



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

REVISTA ELETRÔNICA DO GEPPELE

Coord. Cícero Anastácio Araújo de Miranda



Ano 03 – Vol. I – Edição Nº 4 – Junho de 2015

Fortaleza – CE

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino
e Formação de Professores de Espanhol**

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano III – Edição Nº 04 – Vol. I – Jun./ 2015.

ISSN 2318-0099

Revista Eletrônica do GEPPELE



Fortaleza/CE

2015

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino
e Formação de Professores de Espanhol
Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará
Ano III – Edição Nº 04 – Vol. I – Jun./ 2015.
ISSN 2318-0099

COMITÊ EDITORIAL

Cícero Anastácio Araújo de Miranda – UFC

ciceroaamiranda@gmail.com

Maria Valdênia Falcão do Nascimento – UFC

valdeniafalcao@yahoo.com.br

Lucineudo Machado Irineu – UERN

lucineudomachado@yahoo.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Ana Lourdes Fernández - UFPelotas

Ana Mariza Benedetti – UNESP

Cleudene Aragão – UECE

Cristiano Silva de Barros - UFMG

Elena Godoi – UFPR

Elzimar Costa – UFMG

Gretel Fernández – USP

Maria Luisa Ortiz – UNB

Mônica Mayrink O'Kuinghttons – USP

Neide González – USP

Simone Rinaldi – UEL

Ad hoc

Beatriz Furtado – UFC

Germana da Cruz – UFC

Kélvya Freitas – IF/Sertão/PE

Lucineudo Machado – UERN

Tatiana Carvalho – UERN

Márcia Ferreira – UERN

Regiane Santos – UERN

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino
e Formação de Professores de Espanhol**

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano III – Edição Nº 04 – Vol. I – Jun./ 2015.

ISSN 2318-0099

EXPEDIENTE DESTA EDIÇÃO

Comitê editorial

Cícero Anastácio Araújo de Miranda – UFC
Cleudene Aragão - UECE

Formatação e diagramação

Cícero Anastácio Araújo de Miranda – UFC

Revisão Final

Cícero Anastácio Araújo de Miranda – UFC

E-mail e comunicação

revistageppele@gmail.com

Dados para catalogafia

Número 04
Volume 01
1ª Edição
Ano III Junho/ 2015
ISSN 2318-0099

EDIÇÃO TEMÁTICA

DOSSIÊ

LETRAMENTOS E SUAS INTERFACES COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA.

Coordenação:

Cícero Anastácio Araújo de Miranda (UFC)

Fortaleza/ CE

Junho de 20145

Apresentação

O ensino e a aprendizagem de uma língua estão ligados de forma intrínseca ao seu uso. Defender esse ponto de vista nos leva a diversos desdobramentos. O primeiro deles será no que se refere às metodologias de ensino adotadas para a sua efetivação. Outra consequência é a escolha, seleção e elaboração de materiais didáticos que deem suporte em igual medida ao empreendimento de se ensinar língua de forma contextualizada com seu uso. Ao pensarmos a questão de como será explorado o desenvolvimento das habilidades de falar, ouvir, ler e escrever ainda nessa perspectiva, perceberemos, também aí, implicações de se pensar a aprendizagem de uma língua na comunicação.

Nos últimos anos, o governo brasileiro tem dedicado parcela significativa de dos documentos que tem produzido, desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, em 1996. A partir dali, os demais parâmetros, resoluções e programas governamentais têm buscado coadunar os discursos insertos em sua composição, de modo a definir um desenho claro do que deve ser a educação básica brasileira e, ao fazê-lo, também tem marcado o papel da inserção do ensino de línguas estrangeiras modernas no currículo do ensino fundamental e médio.

Conforme esse movimento tem sido feito, tem-se evidenciado que consorte os macro objetivos da educação básica, as línguas estrangeiras devem contribuir, tal qual as demais matérias do currículo escolar, para a formação de sujeitos preparados para o trabalho, capazes de interagir de forma construtiva e crítica na sociedade em que estão inseridos, de forma ética e humana, respeito o outro e a diversidade.

Aprofundando ainda mais nessa definição de papéis, as línguas estrangeiras modernas, por trabalharem as questões de linguagem, contribuem mais especificamente para o desenvolvimento desse perfil de educando, no que se refere à sua capacidade de expressão pelas diversas linguagens de que dispõem. Assim, apresentam-se objetivos tais como o desenvolvimento da criticidade dos alunos no que tane à compreensão dos textos e discursos circulantes e consumidos na e pela sociedade em que está inserto, de modo a ser capaz de reconhecer a expressividade discursiva do outro e de sim mesmo.

Em meio a essa articulação de objetivos e materialização de práticas, as atividades de letramento apresentam-se, junto com o ensino através de gêneros textuais, como caminho altamente viável para a consecução dos objetivos desenhados não apenas pelos documentos governamentais, como também, com as teorias de ensino e aprendizagem de idiomas, desenvolvidas no interior da Linguística e da Linguística Aplicada.

Os trabalhos reunidos neste quarto número da Revista Eletrônica do GEPPELE, inserem-se nesse campo de discussão ao se proporem discutir questões do ensino, aprendizagem e formação de professores de Língua Espanhola, na perspectiva dos estudos das teorias de letramento.

São trabalhos de pesquisadores Universidade Estadual do Ceará (UECE), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão de Pernambuco (IFSPE) e da Universidade Federal do Ceará (UFC), unidos pelo tema gerador: “***Letramentos e suas interfaces com a formação de professores, o ensino e aprendizagem de Língua Espanhola***”.

Esperamos que os trabalhos aqui apresentados possam contribuir para as discussões que vem sendo desenvolvidas no contexto anteriormente exposto.

Tenham todos uma excelente leitura.

Cícero Miranda
Organizador

SUMÁRIO

ARTIGOS DE PESQUISADORES

Título / autores	Pág.
LA LITERACIDAD LITERARIA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL: REFLEXIONES SOBRE ENFOQUE, CONTENIDOS Y METODOLOGÍA PARA EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LA LITERATURA Cleudene de Oliveira Aragão (Universidade Estadual do Ceará - UECE)	10
LITERATURA E LEITURA NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE PARA AS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO Girlene Moreira da Silva (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN) e Cleudene de Oliveira Aragão (Universidade Estadual do Ceará - UECE)	27
AS CONCEPÇÕES DE LEITURA EM MATERIAL DIDÁTICO DO CURSO DE LETRAS-ESPANHOL DA UAB-UFC Gleicyane Feitosa Gomes Torres (Universidade Estadual do Ceará - UECE)	46
A LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS NOS CURSOS DE E/LE: SEU ESPAÇO E SUA FUNÇÃO Paulo Henrique Moura Lopes (Programa de Pós-Graduação da UECE e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN)	57
MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE ELE NOS CAMINHOS PÓS LEI 11.161 Kélvya Freitas Abreu (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão de Pernambuco – IFSPE) e Lucineudo Machado Irineu (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB)	72

LA LITERACIDAD LITERARIA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL: REFLEXIONES SOBRE ENFOQUE, CONTENIDOS Y METODOLOGÍA PARA EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LA LITERATURA

Cleudene de Oliveira Aragão ¹

Resumen: Este trabajo tiene origen en nuestra tesis doctoral que buscaba reflexionar sobre un modelo de educación literaria para la formación de profesores en un Curso de Letras (filología hispánica) en la universidad, que contempla ver la literatura como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y herramienta para la formación lectora (ARAGÃO, 2006). Tenemos como principal objetivo discutir la formación lectora y literaria en la universidad, llevando en consideración aspectos fundamentales como objetivos, enfoque, contenidos y metodología para un efectivo tratamiento didáctico de la literatura que lleve los alumnos al desarrollo de la literacidad literaria. A partir de los estudios de Mendoza (2004), Ballester (1999), Colomer (1998), Biard y Denis (1993), entre otros autores, trazamos un panorama teórico (y de alguna manera histórico) de algunas propuestas, surgidas a partir de los 90, para el desarrollo de la competencia literaria. La principal implicación de nuestro estudio es la comprensión de que en los cursos de formación de profesores: el enfoque debe ser el receptivo, intertextual y comparativista; los contenidos deben adecuarse a la situación concreta de los alumnos y intentar la interrelación de saberes; y que el pluralismo metodológico es el mejor camino para acercarse a un objeto tan complejo y fascinante como la literatura.

Palabras clave: Literacidad literaria. Educación literaria. Competencia literaria. Competencia lectora. Formación de profesores.

* Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, professora e vice-coordenadora, líder do Grupo de Pesquisa Doutora em Filología Hispánica pela Universitat de Barcelona, cleudene.aragao@uece.br.

1 Introdução

La concepción que tenemos sobre ese “objeto no identificado exactamente” que es la literatura en general determina las opciones didácticas que elegimos en la formación literaria en la Universidad. El problema reside en que no se ha llegado todavía a ninguna conclusión definitiva sobre la naturaleza de lo literario, razón por la que tenemos dificultades a la hora de diseñar un modelo. Si se hubiera llegado a un consenso en las cuestiones conceptuales sobre la literatura, eso se podría haber reflejado en las proyecciones didácticas sobre esa materia tan especial. Lo mismo podemos afirmar en cuanto a las ramas de la Ciencia de la literatura y a las orientaciones para el estudio del texto literario, que serán fundamentales a la hora de decidir qué metodología utilizaremos, pero que pueden confundir al profesor que las considere excluyentes entres sí.

