a um observador externo, no entanto, são o centro do processo de compreensão” (Block, 1986 apud Silva, ibidem:61).

e, segundo nossas constatações, as associações entre o oral e o escrito.

Nesse sentido, estudos na área de psicologia mostraram que há uma estreita relação entre a memória e o desenvolvimento intelectual e acreditamos haver também uma estreita relação entre memória e aprendizagem de idiomas. Hunter (1998:291-297) afirma que

La relación entre memoria e inteligencia es estrecha, la memoria es una actividad inteligente, especial solo en que se aplica a la reconstrucción de experiencias pasadas...

Una persona es mejor en tareas de memoria que involucran material acerca del cual posee ya conocimientos. Y resulta una perogrullada (no por eso menos importante) darse cuenta de que enviamos material a la memoria con más facilidad cuando podemos traducir más prestamente ese material en algo que ya conocemos...

Cada uno de nosotros, a partir del nacimiento, actúa sobre el mundo en el que nos encontramos. Este mundo re-actúa sobre nosotros y, en el proceso de esta dialéctica continua, construimos repertorios de actividades de manejo de la información, como son las habilidades perceptivas, las habilidades motoras y el conjunto de conocimientos sobre objetos, personas y, lo que nos es menos importante, sobre nosotros mismos. Estos repertorios son lentes a través de las cuales vemos nuestro mundo, los marcos de referencias por medio de los cuales relacionamos todas nuestras experiencias, las coordenadas que nos sirven para integrar nuestras acciones en el mundo, y el aparato mediante el cual detectamos los problemas y nos ocupamos de ellos, incluyendo los problemas de memoria.

Ao longo de nossas vidas, passamos por diferentes etapas e técnicas de desenvolvimento da memória. De acordo com Hunter (op.cit.:298-299), provamos essas técnicas potencialmente proveitosas e descobrimos que, às vezes, funcionam e outras, não. Por meio de tais explorações, afirma o autor, “construímos a ideia de nós mesmos como manipuladores de conhecimento” e em cada etapa do nosso desenvolvimento podemos aprender com aqueles que foram além do que somos e ajudar aos que progrediram menos; vamos adquirindo

capacidade de diagnosticar os requisitos das tarefas de memória e cumpri-los mediante a exibição adequada do nosso repertório de recursos. Por outro lado, comenta Hunter, também nos deparamos com alguns problemas de memória em um nível mais alto. Por exemplo: na idade adulta, enfrentamos o problema de recuperação de material que nós sabemos que sabemos. Esse problema pode aparecer como um problema neurológico, mas reflete, sobretudo, a dificuldade que temos de selecionar entre uma imensa quantidade de “recordações” ou, dentre a enorme gama de material do qual dispomos, aquele que devemos efetivamente conservar para um uso futuro e de que maneira.

Tales problemas requieren que pensemos sobre el conocimiento que vamos a necesitar en el futuro. Estos problemas no dejan de ser desafiantes por el hecho de que nos demos cuenta de que nuestras soluciones determinarán nuestros recursos de conocimiento futuros, y de que, si adoptamos algún estilo consistente de solución de tales problemas, influiremos profundamente en la dirección a largo plazo del desarrollo de nuestro conocimiento (Hunter, 1998:299-300).

Destarte, a leitura em voz alta, tanto por parte do professor como do aluno, propicia o reconhecimento do ritmo da língua que, por sua vez, permitirá ao aluno perceber claramente as pontuações, as pausas, as perguntas e as admirações, além de outros elementos característicos da enunciação. Como exemplo, o espanhol é uma língua que representa ortograficamente interrogações e exclamações indiretas, ou seja, acentuam-se palavras como *que, como, donde, adonde, por que, quien, quienes, cual, cuales*, com um acento agudo e, portanto, nesse contexto os signos tradicionais da interrogação (¿?) ou da exclamação (¡!) não são utilizados. Assim, a leitura em voz alta permite a observação e a representação rítmica dessas situações enunciativas. A oralidade permite, portanto, dar movimento ao texto e mostrar aquilo que as palavras fazem e não dizem. Procuramos seguir a posição daquele que “ao ler, encontra-se frente ao ritmo que esconde ao mesmo tempo que revela a oralidade ou a voz do texto, de seu próprio texto (...) como o ritmo produz o sujeito” (Castro e Lo Bianco, 2009:89).