De ahí que sea fundamental la integración de las distintas ramas de la Ciencia de la literatura (Teoría de la literatura, Historia de la literatura, Literatura comparada y Crítica literaria), en la didáctica de la literatura y, más específicamente, en el fomento de la literacidad literaria en el currículo de formación de profesores, pues cada una de ellas aportará parte del instrumental necesario para que este profesional sea capaz de tratar didácticamente la literatura, con una perspectiva mucho más interesante de que si lo hiciera de manera estancada, guiándose solamente por una de ellas.

Defendemos el pluralismo en el análisis del texto literario, ya que cada texto requiere determinada visión del crítico y determinado enfoque para el acercamiento didáctico. En atención a los objetivos que buscamos alcanzar en la formación literaria de los futuros profesores, debíamos tener en cuenta las distintas formas de acceder al texto literario a la hora de diseñar un currículo que sea lo más amplio y diversificado posible y son esas cuestiones las que discutimos en este artículo.

Defendemos una propuesta de modelo de formación literaria en la Universidad² en el que se reflexiona sobre cómo alcanzar los tres objetivos que creemos que deben orientarla: tratar la literatura como un objeto de estudio atractivo y seductor, a través de un enfoque dirigido a la recepción lectora y a la intertextualidad y del pluralismo metodológico; revelar la literatura como un recurso posible y fértil para los contextos de enseñanza de E/LE, en los que actuará el alumno; y luchar para que la literatura asuma en la Universidad su más noble papel como formadora de lectores competentes y felices. En ese sentido, en este trabajo, hacemos un recorrido sobre propuestas de enfoque y de metodología para el tratamiento didáctico de la literatura en la formación de profesores en búsqueda de la literacidad literaria.

2 Referencial teórico

2.1. Enfoque para el tratamiento didáctico de la literatura: receptivo, intertextual y comparativista

De las distintas orientaciones de la teoría literaria nacen los enfoques para el tratamiento didáctico de la literatura. En este trabajo optamos por seguir el recorrido de los estudios sobre el enfoque, de diversos investigadores como Mendoza (2004), Ballester (1999) y Colomer (1998), que ponen énfasis en el desarrollo de las competencias lectora y literaria, con especial atención al enriquecimiento del intertexto lector, a partir de los supuestos de las Teorías de la Recepción:

La concepción de un renovado tratamiento didáctico del hecho literario se encamina, hacia la formación de la competencia literaria y pasa, necesariamente, por la construcción y el desarrollo del hábito lector, de la competencia lectora y del intertexto lector. El acceso a las producciones literarias no tendrá un logro satisfactorio sin un pertinente dominio de la habilidad lectora y sin los conocimientos básicos que componen un nivel básico de competencia literaria. (MENDOZA, 2001, p.247)

² Presentado en nuestra Tesis Doctoral: **Todos maestros y todos aprendices: la literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores.** Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41406?mode=full> o en http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1297/01.CDOA_TESIS.pdf?sequence=1

Optar por el enfoque receptivo supone reorientar la práctica tradicional de la enseñanza de la literatura, ya que la interpretación lista y “correcta” aportada por el profesor o por los manuales de literatura la tendremos que sustituir por un amplio abanico de posibilidades de interpretación, ya que llevaremos en consideración la aportación de cada alumno. Además, el planteamiento receptivo permite buscar la correlación de saberes diversos a la hora de acercarnos al texto literario, establecer relaciones entre conceptos diversos, desarrollar el goce lector y crear criterios para la valoración de las distintas producciones literarias.

El enfoque receptivo resalta la importancia del lector en la actualización del texto y pone énfasis sobre el desarrollo de las diversas estrategias que utiliza para llegar a su interpretación de lo leído:

La nueva orientación que supone el enfoque receptivo requiere que se favorezca la interconexión de saberes y de contenidos dispares, para lo que se requiere que se desarrolle y eduque la capacidad/habilidad de formular expectativas, de elaborar inferencias, de construir hipótesis de significado, de advertir intencionalidades y de activar la sensibilidad receptiva. Se trata de educar la habilidad lectora para que el lector sepa establecer su interacción con el texto, para que coopere con el texto en la recreación de la obra y en la construcción de *una* interpretación. (MENDOZA, 2001, p.72)

Cada nueva experiencia de lectura del alumno, sea propuesta por el profesor en las clases, sea en su acercamiento espontáneo al texto literario, activará sus estrategias de recepción y contribuirá al desarrollo de su intertexto lector, sobre todo a través de los reconocimientos intertextuales. De esa manera, a cada nueva aproximación a los textos literarios, el alumno contará con la ampliación personalizada de su intertexto lector y de su literacidad literaria, lo que le auxiliará en nuevas incursiones a nuevos textos.

Además del énfasis en el enfoque receptivo, hay que señalar que la Intertextualidad es un fenómeno recurrente que el lector encontrará constantemente en su proceso de acceso a las obras literarias. Las relaciones intertextuales aportan una nueva dimensión al tratamiento didáctico de los textos literarios y el profesor de

literatura obtendrá buenos resultados si diseña sus programas con énfasis en el desarrollo del intertexto lector de su alumno, contando siempre con la aportación individual del aprendiz y buscando preparar actividades que la potencien y motiven.

Mendoza (2001, p.146) señala también diversas maneras de acercarse al fenómeno de la Intertextualidad, y pueden hacer más productiva la recepción:

Los reconocimientos textuales se muestran como una particularización del estudio del fenómeno amplio de la Intertextualidad. Detectar e identificar los pasajes en que el escritor ha recurrido a la reelaboración de citas (textos, fragmentos de textos...) de otros escritores, apreciar la intención estética de escribir *literatura sobre la literatura*, apreciar en un texto cuándo su autor rompe con nociones más o menos canónicas, o cómo dispersa en el texto los elementos más diversos tomados de otros sistemas artísticos o de otras culturas, son un conjunto de actividades que implican prever y comprometer en un pacto previo al lector que haya de recibir la obra.

Los estudios intertextuales deben, así, estimularse en las propuestas de modelo didáctico, ya que suministran elementos esenciales para la progresiva acumulación de los saberes que componen el intertexto lector y además permiten buscar la tan soñada integración de contenidos en la educación literaria, relacionando la literatura con otras artes y otros contenidos interdisciplinarios y multiculturales.

Para completar nuestras reflexiones sobre la tríada señalada por Mendoza (2004), que busca integrar la teoría de la recepción, el enfoque intertextual y la metodología comparatista, y que también consideramos la más adecuada en nuestros días para el tratamiento didáctico de la literatura, tenemos que pensar sobre el último de esos elementos. Creemos importante señalar que la diversidad de métodos comparatistas se aúna perfectamente a las características de los estudios intertextuales y al desarrollo de la “recepción creativa” de los textos literarios. La literatura comparada, con sus diversas vertientes, vuelve mucho más rico el acercamiento a la obra literaria,

relacionándola con otras obras, con otros textos de otros lenguajes, y con mil textos diferentes que el mundo nos ofrece a cada día³.

Con la integración de los planteamientos de la teoría de la recepción, del enfoque intertextual y de la metodología comparatista se proyecta una orientación didáctica que contempla los procesos cognitivos centrados en la actividad receptora e interpretativa de producciones estéticas, la activación de los saberes lingüísticos, fomenta el desarrollo de habilidades de recepción, estimula la observación de las relaciones y de los contrastes entre producciones. Toda esta integración de saberes y procedimientos son bases de carácter constructivista del aprendizaje. La integración didáctica de estos planteamientos enlaza distintos niveles y aspectos del discurso literario. (MENDOZA, 2004, p.209)

Decidido el enfoque, que en este caso acaba por revelar la oportunidad del pluralismo crítico y metodológico mencionado anteriormente (desde que guardando una cierta coherencia conceptual), hemos de reflexionar sobre el diseño de los contenidos necesarios a la formación literaria del futuro profesor de E/LE.

2.2. ¿Qué contenidos “enseñar” para “seducir”?

Para conseguir una adecuada formación lectora y literaria, o sea, fomentar la literacidad literaria de futuros profesores de español es fundamental poner especial atención a la selección de contenidos y elegir lecturas que potencien la creatividad lectora y permitan valorar las aportaciones de los alumnos. Recordando los objetivos que establecimos para la formación literaria en la Universidad está claro que esos contenidos y lecturas han de atender a aquella triple funcionalidad de la literatura: formadora de lectores, objeto de estudio y recurso para la enseñanza (ARAGÃO, 2006, p. 326). Según García Rivera (1995, p.34) debemos buscar un currículo literario integrado:

³ Como un ejemplo curioso podemos observar que incluso en los folletos utilizados en las misas católicas están diseñados bajo una perspectiva comparatista e intertextual. Las lecturas de la Biblia presentes en el folleto frecuentemente tratan el mismo tema, que el cura desarrolla mencionando todas las lecturas o aun los textos hacen referencia directa a otros fragmentos de la Sagrada Escritura.

...podemos crear programas que aúnen las distintas facetas de la experiencia literaria: el placer o disfrute de leer, el ejercitamiento de ciertas habilidades lectoras y, finalmente, el desarrollo de las capacidades analíticas, de tal forma que integremos lo que es puramente afectivo o perceptivo con lo que es la construcción o formación de conceptos y categorías. Debemos abogar, pues, por la necesidad de un *currículo literario integrado* a todos los niveles, tanto de destrezas o capacidades como de los contenidos o parcelas que deberían formar parte del aprendizaje de nuestra materia.