Vale a pena considerar que há dois tipos de leitura, conforme assinalam Castro e Lo Bianco:

Uma que toma a via do reconhecimento e da compreensão e outra que segue a via da identificação. É apenas se tomarmos a segunda via que podemos nos encontrar com a voz do texto e escutar a oralidade que o faz existir (op.cit.: 90-91).

A leitura oral conduz o aluno a ler o texto escrito além das palavras, aproxima-o da própria existência do texto e ajuda-o a realizar uma leitura ainda mais eficiente do texto escrito, uma vez que as

pontuações, por exemplo, nem sempre são observadas pelos estudantes. Essa não observância pode, por vezes, dificultar o seu verdadeiro sentido ou dificultar a compreensão de certos enunciados como, por exemplo, a ironia e o humor, que consistem em elementos de difícil percepção àqueles que não conhecem o idioma alvo.

Isso posto, o desenvolvimento da leitura é reforçado e aprimorado mediante o estímulo da produção oral e vice-versa, uma vez que propicia ao estudante encontrar novas possibilidades de adquirir conhecimento. A capacidade de associação entre o oral e o escrito pode, assim, ser um agente desencadeador de novas aprendizagens.

Por outro lado, com base na leitura em voz alta, podemos observar o que comentamos na introdução: as dificuldades de ler textos em espanhol não ocorrem somente pelas diferenças normalmente conhecidas e divulgadas.

Mediante o acompanhamento das leituras orais em sala de aula, pudemos constatar que há palavras ou expressões que, a princípio, poderiam ser consideradas irrelevantes, do ponto de vista da dificuldade, para um professor de espanhol. Nesse sentido, essa estratégia nos conduziu a corroborar o que se estabelece no modelo interativo de ensino de leitura.

Sabemos que há três perspectivas possíveis envolvidas no processo de leitura: *bottom up* (hierarquia ascendente), *top down* (hierarquia descendente) e perspectiva interativa. De acordo com Solé (1998:23), o primeiro modelo (*bottom up*) considera que “o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases (...) em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto”. Sob esta perspectiva, o ensino passa a enfatizar as habilidades de decodificação, pois considera que “o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente”.

Por sua vez, o segundo modelo (*top down*) afirma o contrário. De acordo com Solé (op.cit.:23-24),

o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. Assim, quanto mais informação possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se “fixar” nele para construir uma interpretação.

Dessa forma, o texto é processado mediante a verificação de hipóteses e antecipações prévias e o ensino baseado nesse modelo enfatiza o reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação (op. cit.:24).

Por fim, o modelo que concluímos ser o mais adequado às aulas que propomos para o ensino de espanhol instrumental – e o que leva a um efetivo discernimento sobre as diferenças entre o espanhol e o português – é o modelo interativo, ou seja, aquele que “não se centra exclusivamente no texto nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto” (Solé, 1998:24).

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, o das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como input para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas, simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele (idem).

Após várias tentativas de ensinar segundo o modelo global de leitura (*top down*), percebemos que os resultados ainda não estavam adequados às necessidades dos alunos. Embora desde o surgimento do curso tenhamos sempre ministrado as aulas em língua espanhola, concluímos que seria proveitoso observar o que aconteceria se também solicitássemos aos alunos a reprodução, em certa medida, da língua oral. Dessa forma, a opção por fazerem leituras em voz alta foi benéfica, pois pudemos compreender que um dos grandes responsáveis pelo fracasso na compreensão textual não estava na leitura global, mas em um nível ascendente, em que a dificuldade de entender certas palavras contribuía para que os estudantes não obtivessem uma compreensão clara ou precisa do texto. Em nível descendente, não conseguiam formar sentido do que liam, muitas vezes por perceberem, por exemplo, uma certa incoerência textual. Outras vezes, não percebiam sequer que a sua compreensão estava incoerente e inadequada.