Para nosotros queda patente que, si el modelo de educación literaria (con sus respectivos contenidos) que elegimos desarrolla las habilidades lectoras, las consolida mediante la experiencia y amplía la competencia literaria, él también acaba por contemplar necesariamente a los demás objetivos de la literacidad literaria ya que, para acceder a la literatura como objeto de estudio, el alumno habrá de adquirir y desarrollar diversas “herramientas” que integrarán su competencia literaria, y para ver la literatura como recurso para la enseñanza, deberá tener consolidadas sus estrategias lectoras y su capacidad de interrelacionar textos y activar su intertexto lector.

En resumen, si conseguido, el objetivo de formar lectores competentes contribuirá para la formación de críticos y profesores competentes. Según Brioschi y Di Girolamo (1988, p. 66), parece ser que en el caso de la literatura española, no siempre se han alcanzado esos objetivos:

[El de literatura española] es un programa demasiado amplio, se podría sacar en conclusión, que al mismo tiempo corre peligro de fallar en un objetivo esencial: crear a un futuro lector, un ciudadano a título completo de la república de las letras. Añádanse, en fin, ciertos defectos típicos de nuestra cultura “humanística”, que con excesiva generosidad ha promovido los estudios literarios a fundamento de la educación, pero también con demasiada frecuencia los ha empobrecido en significado, transformando la literatura en puro ejercicio de efusión verbal.

Otra discusión importante sobre los contenidos en un modelo como el que buscamos es la de la integración de los saberes. En una situación ideal de educación literaria en la Universidad, tendríamos que diseñar un currículo que contemplara no solamente el programa de las asignaturas de literatura española e hispanoamericana del curso de Filología Hispánica, sino que incidiera además sobre la presencia de la literatura en las asignaturas dichas de “lengua” del mismo curso y, además, reflexionar sobre qué programas deben tener todas las asignaturas de literatura del currículo de Letras. Si avanzáramos un poco más allá, se debería incluso discutir la presencia de la literatura en la enseñanza de E/LE en el Centro de Idiomas de la Universidad, a partir de las aportaciones del currículo universitario.

Para llegar a un modelo de educación literaria que sea, como señala García Rivera (1995, p.15), un “haz de posibilidades diferenciadas”, debemos buscar contenidos específicos para cada situación, lo que significa adaptarse a las necesidades concretas de los alumnos, guiando así la selección:

... un programa de literatura no debe ser un producto acabado según un único esquema de “jerarquía conceptual”, sino más bien un proceso de *selección y organización* de los contenidos, un haz de *posibilidades diferenciadas* de adaptación de estos “en función del propósito para el que se ha desarrollado”, o sea, de los objetivos marcados para una situación concreta. Otra dimensión importante que influye en la consideración de la metodología adecuada es la *institucional*.

El desafío que tenemos es crear un rol de contenidos que integre saberes, que ayude a apreciar los textos literarios, que reúna lo clásico y lo contemporáneo, contemple los deseos y las necesidades de los alumnos, ofrezca diversas posibilidades de recorrido para su formación y que despierten el placer lector. Lo que nos ocupa ahora es que tipo(s) de metodología(s) debemos buscar para el tratamiento didáctico de la literatura en la universidad.

2.3 ¿Qué metodología elegir para formar lectores literarios?

La premisa inicial para la definición de una metodología adecuada al tratamiento didáctico de la literatura en la Universidad, es recordar qué enfoque y contenidos hemos elegido y buscar las mejores herramientas para concretarlos. Está claro que si elegimos un enfoque basado en la recepción lectora, hemos de renunciar a la metodología tradicionalmente utilizada en la enseñanza de la literatura. Todos sabemos que la formación en la etapa escolar (en todas las áreas) determinará parte de la preparación de los alumnos para la vida y condicionará su futuro profesional.

Nos gustaría hacer una breve reflexión sobre qué metodología sugieren algunos investigadores para la formación literaria en los distintos niveles de la educación formal. Empezamos por recordar lo que estudia Colomer (1994, p.48-49) sobre los mecanismos que pueden llegar a formar un lector literario en la escuela ya que, a partir de la pregunta ¿cómo se ayuda a desarrollar la competencia literaria?, la investigadora señala los siguientes caminos que el profesor debe seguir:

- Hacer experimentar la comunicación literaria;
- Utilizar textos que ofrezcan bastantes elementos de soporte para obtener de ellos el significado y que ayuden a la hora de desarrollar las capacidades interpretativas del alumnado;
- Suscitar la implicación y la respuesta de los lectores;
- Construir el significado de manera compartida;
- Ayudar a progresar en la capacidad de hacer interpretaciones más complejas;
- Prever actividades que favorezcan todas las operaciones implicadas en la lectura;
- Interrelacionar las actividades tanto de recepción como de expresión literarias, y tanto en su forma oral como escrita.⁴

⁴ Fer experimentar la comunicació literària; Utilitzar textos que ofereixin prou elements de suport per a obtenir-ne el significat i que ajudin alhora a estirar les capacitats interpretatives de l'alumnat; Suscitar la implicació i la resposta dels lectors; Construir el significat de manera compartida; Ajudar a progressar en la capacitat de fer interpretacions més complexes; Preveure activitats que afavoreixin totes les operacions implicades en la lectura; Interrelacionar les activitats tant de recepció com d'expressió literàries, i tant en la seva forma oral com escrita.

Observamos que la mayoría de los puntos señalados por Colomer (1994) podrían adaptarse perfectamente al tratamiento didáctico de otras materias del currículo escolar, porque en realidad representan caminos para un modelo de aprendizaje significativo y a la vez autónomo, importantes para toda la formación humana y especialmente fundamentales, en este caso, cuando tratamos de formación de lectores y de integración de contenidos literarios para la literacidad literaria.

La segunda reflexión que traemos es la de los autores Biard y Denis (1993, p.25), sobre la transición entre la enseñanza de contenidos literarios en Secundaria y en la Universidad. En la Tabla 1, los investigadores establecen una comparación entre los dos universos de formación, con relación a los movimientos de progresión de los contenidos, a los textos de referencia y a los objetivos del análisis literario en cada nivel de estudios:

Tabla 1: Los niveles de los estudios literarios en Secundaria y la Universidad según Biard y Denis

Niveles de estudios	Secundaria	Principio de los estudios literarios superiores
<i>Movimiento de la progresión</i>	Del texto a la cultura De la singularidad del texto a la constitución de un repertorio de referencia (culturales, conceptuales, históricas, etc.)	De la cultura al texto De lo genérico de las formas (tipologías, géneros) a lo específico del texto
<i>Textos de referencia</i>	Los grandes textos clásicos	Los textos atípicos
<i>Objetivos Del análisis literario</i>	- Describir un funcionamiento textual produciendo efectos de sentido - Comunicar una experiencia de lectura	- Elaborar un discurso del saber - Producir una escrita crítica

Fuente: (BIARD Y DENIS, 1993, p.25)

Biard y Denis (1993, p.24-25) afirman que la esencia de este cambio entre los dos niveles se da sobre todo porque en Secundaria el análisis de los textos se presenta en un movimiento de progresión de estudio de lo específico de un texto concreto, a la reflexión sobre las normas generales, y en la Universidad se hace el camino inverso, de las normas generales se llega a textos muy específicos.

Los estudios literarios en la Universidad serían el paraíso de la especificidad ofreciendo, según esos autores, una excelente oportunidad para conocer una gran diversidad de textos, sea por las diferencias de naturaleza, género, estilo e incluso por la discusión de si son literarios o no. La Universidad sería el lugar apropiado para la experimentación, para la apertura de horizontes de análisis y para profundizar temas específicos de determinadas obras literarias (cf. BIARD Y DENIS, 1993, p.25)

Para la concreción de una metodología para el estudio de los textos literarios en la Universidad, Biard y Denis (1993) utilizan el concepto de **Niveles de Lectura**, que vendrían a ser las distintas etapas progresivas que se pueden seguir en el análisis de un texto literario. La adecuación de cada nivel al grupo de alumnos será determinado por la competencia literaria del grupo y por la observación del profesor sobre el desarrollo de sus estrategias analíticas. El diseño de los diversos niveles de lectura de un texto u obra determinaría la planificación de un **Recorrido** de lectura: “El nivel de lectura permite al profesor transformar el texto en objeto de estudio, traducible en objetivos. Él se actualiza, para el alumno, bajo la forma de un recorrido del texto.”⁵ (BIARD Y DENIS, 1993, p.53)

A cada nivel de lectura corresponden determinadas perspectivas de estudio, determinados conceptos y determinadas cuestiones didácticas, como podemos observar en la Tabla 2, en la que los autores demuestran los elementos de cada nivel de lectura. Tenemos que señalar que lo que presentan es una propuesta que habrá que adaptar a cada grupo en cuanto a la progresión y cada texto concreto en lo que se refiere a las preguntas que haremos al texto.

Tabla 2: Niveles de lectura posibles para el estudio de textos literarios en la Universidad, según Biard y Denis

Niveles de lectura	Perspectives d'étude	Concepts	Questionnements didactiques
1	El texto como objeto de discurso	procedimientos de caracterización dénotación / connotación	¿Quién ? ¿Dónde ? ¿Cuándo ? ¿Qué ?

⁵ Le niveau de lecture permet au professeur de transformer le texte en objet d'étude, traduisible en objectifs. Il s'actualise, pour l'élève, sous la forme d'un parcours du texte.

		estética de la verosimilitud	
2	El texto como objeto con su funcionamiento	focalización narración/ descripción /retrato	¿Cómo? (¿Quién percibe? ¿Quién sabe ? ¿Quién habla ?)
3	El texto como discurso	autor/narrador enunciación el principio novelesco realista	¿Por qué ?
4	El texto con relación a la lengua y en interrelación con otros textos	los <i>topoi</i> realistas lo simbólico y lo mitológico	Las marcas específicas de la escritura

Fuente: (Biard y Denis, 1993:53)

En el modelo mencionado, vemos que el Nivel 1 corresponde al estudio del texto como objeto de discurso, en el 2, como objeto con su funcionamiento, en el 3 como discurso, y en el 4 con relación a la lengua y en interrelación con otros textos, con sus respectivas preguntas que definen cada recorrido de lectura.

Para el objetivo de nuestro trabajo, en un universo de formación de profesores, introduciríamos en el modelo de Biard y Denis (1993) la posibilidad de un Nivel 5 que: contemplara el texto como recurso para la enseñanza; tratara conceptos necesarios a esa perspectiva de estudio a partir de las potencialidades del texto como herramienta, tales como competencia literaria o intertexto lector o aun conceptos lingüísticos, discursivos y culturales; y planteara cuestiones como ¿En qué nivel de enseñanza del español lengua extranjera lo utilizaría? ¿Cuáles elementos del texto resaltaría?

La tercera discusión sobre los estudios literarios en los distintos niveles que presentamos es la de Josep Ballester, en su estudio sobre la educación literaria, específicamente en un contexto de didáctica de la lengua y la literatura para la formación de profesores. Según Ballester (1999, p.141), esa educación debe pautarse por algunos *Principios de Procedimiento*:

- a) El espacio del aula ha de tener un clima participativo y activo;
- b) Hay que situar el estudiante delante de perspectivas diversas, ante situaciones-dilema que despierten en él un pensamiento crítico y fundamental sobre el saber propio de la asignatura;
- c) Conviene proteger la divergencia de puntos de vista;

- d) Conviene crear situaciones significativas para el estudiante que lo conduzcan a la reflexión y a la tomada de decisiones en relación con cuestiones técnicas y, también, éticas;
- e) Se ha de proponer actividades diversas que promuevan aprendizajes diferentes (individuales/grupo de clase/grupo reducido; observar, analizar, debatir, planificar, criticar, exponer, evaluar, propagar...);
- f) Conviene aprovechar, siempre que sea posible, los temas de la actualidad (a través de la prensa, la radio, la televisión, internet...) relacionados con la asignatura, desde que se establezca una conexión entre universidad y sociedad.⁶

Tal como señalamos sobre los supuestos presentados por Colomer (1994), volvemos a mencionar que los Principios de Procedimiento de los cuales trata Ballester (1999) deben ser seguidos por todo buen profesional de la educación, sea cual sea la materia que imparta. Esos son principios de la educación en general que, por supuesto, son imprescindibles cuando pensamos la educación literaria para profesores, presunta “fábrica” de seres críticos y capaces de determinar sus propios recorridos de aprendizaje y de formación, siempre en contacto con los temas de actualidad y con la diversidad de textos y de mundos.

En este sentido, Ballester (1999, p.142) resalta la importancia de la indagación y de la descubierta en ese proceso de formación. La indagación como premisa justifica también una cara muy importante de la formación docente: la habilidad investigadora. El espacio del aula de formación de profesores (en realidad, debería serlo todo y cualquier aula) debe ser el lugar de discusión de las cuestiones más importantes del tratamiento didáctico de la literatura. No se trata simplemente de darle al futuro profesor los contenidos o las herramientas metodológicas necesarias para su práctica, pero de incentivarle a preguntarse si éstos son los más adecuados a su realidad, o a prepararse

⁶ a) L'espai de l'aula ha de tenir un clima participatiu i actiu; b) Cal situar l'estudiant davant de perspectives diverses, davant de situacions-dilema que despertin en ell un pensament crític i fonamental sobre el saber propi de l'assignatura; c) Convé protegir la divergència de punts de vista; d) Convé crear situacions significatives per a l'estudiant que el conduesquen a la reflexió i a la presa de decisions en relació amb qüestions tècniques i, també, ètiques; e) S'hi ha de proposar activitats diverses que prologuen aprenentatges diferents (individuals/grup de classe/grup reduït; observar, analitzar, debatre, planificar, criticar, exposar, avaluar, proposar...); f) Convé aprofitar, sempre que siga possible, els temes d'actualitat (a través de la premsa, la ràdio, la televisió, internet...) relacionats amb l'assignatura, tot establint una connexió entre universitat i societat.

para, a lo largo de su actuación profesional, irlos cambiando y adaptando de acuerdo con las necesidades de cada momento o grupo: “La primera exigencia, entonces, del conjunto de la clase (profesor y alumnos) consiste en transformarse en lector, intérprete y productor de textos: no comenzar con un juicio ya completamente formado, sino realizar el proceso de aprehensión de las bases de un posible juicio.”⁷(BALLESTER, 1999:142)

Otro aspecto para el que Ballester (cf. 1999, p.142) llama la atención es el de que el formador de profesores deber actuar como orientador del aprendizaje, como un monitor que “guía” a sus alumnos por diversos recorridos posibles, a través de la docencia participativa, de su formación como lectores, del incentivo a la investigación, y también con la indicación de bibliografía adecuada: “Sólo así se puede convertir la clase en un acto de participación y comunicación: y pueden los alumnos afrontar la literatura como una materia viva, plena de interés y sentido.”⁸

Ballester sugiere además un itinerario de formación literaria que contemple: el acercamiento al tema del texto a través de textos metaliterarios de la época; la presentación de textos coetáneos que muestren la dialéctica de las ideas, modos y técnicas del discurso poético, narrativo, ensayístico y teatral; la proposición de textos paraliterarios que muestren el quehacer literario de la época o sus aspectos más polémicos; la propuesta de textos que estimulen una respuesta del estudiante. (cf. 1999, p.144). Insiste todavía en la necesidad de mostrar a los alumnos una “línea del tiempo” sobre las obras estudiadas, reflexionando sobre los modelos político, social, económico y cultural de las épocas estudiadas, no olvidando establecer relaciones del texto con las áreas de cultura vecinas o lejanas, en un ejercicio de Literatura Comparada. (cf. 1999, p.145).

A partir de las proposiciones metodológicas generales tenemos necesariamente que llegar a los métodos que vamos a utilizar en el cotidiano del aula. Consideramos relevante llamar otra vez la atención para la necesidad del pluralismo metodológico en

⁷ La primera exigencia, doncs, del conjunt de la classe (professor i alumnes) consisteix a transformar-se en lector, intèrpret i productor de textos: no començar amb un judici ja completament format, sinó realitzar el procés d'aprehensió de les bases d'un possible judici.

⁸ Només així es pot convertir la classe en un acte de participació i comunicació: i poden els alumnes enfrontar-se amb la literatura com una matèria viva, plena d'interès i sentit.

el análisis de los textos literarios. Dada su materia cambiante y las distintas orientaciones de estudio que la literatura permite, Ballester (1998, p.321) señala los diversos caminos que sigue hoy el profesor de literatura para “resolver la difícil comunicación entre el alumnado y los textos literarios”:

1. El eje diacrónico de la historia de los textos literarios.
2. Los talleres de escritura y el fomento de la producción de textos.
3. La organización temática y tópica de los contenidos literarios.
4. El comentario de textos (a nivel de microtextos y de obras completas).
5. La práctica de la literatura comparada.
6. La genealogía o la aplicación didáctica y análisis de los géneros literarios.
7. La diversidad de estrategias para la animación a la lectura.
8. Estudio y análisis de los componentes morfológicos de la literatura.

Este estudioso añade todavía que debemos procurar el contacto directo y real de los alumnos con los diversos aspectos de la creación literaria, a través de la intervención de escritores en las clases, de la atención a las manifestaciones culturales de la sociedad, y de la asistencia a la presentación de textos literarios a través de otros lenguajes artísticos (cf. BALLESTER, 1999, P.146). Los tipos de actividades sugeridos por Ballester se enmarcan en el contexto de la Didáctica de la lengua y la literatura, pero pueden adaptarse a las asignaturas de literatura que tratamos, desde que con menos dedicación de carga horaria.

En realidad, prácticamente todos los métodos presentados ya se conocían, pero se utilizaban de manera aislada, cada uno en determinados momentos y con relación a determinada concepción del hecho literario, pero no atendían completamente a la formación de las competencias literaria y lectora en los distintos niveles de formación. Ninguno de ellos, solo, atiende a todas las necesidades formativas del alumno de filología en la Universidad, pero todos, complementándose, apuntan para una metodología que se acerca más a lo que necesita ese alumno.

3 Consideraciones finales

Para que la literatura sea un objeto de estudio más atractivo, tenemos que seguir reflexionando sobre el canon que debemos elegir, sobre la necesidad de aplicarle a nuestra práctica un enfoque que potencie la recepción lectora y las relaciones intertextuales, y sobre la necesidad de una metodología diversificada, apartándonos siempre del tratamiento didáctico puramente historicista o formalista predominante en la formación universitaria de profesores.

Seguramente las propuestas de los autores mencionados en este estudio, referencias desde los años 90 en las discusiones sobre la enseñanza, enseñanza/aprendizaje y ahora tratamiento didáctico de la literatura, no agotan, ni mucho menos, las posibilidades formativas que ofrecen los textos literarios en el contexto de formación de futuros profesores de español.