De acordo com Terzi (2002: 78), o bom leitor pode

suportar alguma vagueza ou ambiguidade, estabelecendo conexões provisórias, pois ele aguarda que as informações subsequentes proporcionem os esclarecimentos necessários. Isto é possível porque o leitor, num processo de re-significação contínua, vai preenchendo os implícitos e fazendo inferências com base no processamento de novas informações que, ao mesmo tempo que levam à reinterpretação de informações anteriores, criam expectativas sobre as que virão.

Entretanto, em nossas aulas, nem sempre isso se configurava de maneira adequada para a compreensão do texto e, à medida que fomos

observando em que alicerces se construam os problemas apresentados, passamos a utilizar o modelo interativo e a construir novas estratégias para que o aluno passasse também a observar aqueles elementos (palavras, expressões) responsáveis por sua deficiência leitora.

Consideramos, também, relevante a aplicação do modelo para entender o significado do termo compreensão. Nossas observações mostraram que é importante perceber se o aluno está realmente entendendo o que está sendo dito. Para tanto, e para alcançar os objetivos, não deixamos de usar diferentes estratégias de compreensão, como predição, perguntas sobre o texto, exercícios de associação, discussão sobre o texto, resumos, exercícios de relacionamento de itens e até a tradução de pequenos fragmentos. Com isso, proporcionamos o desenvolvimento de natureza linguística, lógica e coesiva; ajudamos a diminuir possíveis deficiências culturais e possibilitamos ao aluno entender como o significado está sendo construído. Além disso, empregamos diferentes tipos de textos pertencentes à área acadêmica, privilegiando a diversidade e o reconhecimento de estruturas pertinentes a cada um deles.

Neste trabalho, nosso foco não é esmiuçar as diferentes estratégias ou atividades desenvolvidas em aula, mas sim apontar o que, através delas, pudemos diagnosticar com relação à eficiência da leitura por parte do estudante. Esse diagnóstico é indicativo ao professor, que deve estar atento durante o processo de aprendizagem. Dessa forma, discorreremos no próximo tópico sobre os problemas detectados.

2. Pequenas palavras, grandes problemas

Durante os trabalhos de leitura em voz alta e tradução, observamos que os estudantes, muitas vezes, mostram-se equivocados com pequenas palavras que, a princípio, parecem ter uma relevância menor em todo o processo de leitura, principalmente quando nossa grande preocupação é fazer com que eles possam compreender o texto globalmente, sem preocupar-se com cada palavra apresentada no texto.

Entretanto, a leitura não é um processo tão simples e, de acordo com Walker (1974:32), nem a aprendizagem é um processo unitário, um processo que pode ser medido de maneiras diferentes – já que certas variáveis como frequência, estímulo, latência, amplitude, por exemplo, influenciam algumas medidas e não outras. Por isso, os professores devem procurar diagnosticar e compreender possíveis problemas que irão surgir ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

O que nos propomos neste artigo é mostrar alguns casos levantados a partir das atividades e estratégias de sala de aula, sendo

que o nosso *corpus* baseia-se na produção dos alunos, tanto oral como escrita, averiguadas sempre que dúvidas surgiam com relação à compreensão leitora do texto proposto.

Vale ressaltar que para Goetz e Armbuster (1980),

(...) a análise da estrutura de um texto (em conjunto com outros elementos) é importante por duas razões simples: porque fornece um novo modo de determinar a importância do texto e porque revela que os elementos mais importantes do texto não são esquecidos, permanecem na memória do indivíduo e são, mais tarde, lembrados (apud Silva, 2002:49).

Do mesmo modo que essa análise é importante, a análise do resultado apresentado pelo estudante faz-se igualmente relevante, pois poderemos ajudá-lo a tornar-se mais e mais proficiente na leitura.

Estudaremos pequenos elementos da língua aos que chamamos “pequenas palavras”, pois compõem-se de uma partícula ou, no máximo, de até três palavras que, muitas vezes, são imperceptíveis ao leitor mais descuidado. Discorreremos, neste trabalho, sobre essas palavras que podem desempenhar funções de marcadores discursivos; advérbios, preposições, conjunções e verbos pronominais.

a) Marcadores discursivos¹

Durante pesquisas realizadas anteriormente na área da Análise da Conversação (Gonçalves, 2000; 2007), constatamos que os marcadores discursivos - sintáticos e conversacionais, de acordo com a nomenclatura proposta por Marcuschi² (1986:66-74) – além de exercerem funções fundamentais e específicas no contexto discursivo, oferecem ao professor de língua estrangeira a oportunidade de desenvolver estratégias de aprendizagem da prosódia do idioma (Gonçalves, 2000), além do fato de que, quando empregados com cuidado, “a adequação do emprego dos marcadores ao contexto enunciativo permite que o seu texto oral possa ter uma leitura mais eficiente por parte do interlocutor” (Gonçalves, 2000:151). Se isso

¹ Os Marcadores Discursivos são também denominados conectores discursivos ou conectores pragmáticos (argumentativos, demarcativos, ordenadores de discurso, reguladores fáticos) ou ainda operadores do discurso, dentre outros. Locuções adverbiais, advérbios, conjunções, adjetivos podem exercer a função de marcadores discursivos, pois “la atadura sintáctica se convierte en atadura, sobre todo, semántico-pragmática” (Briz Gómez, 1998:76).

² Função sintática é aquela responsável tanto pela sintaxe da interação como pela segmentação e pelo encadeamento de estruturas linguísticas. Função conversacional é aquela responsável pela manutenção do turno conversacional, organização do pensamento, manifestação de dúvida, indagação, anúncio de que será dito algo, reorganização e reorientação do discurso, ou ainda, reformulação do texto, dentre outras (Marcuschi, 1986).

ocorre no texto oral, também no texto escrito o processo é semelhante. Essa verificação pôde ser constatada mediante atividades de tradução realizadas pelos alunos, conforme mostramos a seguir. É preciso ressaltar, entretanto, que comentaremos somente as funções mencionadas; não iremos discutir outro tipo de léxico ou função que por ventura também possam apresentar problemas nas produções dos alunos. Na sequência, apresentaremos exemplos extraídos dos textos trabalhados em sala de aula e a respectiva tradução realizada pelos alunos.

Exemplo 1:

Muchos de los avances realizados pueden rozar la dignidad del hombre, **a la par** que impulsan la creación de nuevos derechos humanos. **En base a ello** se analizan los impactos más significativos de la nueva genética sobre la sociedad...³

Tradução: *Muitos dos avanços realizados podem ferir a dignidade do homem **ao par** de impulsionarem a criação de novos direitos humanos. **Em princípio**, a isso se analisam os impactos mais significativos da nova genética sobre a sociedade.*

No caso das locuções adverbiais, observem que o estudante realizou uma tradução literal da locução **a la par** (que poderia ter sido traduzida como “ademais”), sem preocupar-se com o sentido do texto em português. No segundo caso, **en base a**⁴ trata-se de uma locução adverbial que representaria, em português, “com base em” ou, de forma ainda mais adequada “baseando-nos em...”. Nesse caso, o aluno entendeu o marcador como sendo um relacionante temporal e ordenador do discurso – “em princípio”, acrescentando ainda uma vírgula e, mais uma vez, alterando o sentido do texto.

Aproveitando esse mesmo fragmento do texto trabalhado, vale a pena mencionar que é frequente um terceiro tipo de equívoco. A palavra **ello** – pronome demonstrativo em espanhol – é comumente traduzido e entendido como sendo “él” – pronome pessoal.

³ Texto de Salvador Darío Bergel, Los derechos humanos: entre la bioética y la genética.