Vemos que todas las propuestas presentadas ponen énfasis en un trabajo creativo, interrelacionado, concreto, de potenciación de la formación de los alumnos como lectores literarios, capaces de realizar su propio análisis crítico de una obra, y nos invitan a abandonar enfoques excesivamente historicistas, unívocos, y cerrados.

La literatura abre mil puertas, no las cerremos para nuestros alumnos eligiendo siempre una sola.

¿Cómo sabremos si la puerta elegida es la mejor para cada uno?

4 Referencias bibliográficas

ARAGÃO, C. O. **Todos maestros y todos aprendices**: la literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores. Barcelona, 2006. 552f. Tesis (Doctorado en Filología Hispánica) Facultad de Formación del Profesorado – Universitat de Barcelona.

BALLESTER, J. “Las teorías literarias y su aplicación didáctica”, en MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.) **Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura**. Barcelona. SDELL/ICE. UB/ Horsori, 1998.

BALLESTER, J. **L'educació literària**. Universitat de València. Valencia. Educació. Materials 33, 1999.

BIARD, J., DENIS, F. **Didactique du texte littéraire** ; progressions et séquences. Paris : Éditions Nathan. Collection « Perspectives didactiques ». Série littéraire, 1993.

BRIOSCHI, F., DI GIROLAMO, C. **Introducción al estudio de la literatura**. Ariel. Barcelona, 1988.

COLOMER I MARTÍNEZ, T. “L’adquisició de la competència literària”. **Articles de didàctica de la llengua i la literatura**, 1, Monogràfic L’ensenyament de la literatura, avui. pp.37-50. Barcelona: Graó, 1994.

COLOMER I MARTÍNEZ, T. **La formación del lector literari**. Barcanova. Barcelona, 1998.

GARCÍA RIVERA, G. **Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria**. Madrid: Akal, 1995.

MENDOZA FILLOLA, A. **El intertexto lector**. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. (Arcadia, 3), 2001.

MENDOZA FILLOLA, A. **La educación literaria**; Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga. Aljibe. Colección temas de lengua y literatura, 2004.

LITERATURA E LEITURA NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE PARA AS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO⁹

Girlene Moreira da Silva¹⁰

Cleudene de Oliveira Aragão¹¹

RESUMO: A partir da nossa pesquisa desenvolvida durante o mestrado no período de 2009 a 2011 em escolas públicas do Ceará, da nossa atuação como coordenadora do Projeto PIBID-CAPES em escolas públicas do Rio Grande do Norte, das leituras de Paiva (2003) Barcelos (2011), Miccoli (2010) e Celani (2002) e de acordo com nossa prática docente, percebemos que, em geral, o ensino da língua estrangeira (LE) está em crise nas escolas públicas. O professor apresenta dificuldades de formar o aluno naquela língua estudada e não consegue trabalhar as quatro habilidades (ler, escrever, falar, ouvir) em sua sala de aula. Entendemos que para a construção de um ensino eficaz de LE na escola, precisamos focar na leitura e, assim, também conseguir outros avanços linguísticos. Defendemos, assim como Mendoza (2004, 2007), Aragão (2006) e Santos (2007), que a literatura seja usada como recurso para as aulas de Espanhol como língua estrangeira (E/LE), auxiliando o estudante no processo de aquisição da nova língua estudada. A leitura trabalhada a partir de textos literários contribui para que o aluno desenvolva, como parte da competência comunicativa, a competência leitora e linguística, além de outras. Esse artigo é parte de uma pesquisa de doutorado, ainda em fase inicial, que tem por objetivo geral melhorar o nível de compreensão leitora de alunos de língua espanhola do ensino médio de escola pública, a partir do ensino comunicativo focado na competência leitora. Neste trabalho, refletiremos sobre os elementos que compõem a competência leitora e literária em língua estrangeira, mais especificamente o espanhol, e as possibilidades para seu desenvolvimento no ensino médio de escolas públicas.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Língua Espanhola. Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

Paiva (2003) e Barcelos (2011) refletem sobre o atual ensino de inglês no Brasil, afirmando que, em geral, o ensino de línguas é mais valorizado na escola de

⁹ Parte deste trabalho foi apresentado em uma comunicação oral intitulada “Literatura, leitura e escola: em busca da melhora do desempenho leitor e da competência literária de alunos de espanhol do ensino médio” na 25ª Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE), realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 2014.

¹⁰ Professora de língua espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, mestre e doutoranda em linguística aplicada pela Universidade Estadual do Ceará, girlene.moreira@gmail.com.

¹¹ Professora de literatura da Universidade Estadual do Ceará, doutora em _____

idiomas que na escola regular. Outras autoras como Miccoli (2010) e Celani (2002) também apontam para uma crise no ensino de língua estrangeira nas escolas públicas. O professor apresenta dificuldades de formar o aluno naquela língua estudada e não consegue trabalhar as quatro habilidades (ler, escrever, falar, ouvir) em sua sala de aula.

Embora os autores refiram-se ao ensino da língua inglesa na escola, percebemos, durante nossa pesquisa desenvolvida de mestrado no período de 2009 a 2011 em escolas públicas do Ceará e a partir da nossa atuação como coordenadora do Projeto PIBID-CAPES em escolas públicas do Rio Grande do Norte, que na língua espanhola a situação é muito semelhante. O foco da nossa pesquisa de mestrado, na época era o professor, porém observamos informalmente que alguns alunos falavam que só “faziam” espanhol porque precisavam para o vestibular ou porque eram obrigados; alguns disseram que não sabiam falar corretamente nem em português, quanto mais em espanhol, além de verbalizarem que acreditavam que a aprendizagem de uma língua estrangeira só acontece em cursos de idiomas. Segundo Barcelos (2011), esse tipo de pensamento pode ser usado como justificativa para o fracasso no ensino e aprendizagem de línguas e para que os alunos continuem a acreditar que só aprenderão uma língua estrangeira (LE) quando saírem do país ou quando pagarem um bom curso de idiomas.

Este artigo é parte de uma pesquisa de doutorado, em andamento, que investiga, dentre outras coisas, como o texto literário pode ajudar na melhora do desempenho leitor e literário de alunos de língua espanhola do ensino médio de escola pública, a partir do ensino comunicativo focado na competência leitora. Defendemos, assim como Mendoza (2004,2007), Aragão (2006) e Santos (2007) que a literatura é um importante recurso para as aulas de espanhol. Segundo Mendoza (2007), atualmente, a presença da literatura no ensino de LE já não é uma questão de prestígio, mas sim de funcionalidade para a aprendizagem. Trata-se de apresentar o texto literário (TL) como recurso didático de grande função formativa, servindo de apoio para atividades específicas de aprendizagem, dentro ou fora da sala de aula.

Entendemos, ainda, que ao aprender a ler em uma língua estrangeira (LE), o leitor torna-se crítico, refletindo sobre o mundo, sobre a cultura do outro e sobre a própria cultura, ou seja, através da leitura em língua estrangeira, o aluno é capaz de ver o mundo de maneira diferente e, assim, refletir sobre ele com uma visão mais crítica.

Inicialmente, tínhamos a ideia de trabalharmos o letramento desses alunos, porém a partir do contato mais próximo com essa realidade do ensino de língua estrangeira na escola, percebemos que precisamos, em primeiro lugar, ajudar o aluno a ler, para depois trabalharmos o letramento e os multiletramentos¹². A busca por um modelo ideal de ensino em língua estrangeira é um desafio, agravado pela forte resistência e deficiência que os alunos têm com relação à leitura, inclusive em língua materna. Segundo o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) Leitura e Escrita de 2009, no Brasil há 7% de analfabetos (corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples envolvendo a leitura de palavras e frases), 21% de alfabetizados de nível rudimentar (corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos curtos e familiares), 47% de nível básico (localizam informações em textos curtos a médios) e 25% de nível pleno (domínio completo das habilidades).

Neste trabalho, refletiremos sobre os elementos que compõem a competência leitora e literária em língua estrangeira, mas especificamente o espanhol, a partir de leituras de Cosson (2006), Cassany (2006), Solé (1998), dentre outros, e as possibilidades para seu desenvolvimento no ensino médio de escolas públicas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Concepções de Leitura

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), a partir do Ensino Médio, a leitura deve seguir dois caminhos dentro do ambiente escolar: fazer com que os jovens melhorem sua habilidade de ler adquirindo o hábito da leitura e estimulá-los a utilizá-la para ter acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas diversas áreas que formam o currículo escolar.

¹² Segundo Soares (2005, p. 47), letramento é um “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Para a autora, uma versão forte de letramento resgata a autoestima e fortalece a construção de identidades dos indivíduos. Para tanto, valoriza os múltiplos letramentos. Segundo as OCEM (2006, p.106), o conceito de multiletramento surge para dar conta da extrema complexidade dos novos e complexos usos (de várias habilidades) da linguagem por novas comunidades de prática, como “letramento visual”, “letramento digital”, etc.

Antes de ressaltarmos a importância da leitura no ensino de língua estrangeira, convém aclararmos que entendemos leitura aqui, assim como Lajolo (1982), não apenas como um processo de decodificação da matéria escrita. A autora afirma que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. 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, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982, p. 59)

Na nossa pesquisa, corroboramos as ideias de Cosson (2014) e entendemos leitura como uma “competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto” (Idem, 2014, p.36) e não apenas como um processo de decodificação da matéria escrita. O autor afirma, ainda, que independentemente da teoria seguida, a leitura sempre passa por esses quatro elementos e sem um deles, o processo falha, pois “o diálogo da leitura implica ouvir o autor para entender o texto, construir o sentido do texto porque se compartilha os sentidos de uma sociedade; ou construir o sentido do texto ouvindo o autor e compartilhando os sentidos de uma sociedade no entendimento do texto” (COSSON, 2014, p. 41).

As concepções de leitura, segundo Rojo (2004), Bordón (2006) e Cassany (2006) se desenvolveram por diversas correntes e nomenclaturas distintas.

Cassany (2006) nos oferece três concepções da compreensão leitora com outras nomenclaturas: linguística (leitura das linhas), psicolinguística (leitura nas entrelinhas) e sociocultural (leitura por detrás das linhas).

Na concepção linguística, a leitura é superficial e o ato de ler consiste em “recuperar o valor semântico de cada palavra e relacioná-lo com o das palavras anteriores e posteriores” (CASSANY, 2006, p. 25)¹³. Cabe ao aluno extrair informações explícitas do texto e construir o significado dissociado do contexto, numa perspectiva estruturalista de língua.

Na concepção psicolinguística ou leitura nas entrelinhas, “ler não é somente conhecer as unidades e as regras combinatórias do idioma. Também requer desenvolver

¹³ Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las anteriores y posteriores (CASSANY, 2006, p. 25).

habilidades cognitivas implicadas no ato de compreender, como aportar conhecimento prévio, fazer inferências, formular hipóteses e saber verificar ou reformular, etc”¹⁴ (CASSANY, 2006, p. 32). Porém, nessa concepção, a linguagem ainda é vista como dissociada do seu contexto social e, por isso, só é possível compreender o que está entre as linhas.

Para a concepção sociocultural, segundo Cassany (2006), ler é um ato socialmente definido, pois “tanto o significado das palavras quanto o conhecimento prévio que aporta o leitor têm origem social” (CASSANY, 2006, p. 33)¹⁵. Ou seja,

ler não é somente um processo realizado com unidades lingüísticas e capacidades mentais. É também uma prática cultural inserida em uma comunidade particular, que possui uma história, uma tradição, uns hábitos e umas práticas comunicativas especiais. Aprender a ler requer conhecer estas particularidades, próprias de cada comunidade. Não basta saber como decodificar as palavras ou como fazer inferências necessárias. Há que conhecer a estrutura de cada gênero textual em cada disciplina, como o utilizam o autor e os leitores, que funções desenvolvem, como se apresenta o autor na prosa, quais conhecimentos devem dizer e quais devem pressupor, como citam as referências bibliográficas, etc. (CASSANY, 2006, p. 38)¹⁶

Rojo (2004, p.4) afirma que “nenhuma destas teorias invalida os resultados das anteriores. O que acontece é que fomos conhecendo cada vez mais a respeito dos procedimentos e capacidades envolvidos no ato de ler”. Segundo Cassany (2009),

(...) essas três concepções não se excluem nem se diminuem. Ao contrário: somam. Ler é decodificar, compreender e atuar socialmente. Ler requer conhecimentos linguísticos, habilidades cognitivas e práticas sociais. Em cada ato de leitura desenvolvemos essas três perspectivas. Para utilizar um escrito em um lugar e momento concretos, necessitamos compreendê-lo e para isso devemos decodificar suas letras. (...) Ler é algo ativo,

¹⁴ leer no solo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc. (CASSANY, 2006, p.32)

¹⁵ Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social. (CASSANY, 2006, p.33)

¹⁶ Leer nos es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber decodificar las palabras o con poder hacer inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utilizan el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc” (CASSANY, 2006, p.38).

tremendamente construtivo. Ainda que aparentemente não ocorra nada, quando lemos em silêncio, em nossa mente se desenvolvem todos os processos linguísticos e cognitivos, além da interação com o mundo social. Ler não é uma habilidade passiva ou estática. Ao contrário. (...) E qualquer proposta metodológica de ensino deve contemplar estas três perspectivas. (CASSANY, 2009, p.54-55)¹⁷

Na nossa pesquisa, entendemos que tanto o discurso, quanto o autor, o leitor e o contexto social são importantes e fundamentais para a compreensão leitora e, por isso, a concepção sociocultural da leitura, seria a mais viável.

2.2 Concepção de literatura

Segundo Mendoza (2004), a dificuldade didática com relação ao ensino de língua a partir do texto literário deve-se, dentre outros motivos, à falta de definições quanto ao que é literatura, o que confere a qualidade literária a um texto ou por que um texto é literário. Nesse tópico, não temos a intenção de encerrar a discussão sobre o assunto ou de afirmar qual a melhor definição de texto literário. Apenas apresentaremos os teóricos que nos subsidiaram a nossa escolha de literariedade¹⁸ para um texto.

Entendemos que, às vezes, o reconhecimento de um texto como literário, por parte do leitor é mais importante que a própria definição de literário. De acordo com Aragão (2006), muitos críticos concordam que a classificação de “literário” de alguns textos está mais embasada em um consenso social que em características ou qualidades intrínsecas, que nem sempre são observadas em todas as obras consideradas literárias. Ainda segundo a autora, há alguns critérios, sugeridos por críticos, para resolver essa questão de literariedade. São eles:

¹⁷ (...) esas tres concepciones ni se excluyen ni se restan. Al contrario: suman. Leer es decodificar, comprender y actuar socialmente. Leer requiere conocimientos lingüísticos, destrezas cognitivas y prácticas sociales. En cada acto de lectura desarrollamos estas tres perspectivas. Para utilizar un escrito en un lugar y momento concretos, necesitamos comprenderlo y para ello debemos descodificar sus letras. (...) leer es algo activo, tremendamente constructivo. Aunque aparentemente no ocurra nada, cuando leemos en silencio, en nuestra mente se desarrollan todos esos procesos lingüísticos y cognitivos, además de la interacción con el mundo social. Leer no es una habilidad pasiva o estática. Todo lo contrario. (...) Cualquier propuesta metodológica de enseñanza debe contemplar estas tres perspectivas. (CASSANY, 2009, p.54-55)

¹⁸ A palavra “literariedade” será utilizada nesse trabalho como o conjunto de características que conferem a um texto a categoria de literário.

(...) a aceitação da obra pela comunidade, a forma estética da mensagem, a intenção do autor, os valores artísticos do texto; os recursos formais que servem para “desautomatizar” a mensagem; os traços peculiares da linguagem artística, como a plurissignificação, a conotação; e; finalmente, a ficcionalidade. (ARAGÃO, 2006, P.46)¹⁹

Segundo o último documento que orienta o ensino médio brasileiro, as OCEM (2006), nem tudo que é escrito pode ser considerado literatura e essa linha que divide os campos do literário e do não literário é bastante tênue, inclusive, confundindo-se muitas vezes. Ainda segundo o referido documento, houve várias tentativas de estabelecimento das marcas da literariedade de um texto, principalmente pelos formalistas e depois pelos estruturalistas, mas essas não obtiveram muito sucesso, dada a diversidade de discursos envolvidos no texto literário.

Recentemente, nas discussões sobre leitura, deslocou-se o foco do texto para o leitor (visto esse como co-produtor do texto) e para a intertextualidade (interação e/ou diálogos entre textos), colocando-se em questão a autonomia e a especificidade da literatura. Segundo as OCEM (2006), podemos afirmar que

a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será. (OCEM, 2006, p. 60)

É importante considerarmos, ainda, o fato de que, em alguns casos, sempre haverá dúvida nos julgamentos do ser ou não ser literário, uma vez que os critérios de aferição são mutáveis. Entretanto, mesmo apresentando dificuldades em casos limítrofes, na maioria das vezes, “é possível discernir entre um texto literário e um texto de consumo, dada a recorrência, no último caso, de clichês, de estereótipos, do senso comum, sem trazer qualquer novo aporte”. (BRASIL, 2006, p. 57).

Para os fins do nosso trabalho, assim como Peris (2000), consideramos o caráter sociocultural do texto literário, incluindo a literatura popular, geralmente oriunda da tradição oral, como pequenos contos, provérbios, adivinhações e outros gêneros menores, que correspondem aos diversos usos linguísticos e às atividades de

¹⁹ (...) la aceptación de la obra por la comunidad; la forma estética en la que presenta el mensaje; la intención del autor; los valores artísticos del texto; los recursos formales que sirven para “desautomatizar” el mensaje; los rasgos peculiares del lenguaje artístico, como la plurisignificación, la connotación; y, finalmente, la ficcionalidad. (ARAGÃO, 2006, P.46)

aprendizagem no ensino de línguas. Consideramos também os textos apresentados parcialmente ou em fragmentos, desde que não adaptados. Não consideramos como literatura as obras ou textos adaptados, por entendermos que na nova (re) escritura do texto, ele perde seu valor autêntico e estético e não consegue dar conta de dizer tudo o que foi dito na obra literária, já que é refeito e produzido para fins didáticos específicos.

O entendimento de um texto ou obra adaptada como texto literário em nossa pesquisa só seria justificável se entendêssemos que o propósito para o uso dos gêneros literários nas aulas de E/LE fosse somente utilizá-los como recurso para um exercício de gramática ou de vocabulário. Inclusive, para esse contexto, qualquer outro gênero textual na língua estudada serviria. Entretanto, se levamos um texto com a finalidade de apresentar uma riqueza de variedades semânticas, léxicas, textuais, sociais e culturais e; com isso, desenvolver, dentre outras competências, a compreensão leitora do aluno, enriquecendo seu conhecimento, os gêneros literários, na sua autenticidade, continuam sendo a melhor proposta.