⁴ No espanhol, o uso da locução “en base a...” não é a forma mais adequada. Trata-se de uma locução que provem da linguagem forense e, em seu lugar deveria-se utilizar “basándonos en...”, conforme orienta o Instituto Cervantes, por intermédio do sítio de dúvidas do Centro Virtual Cervantes, em sua página disponível em http://cvc.cervantes.es/alhabla/museo_horrores/museo_039.htm. Porém, temos por princípio, durante as atividades de aula, manter o texto original, sem qualquer alteração, posto que nossa proposta é sempre trabalhar com textos autênticos.

Exemplo 2:

Según Scott y Nash (1993, citados en Moreno, 2000), el proceso de industrialización marca un momento clave en la definición del lugar de las mujeres, en que se especifica como prioritaria su misión maternal y doméstica. Cuando se separó el hogar del lugar de trabajo se postuló el sexo como la única razón de las diferencias entre hombres y mujeres en el mercado laboral. **Es decir**, en ese momento se refuerza con gran entusiasmo el discurso que concebía la división sexual del trabajo como "natural".⁵

Tradução: ... **Disse, nesse momento, que se reforça com grande entusiasmo o discurso que concebía a divisão sexual do trabalho como "natural".**

Nesse caso, o aluno traduziu o marcador reformulador "es decir", que introduz uma paráfrase explicativa, em uma forma verbal (disse), acrescentando outros elementos que não estavam presentes no texto original mas que ajudavam a formar um sentido mais condizente ao texto em português.

Não é raro observar que, por vezes, o aluno, sem entender o significado desse marcador, simplesmente o elimina da tradução, o que acarreta certa alteração com relação ao texto original, sobretudo se consideramos o processo de construção discursiva realizado pelo autor.

Esses são alguns exemplos referentes aos marcadores discursivos, entretanto, há outros que merecem ser observados pelo professor. Chamamos a atenção para aqueles que, ainda em forma de locução adverbial, são compostos por "aun", "más", "aunque", "demás", "mientras", "cierto" como, por exemplo: **aun más; aun así, aun cuando, todavía más; más bien; aunque más, por cierto; lo cierto; por lo demás.**

A princípio, podemos pensar que bastaria explicar o significado dos advérbios, conjunções e adjetivos que compõem essas locuções, entretanto, na prática, constatamos que a junção de outros elementos aos primeiros constitui um fator de dificuldade para a compreensão textual e, por isso, deve haver um acompanhamento do aluno durante as atividades de leitura.

b) Advérbios

Além dos tradicionalmente discutidos e reiterados pelos professores em sala de aula, como, por exemplo, "aun", "todavía", "apenas", "solo", "quizá"), é importante ressaltar a ocorrência de

⁵ Texto de Mariana de Dios Herrero, El trabajo de las empleadas domésticas: entre lo doméstico (privado) y lo asalariado (público).

equívocos relacionados ao advérbio de tempo “**ya**” e ao de negação “**no**”.

No primeiro caso, o aluno tende a não lê-lo ou a lê-lo como “yo” (pronome pessoal), modificando totalmente o sentido da oração. No segundo caso, o aluno, igualmente, tende a não lê-lo ou a lê-lo como contração de preposição com artigo masculino, associando-o com a contração da língua materna. Essa situação é ainda mais grave que a anterior, pois altera o sentido do texto ao ponto de transformar a oração negativa em afirmativa.

Essas pequenas palavras confundem e são, em geral, responsáveis por grande parte dos problemas de compreensão leitora.

Exemplo 3:

¿**Ya** se puede decir que Mascherano es nuevo refuerzo del Barcelona?

Tradução: ***Eu posso dizer que Mascherano é o novo reforço do Barcelona?***⁶

Nesse caso, além do problema com o advérbio (“ya” foi entendido como sendo o pronome “yo”), o estudante não pôde, dentro do contexto, perceber o uso do pronome “se” ao lado do verbo em terceira pessoa (índice de indeterminação do sujeito), mostrando, assim, uma deficiência de outra natureza.