2.3 A leitura e a compreensão leitora em língua estrangeira no ensino médio

No tocante ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), a leitura é um meio válido para professores e alunos na aquisição de conhecimentos, por fornecer um campo rico de informações, que não se limita apenas a aspectos estruturais da língua. Para o ensino de leitura, aqui destacadamente em LE, o professor deve fomentar a compreensão leitora com atividades que incluam oportunidades de reflexão e uso de estratégias, orientando e potencializando as habilidades interpretativas do leitor.

A escola não pode deixar de trabalhar a leitura, seja em língua materna ou em língua estrangeira, pois ela é um meio válido para professores e alunos na aquisição de conhecimentos, por fornecer um campo rico de informações, que não se limita apenas a aspectos estruturais da língua. É, ainda, segundo Cosson (2014),

um processo de compartilhamento, uma competência social. Daí que uma das principais funções da escola seja justamente constituir-se como um espaço onde aprendemos a partilhar, a compartilhar, a processar a leitura (...). Quando a escola falha nesse compartilhamento, no processo da leitura, na função de nos tornar leitores, falha em tudo o mais, pois não há conhecimento sem leitura, sem a mediação da palavra e da sua interpretação, da leitura, enfim. (COSSON, 2014, p.36)

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), a partir do Ensino Médio, a leitura deve seguir dois caminhos dentro do ambiente escolar: fazer com que os jovens melhorem sua habilidade de ler adquirindo o hábito da leitura e estimulá-los a utilizá-la para ter acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas diversas áreas que formam o currículo escolar.

Seguindo, ainda, as orientações do referido documento, “o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.” (BRASIL, 1998, p.21), defendemos a viabilidade de desenvolver, pelo menos, a competência leitora dos alunos nesse contexto de ensino, para que, com isso, outras competências linguísticas possam ser ativadas.

Os PCN+ ENSINO MÉDIO também apontam a importância do ensino da leitura, destacando que “a competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação.” (BRASIL, 2002, p.97). O referido documento enfatiza, ainda, que o aprendizado no ensino médio deve ser a questão da compreensão de enunciados: “o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa, por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos” (BRASIL, 2002, p. 94). Há também o entendimento de que a partir do texto podemos produzir significados que são situados sociohistoricamente no tempo e no espaço:

A leitura deve integrar, como elemento articulador, todas as disciplinas do currículo, abrindo muitas possibilidades de trabalho para o professor, especialmente o de Língua Estrangeira Moderna. Pela leitura concretiza-se a principal razão do ato de linguagem, que é a produção de sentido. Aprender a ler de modo amplo e em vários níveis é aprender a comunicar-se, é valer-se do texto em língua estrangeira para conhecer a realidade e também para aprender a língua que, em última instância, estrutura simbolicamente essa realidade, conformando visões de mundo. (BRASIL, 2002, p.107).

Já as OCEM (BRASIL, 2006), no que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio, focalizam não somente a leitura, mas também a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas, embora saibamos que, como já dito anteriormente, na prática, não há o desenvolvimento dessas habilidades. Segundo o documento, os conteúdos incluídos no ensino médio

deverão estar destinados ao desenvolvimento da competência comunicativa, da compreensão oral, da produção oral, da compreensão leitora e da produção escrita. E a partir do momento em que o estudante desenvolve tais competências e habilidades de forma integrada, desenvolve-se também sua consciência intercultural.

Para o ensino de leitura, aqui destacadamente em língua estrangeira, o professor deve fomentar a compreensão leitora com atividades que incluam oportunidades de reflexão e uso de estratégias, orientando e potencializando as habilidades interpretativas do leitor. Essa compreensão é, como afirma Mendoza (2007),

o resultado de uma adequada e coerente (re) construção de significados que se estabelece a partir de inferências consolidadas após seguir as atividades do processo de recepção. A compreensão tem caráter global (se compreende a totalidade de um texto em seu significado) e com ela se abre a última atividade do processo, a interpretação. (MENDOZA, 2007, p.93)

Alguns estudos realizados sobre a leitura em língua estrangeira mostram que não há consenso com relação à transferência das habilidades de leitura da língua materna para a língua estrangeira. Goodman (1976) acredita que existe somente um único processo de leitura para todas as línguas. Para Alderson (2000), o conhecimento na língua estrangeira é mais importante que as habilidades de leitura em língua materna.

Já Bernhardt (1991) e Mendoza (1994) acreditam que a leitura para um aprendiz de LE não é algo tão óbvio como pode parecer para um leitor de língua materna, pois, em uma língua estrangeira, o leitor não conta com pistas sintáticas como o leitor nativo e, portanto, não pode fazer previsões da mesma forma. Ainda, segundo Bernhardt (1991), a leitura em LE é um fenômeno bem particular e não apenas uma versão da leitura na sua primeira língua.

Rojo (2004, p.5) propõe oito ações a serem realizadas nas aulas de leitura: 1) ativação de conhecimentos de mundo - acionar por parte do leitor os conhecimentos de mundo para confrontá-lo com o que é utilizado pelo autor no texto; 2) antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos - a partir da situação de leitura, das finalidades e da esfera de comunicação onde ela se efetiva (suporte do texto, da disposição na página, dos títulos), o leitor levantará hipóteses; 3) checagem de hipóteses - se dá ao longo da leitura a confirmação das hipóteses levantadas no item anterior; 4) localização e/ou cópia de informações – quando o leitor busca e armazena informações relevantes; 5) comparação de informações - diz respeito às comparações que o leitor

pode fazer ao relacionar a outros textos, ao seu conhecimento de mundo; 6) generalização - é uma das estratégias para síntese das redundâncias, repetições, exemplos, explicações, entre outros presentes em um texto; 7) produção de inferências locais - preencher lacunas pontuais de um texto que não foram fornecidas ou que não foram compreendidas; 8) produção de inferências globais - é o manuseio dos implícitos ou dos pressupostos de um texto. Apesar de que a autora pesquisa sobre língua materna, entendemos que suas sugestões de ações funcionam também para o ensino de leitura em língua estrangeira.

Mendoza (2004) aponta três fases básicas do processo de recepção de um texto: a pré-compreensão (antes do início da leitura) em que o leitor faz previsões e formula expectativas sobre o texto; a compreensão (durante o processo da leitura) em que o leitor decodifica as estruturas menores do texto e realiza inferências que vão sendo confirmadas ou não ao longo da leitura e, por último, a interpretação, em que o leitor faz uma reconstrução de saberes a partir das informações fornecidas pelo texto e pelo próprio leitor.

Nesse sentido, Solé (1998), também nos orienta que o processo de leitura deve ser dividido em três momentos: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura e, a partir dessas ideias, trabalharemos a leitura de textos literários, com atividades de pré-leitura (antes da leitura), leitura e pós-leitura (depois da leitura), tendo em vista que para o leitor de LE iniciante, o professor além de ensinar ao aluno a usar as estratégias, precisa estimular, orientar e mediar essa leitura, sempre tentando escolher o texto mais apropriado para o nível da turma, bem como trabalhá-lo de uma forma criativa, sem aquelas perguntas já elaboradas que não dão conta da leitura individual de cada aluno e sem as conhecidas “provas sobre o livro”.

E Acquaroni (2007), ao apresentar propostas didáticas para trabalhar a literatura na sala de aula de espanhol como língua estrangeira, também propõe que as atividades sejam divididas em três fases: a de contextualização, preparação ou enquadramento (pré-leitura); a de descobrimento e compreensão (leitura) e a de expansão (pós-leitura).

A partir das ideias de Solé (1998), Mendoza (2004) e Acquaroni (2007), apresentamos algumas atividades envolvidas em cada uma dessas fases: na fase de pré-leitura, o leitor utiliza estratégias cognitivas como a predição, a antecipação, a

inferência, além da ativação dos conhecimentos prévios (linguísticos, enciclopédicos e socioculturais); na segunda fase, a do desenvolvimento da leitura, ocorre a compreensão do texto. É onde o leitor decodifica as estruturas menores do texto (fonemas, grafemas, palavras, significados literais etc), relaciona significados novos, distingue as ideias relevantes e as secundárias, reconhece relações intra e intertextuais, etc; por fim, a última etapa, a da pós-leitura ou da interpretação. Nessa fase, o leitor faz suas apreciações semânticas e pragmáticas, amplia o significado do explícito no texto a partir de seus conhecimentos e altera seus esquemas de percepção do texto. Claro, que, assim como Jouve (2002, p.25), entendemos que considerar o papel do leitor não é desconsiderar a linha condutora do sentido do texto, uma vez que ele “permite, com certeza, várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura”.

Partindo das orientações desses teóricos, apresentamos, a seguir, um projeto de leitura literária em língua estrangeira na escola de ensino médio, cujas aulas e atividades foram planejadas visando, principalmente, o desenvolvimento da competência leitora e literária dos alunos.

3 O PIBID E AS OFICINAS DE LEITURA LITERÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA COM O USO DO TEXTO LITERÁRIO.

Alguns dos resultados da nossa pesquisa de mestrado mostraram que embora os professores reconheçam a importância do uso do TL nas suas aulas; nem sempre se sentem preparados para usá-lo em suas aulas, principalmente nas escolas de ensino médio. Diante disso, reconhecemos a necessidade de projetos que auxiliem o professor na sua prática docente não somente com relação ao uso do texto literário, mas também com relação ao que fazer dentro da sala de aula de língua espanhola na escola.