Exemplo 4:

Aunque se recibe salario, se desarrolla **no** en el ámbito público, (el de la producción, reconocido y valorado socialmente, propio del hombre) sino en el privado...⁷

Tradução: *Ainda que se receba salario, se desenvolve **no** âmbito público, ...*

Nesse exemplo, o aluno não percebeu a negação e traduziu como sendo uma contração, sem se dar conta de outros elementos na continuação do texto (como, por exemplo, a conjunção adversativa “sino”), que poderiam ser pistas de que a sua resposta estava inadequada. Com isso, a frase que, a princípio, era negativa, converteu-se em afirmativa.

⁶ Texto: Mascherano: “Vengo a aprovechar una ocasión única en la vida”, disponível na página web: <http://deportescl.terra.cl/futbol/europeo/1011/noticias/>

⁷ Texto de Mariana de Dios Herrero, El trabajo de las empleadas domésticas: entre lo doméstico (privado) y lo asalariado (público).

c) Preposições

Nessa categoria, sublinhamos duas preposições que são, frequentemente, confundidas durante a leitura.

Exemplo 5:

El elemento lógico tiende **hacia** la estructuración del pensamiento (...)⁸

Tradução i): *O elemento lógico **tem ainda** a estruturação do pensamento (...)*

Ao indagar o aluno sobre a tradução por ele realizada, observamos que o problema maior estava relacionado à preposição e não ao verbo "tender". Como ele não conseguia entender claramente o significado da palavra "hacia", dentro do contexto, adaptou o verbo para, junto com a tradução dada à preposição, poder lograr algum sentido.

Um segundo aluno traduziu da seguinte forma:

Tradução ii): *O elemento lógico **tem de fazer** a estruturação do pensamento (...)*

Nesse caso, o aluno desconhecia o verbo "tender" e acreditou que a palavra "hacia" se relacionava ao verbo "hacer" (fazer em português), ignorando completamente tratar-se de uma preposição. Por isso, encontrou uma maneira de poder realizar a tradução com algum sentido coerente. Ressalte-se que o resultado final apresenta, em certa medida, um sentido possível, ainda que não correto para o texto abordado.

Fica claro, dessa forma, que o aluno vai encontrando estratégias para suprir suas necessidades e o grande risco reside nas tentativas que, de certa forma, resultam pertinentes, como nesses exemplos, em que, a princípio, foi possível encontrar alguma coerência na tradução.

d) Conjunções e locuções conjuntivas

Não iremos discorrer sobre todas as conjunções e locuções conjuntivas espanholas, mas somente aquelas que têm sido observadas como as mais problemáticas no ensino de espanhol e, justamente porque, na maioria das vezes, passam despercebidas ou supostamente compreendidas. Especialmente, interessa-nos a conjunção alternativa "o" e a locução adversativa "sin embargo".

⁸ Texto de Savigny, Kirchmann, Zitelmann y Kantorowicz, La interpretación de leyes particulares – principios fundamentales de la interpretación. In: *La ciencia del derecho*.

Essa opção não significa que o professor deve ficar desatento em relação às demais; ao contrario, alerta somente para o fato de que esses elementos podem não ser facilmente apreendidos pelos estudantes. As conjunções “y”, “ni”, “pues”, “luego”, “ya que” e todas as demais merecem um especial cuidado por parte do professor.

Exemplo 6:

España tradicionalmente ha sido un país en el que la picaresca ha funcionado siempre como una forma de vida. Ahí está El buscón, El Lazarillo, y tantos otros (la mayoría de ellos anónimos y reales, en vez de literarios). **Sin embargo**, hay un abismo entre aquellos buscavidas que tratan de salir adelante como pueden (...) ⁹

Tradução: (...) **Ademais**, há um abismo entre aqueles que cavam oportunidades e tratam de sair na frente como podem (...)

Podemos observar que, nesse caso, o aluno substituiu uma conjunção adversativa por um adverbio com função de marcador textual aditivo, o que configura mudança de sentido e de intenção do autor do texto.

Exemplo 7:

Los prestadores de servicios no son sólo macroempresas como Google. Cualquier ciudadano lo es desde el momento en que tiene su propia web, como un blog, **o** pone archivos a disposición de otros internautas a través de las redes P2P. ¹⁰

Tradução: (...) Qualquer cidadão o é desde o momento em que tem sua própria web, como um blog, **e** põe arquivos a disposição de outros internautas (...)

Nesse exemplo, observamos que mais uma vez o estudante substituiu uma conjunção adversativa “o” por uma aditiva, em português “e” - que em espanhol corresponderia à aditiva **y**, alterando completamente o sentido do texto.

⁹ Texto: Picaresca y formas de vender el “producto”. In: *Pobreza y publicidad*, disponível na web: <http://www.boulesis.com/boule/pobreza-y-publicidad/>

¹⁰ Texto de Ramón Muñoz, *España quiere impulsar una legislación común antipiratería en la UE*, El País, 19/04/2010.

e) Verbos pronominais

Ressaltamos, finalmente, o cuidado que o professor deve dedicar ao estudo dos verbos, mas, principalmente, ao estudo e à observação dos verbos pronominais.

Os estudantes apresentam grande dificuldade em identificar as formas enclíticas (tanto no infinitivo quanto no gerúndio ou imperativo). Em geral, não reconhecem nem a forma verbal e tampouco o pronome que o acompanha. Essa dificuldade gera entendimentos completamente equivocados, prejudicando a eficiência da leitura.

Exemplo 8:

(...) cada transgresión puede ser castigada hasta el punto y con tanta severidad como sea suficiente para hacer de ella un mal negocio para el delincuente, **darle** motivos para el arrepentimiento y aterrorizar a otros de hacer algo similar¹¹.

Tradução: (...) para fazer dela um mal negocio para o delinquente, **dar** motivos para o arrependimento e aterrorizar a outros que fizerem algo similar.

Aqui, o aluno simplesmente eliminou o pronome átono. Embora isso não altere tanto o sentido da frase, em textos acadêmicos seria conveniente e adequado que o aluno fizesse também a tradução do pronome para o da sua língua materna.

Exemplo 9:

(...) de este modo los miembros de un grupo blanco pueden transformar sus experiencias personales en experiencias de grupo, sugerir qué acción debe **ejercerse** en situaciones de conflicto étnico, (...) ¹²

Tradução: (...) deste modo os membros de um grupo branco podem transformar suas experiências pessoais em experiências de grupo, sugerir que ação deve _____ em situações de conflito étnico, (...)

Nesse caso, o aluno não conseguiu encontrar uma palavra que traduzisse o verbo pronominal. Isso ocorreu por dois motivos: o primeiro, por não ter conseguido identificar que tratava-se de um verbo em infinitivo ao lado do pronome “se” – sua leitura se fechou na possibilidade de que fosse um verbo no subjuntivo do português, cuja

¹¹ Texto de Ralf Sahrendorf, *Ley y orden*. Madrid: Civitas, 1994.

¹² Texto de Teun Van Dijk, Discurso sobre minorias, In: Racismo y discurso de las elites. Barcelona: Gedisa, 2003.

terminação em *_esse* assemelha-se foneticamente à forma do verbo presente no texto. O segundo motivo talvez tenha sido o fato de não ter reconhecido o verbo “*ejercer*” em espanhol, escrito com a letra “*j*”, cujo significado não pôde ser apreendido. Assim, em não encontrando um sentido coerente, preferiu deixar sua tradução em branco, sem um significado para essa palavra.

Considerações finais

Inúmeros outros exemplos poderiam ser trazidos para este trabalho, entretanto, não é nossa proposta esgotar o tema, mas apenas trazer uma amostra das dificuldades que os alunos brasileiros enfrentam durante o processo de leitura em língua espanhola.

Aquilo que por vezes parece óbvio para o professor de espanhol não o é para o estudante. Isso independe do seu nível cultural ou social e, por vezes, independe do fato de já o ter aprendido anteriormente. Daí a necessidade de se promover diferentes estratégias para a fixação das estruturas linguísticas e do seu uso em variados contextos.

Mostramos como a estratégia de tradução nos norteou a detectar alguns problemas que passavam despercebidos quando utilizávamos estratégias para compreensão de leitura. Sabíamos da existência de problemas, mas, com a leitura global, apenas suspeitávamos em que consistiam, sem ter condições de uma avaliação precisa.

De igual modo, o desenvolvimento de estratégias orais – aulas dadas em espanhol e leituras em voz alta – possibilitaram a percepção daquilo que não estava sendo lido, mas que deveria estar.

Observamos, mediante o conjunto de estratégias utilizadas, que aprender ou memorizar o significado de marcadores discursivos, advérbios, conjunções, preposições não é uma tarefa simples para o aluno, bem como não é simples reconhecer os verbos pronominais. Entretanto, a aprendizagem pode ser estimulada e incrementada por meio da fala do professor que, em sala de aula, pode enfatizar esses elementos dentro do seu discurso oral. O *input* daquilo que se ouve, associado ao *input* da leitura, contribuem para a produção de atividades de *output* (falar e escrever) ou, em nosso caso, esses estímulos alimentam-se mutuamente para incrementar a leitura e a compreensão oral, simultaneamente, de modo que podemos também observar se o aluno está realmente entendendo o que se está tentando dizer a ele.

A vocalização do texto permite que o aluno compreenda o processo discursivo em suas dimensões segmentais e supra-segmentais ou prosódicas (ritmo, pausa, entoação, por exemplo), o que colabora para a formação do sentido, uma vez que o aluno, quando lê silenciosamente, muitas vezes não se dá conta da pontuação adequada que deve implementar e isso pode acarretar na leitura inadequada de

determinados recursos da língua, como a ironia e o humor ou, até mesmo, a própria interrogação e admiração.

O conjunto desses fatores gera o texto em seu contexto e, portanto, é fundamental que sejam bem identificados pelos estudantes para que não se percam, durante a leitura, elementos imprescindíveis como aqueles mencionados neste trabalho.

As pequenas palavras às quais nos referimos são pequenas quanto ao seu tamanho, mas são grandes quanto à importância que assumem no texto. Não compreendê-las ou simplesmente eliminá-las da leitura, procedimento adequado somente se fossem partículas expletivas, na maioria das vezes acarreta um grande prejuízo para a compreensão textual e, em outras, pode significar o fracasso total da leitura ou, ainda, corresponder a uma reprovação nos exames de proficiência em espanhol.

Em síntese, dentro do modelo interativo de ensino instrumental para cursos com finalidades específicas, diferentes estratégias devem ser utilizadas para atender às necessidades e diminuir a dificuldade dos alunos. Acima de tudo, cabe ao professor desmistificar a crença de que aprender espanhol é fácil, mas, ao mesmo tempo, também cabe a ele mostrar que pode ser fácil aprender as suas diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, J.M.; LO BIANCO, A.C. A disciplina de leitura: ritmo e oralidade na voz do texto. In: *Psicologia & Sociedade*; V.21 Edição Especial: 89-94, 2009.

BRIZ GÓMEZ, A. *El español coloquial en la conversación*. Esbozo de Pragmagramática. Barcelona: Ariel, 1998.

GONÇALVES, E. *A presença de marcadores conversacionais na produção oral de língua estrangeira: estudo do caso de falantes do português do Brasil aprendizes de espanhol*. Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2000.

_____. *Marcadores conversacionais na interlíngua de aprendizes de espanhol no Brasil*. Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2007.

HUNTER, I.M.L. Memoria: teoría y aplicación. In: PÉREZ GÓMEZ, A.; ALMARAZ, J. *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. 2ª Ed. Colección Paideia. México-Madrid-Buenos Aires: FCE, 1998, pp. 286-301.

MARCUSCHI, L.A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

SILVA, C.E. *O processo de compreensão na leitura em língua estrangeira: relato de uma experiência com alunos de 2º grau*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TERZI, S.B. *A construção da leitura*. 3ª ed. Campinas, S.P: 2002.

WALKER, E.I. *Aprendizagem: o condicionamento e a aprendizagem instrumental*. 1ª reimpr. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.