Com isso, resolvemos submeter um subprojeto para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com o propósito de, em um só projeto, conseguir formar o futuro professor para trabalhar com leitura e literatura no ensino de língua espanhola, bem como desenvolver a competência leitora e literária do aluno do ensino médio, com a possibilidade de trabalharmos também outras habilidades, além de viabilizar ao professor já em exercício (o professor supervisor da escola) uma nova formação.

O PIBID é um programa da CAPES desenvolvido especificamente para as licenciaturas, que visa contribuir com a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem que se desenvolve, em especial, nas escolas públicas. Além disso, funciona como auxiliar na formação docente.

No IFRN, em 2012, iniciamos o primeiro subprojeto PIBID voltado para os alunos do curso de Licenciatura em Letras Espanhol da modalidade à distância dessa Instituição e isso nos permitiu trabalhar com escolas de quatro cidades do Estado do Rio Grande do Norte. Em resumo, diante dos objetivos gerais, o principal objetivo do nosso projeto é o de levar o aluno de língua estrangeira a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propiciando ao aluno a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de lhe permitir o acesso a diferentes informações e, o mais importante, converter-se em um leitor na língua espanhola.

O nosso projeto teve início em Agosto de 2012 com a participação total de vinte bolsistas de iniciação à docência e quatro bolsistas professores supervisores, sendo dividido em quatro cidades: Natal, Parnamirim, Caraúbas e Marcelino Vieira. Inicialmente fizemos uma formação teórica sobre leitura e uso de literatura em sala de aula com esses bolsistas, em seguida selecionamos textos e elaboramos atividades para serem desenvolvidas nas 40h/a de oficinas de leitura literária, que ocorreram de Abril a Junho de 2013.

Para que as oficinas favorecessem o maior número de alunos das escolas, decidimos organizar os bolsistas em oito grupos, sendo dois por cada escola. Aqui, por questão de limitação de texto, falaremos somente de algumas atividades realizadas em uma escola pública da cidade de Natal por dois grupos: um ministrou as nos dias de segunda e quarta-feira no período noturno e a outro aos sábados no período vespertino.

Nosso trabalho, desenvolvido para e com os alunos do ensino médio vai muito além do apenas conhecer o significado das palavras e das regras gramaticais da língua espanhola. Através das atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura de textos literários durante nossas oficinas, tentamos estimular o aluno do ensino médio a ler mais e buscar conhecimentos a cerca da língua estudada, uma vez que o aluno entra em contato com a literatura, isto facilita sua compreensão de mundo, além do prazer leitor.

Mendoza (2007) afirma que, assim como qualquer outro processo de leitura, a literária pressupõe atividades que vão desde a decodificação até a compreensão e interpretação. A leitura em LE necessita das atividades cognitivas de interação do leitor

com o texto. Ainda segundo o autor, o leitor iniciante terá dificuldades em ler um texto, por não ter ainda o conhecimento e as estratégias necessárias, que só virão a partir dos seus progressos linguísticos e de seus conhecimentos pragmáticos.

A partir dessas ideias e conscientes de que se os leitores não tiverem nada para articular à nova informação do texto lido, dificilmente constroem significados; durante o planejamento das aulas, pensamos em estratégias para ajudar o aluno a criar ou aumentar a sua bagagem de conhecimento prévio para que, assim, ao ler o texto, conseguissem fazer conexões com sua vida, com outro texto, música ou outra leitura. Entendemos, assim como Girotto e Souza (2010), que quando o leitor começa a entender que ao ler uma história, podem fazer conexões, não param mais de praticar essa estratégia e começam a pensar sobre situações maiores que vão além do universo da escola.

Embora as atividades de pré-leitura estivessem voltadas para a construção do conhecimento prévio, as leituras se voltavam para a construção de significados para o texto, seguindo sempre a concepção de que “as conexões texto-leitor, texto-texto e texto-mundo são estratégias básicas para a compreensão” (GIROTTTO E SOUZA, 2010, p.69). E essa compreensão leitora está acima da decodificação da escrita. O leitor compreende e interpreta, dando possibilidades de significação ao texto escrito, já que “a interpretação *des-cobre* aquilo que a compreensão projeta” (SILVA, 2011, p.83).

Para exemplificar como transcorreram as aulas, apresentaremos a seguir, uma atividade aplicada por um dos grupos (na metade das oficinas) com o texto “La fiesta”²⁰ (El libro de los abrazos) de Eduardo Galeano. Como atividade de pré-leitura, o título foi colocado na lousa, para que os alunos falassem sobre o tema, dizendo palavras relacionadas ao título; depois, eles começaram a contar como eram as festas populares que eles conheciam. Tudo o que eles diziam era colocado no quadro branco, numa tentativa de construção do campo semântico da palavra “festa” e sobre o que viria a tratar o texto. A leitura do texto se deu, primeiro silenciosamente e depois em voz alta

²⁰ Estaba suave el sol, el aire limpio y el cielo sin nubes. Hundida en la arena, humeaba la olla de barro. En el camino de la mar a la boca, los camarones pasaban por las manos de Zé Fernando, maestro de ceremonias, que los bañaba en agua bendita y sal y cebollas y ajo.

Había buen vino. Sentados en rueda, los amigos compartíamos el vino y los camarones y la mar que se abría, libre y luminosa, a nuestros pies.

Mientras ocurría, esa alegría estaba siendo ya recordada por la memoria y soñada por el sueño. Ella no iba a terminarse nunca, y nosotros tampoco, porque somos todos mortales el primer beso y el segundo vaso, y eso lo sabe cualquiera, por poco que sepa. (disponível em <<http://www.elortiba.org/galeano.html>>)

para treinar a pronúncia dos fonemas. Finalizada a leitura do texto, voltamos para o quadro para associar o que eles haviam falado antes da leitura e o que Galeano falou em seu texto. A maior parte das predições foi confirmada. Para ampliar o conhecimento de mundo dos alunos, no final, houve a apresentação de textos e vídeos sobre algumas festas do México (“Día de los Muertos”) e da Espanha (“La Tomatina de Buñol” e “Castellers”). Para cada pequeno texto sobre uma festa, havia um vídeo em espanhol para trabalhar a compreensão auditiva dos alunos. Por fim, eles já começaram a fazer conexões com as festas brasileiras e encontraram semelhanças com as festas que alguns já conheciam.

No último dia de aula da oficina, os alunos bolsistas aplicaram um questionário de sondagem com os alunos para termos uma noção do quanto o curso tinha contribuído para a formação deles. A seguir apresentamos as respostas dos vinte que decidiram colaborar voluntariamente. Na primeira questão, perguntamos se os professores de língua espanhola deles já tinham trabalhado com práticas de leitura literária e somente um respondeu que sim. Na segunda questão, perguntamos se eles acreditavam que com a oficina de leitura literária a competência leitora deles tinha melhorado e somente um respondeu que não, justificando que precisava de mais aula “para aprender mais”. Os que responderam sim, apresentaram várias justificativas. Dentre elas, selecionamos algumas para comentarmos:

- 1) “Sim, porque o professor usa um método de ensinar diferente.”
- 2) “Sim (...) com o curso consegui além de traduzir com facilidade, entender e pronunciar as frases, entendi que existem várias maneiras e significados.”
- 3) “Sim, pois com a prática da leitura e o conhecimento da pronúncia das palavras, minha competência literária subiu muito.”
- 4) “Sim, com certeza minha leitura melhorou. Antes eu lia e não entendia nada. Agora não. Eu pego um texto e já sei mais ou menos do que se trata. Aprendi muitas palavras novas e até ensinava para outras pessoas.”
- 5) “Sim, porque antes eu não entendia nada ao ler um texto complexo e após as oficinas tudo ficou mais fácil.”

A partir das afirmativas acima, percebemos que, embora por pouco tempo, as oficinas de leitura literária nessa escola permitiram que os alunos identificassem que estavam lendo e compreendendo melhor os textos e, além disso, que estavam

melhorando na oralidade. Com isso, começamos a visualizar na prática que focando na leitura, realmente podemos conseguir trabalhar outras habilidades.

Na terceira e última pergunta, pedimos que fizessem comentários, sugestões e/ou críticas às aulas e 100% dos alunos pediram para que a oficina voltasse a ser oferecida por um período maior que 40 h/a.

Aplicamos também um questionário de sondagem com os bolsistas, alunos da Licenciatura, com o objetivo de avaliarmos o quanto esse projeto de trabalhar leitura literária em língua espanhola na escola pública, tem influenciado na formação inicial deles. Percebemos que todos ficaram seduzidos pelo projeto, aprenderam a valorizar e a trabalhar com a leitura e a literatura em sala de aula, já se sentem mais leitores e mais professores também. Afirmaram que agora têm um interesse maior pela língua espanhola e pelo curso de licenciatura, uma vez que estão relacionando a teoria estudada no curso à prática de leitura, com ênfase à leitura literária.

Os alunos do ensino médio da referida escola demonstravam, já no início das aulas, que não tinham muitos conhecimentos linguísticos em língua espanhola e, com isso, tivemos muita atenção durante a seleção dos textos. Mendoza (2004) e Alderson (2005) chamam a nossa atenção para o fato de que o desenvolvimento da competência leitora e literária em língua estrangeira está muito associado à competência linguística que o leitor tem na referida língua. Como nosso público eram leitores e estudantes iniciantes da língua espanhola, não levamos textos muito longos e de uma linguagem mais rebuscada. Entendemos que a nivelção e a uniformidade são, pois, importantes no processo de seleção de materiais e, diante da grande quantidade de textos literários disponíveis, dificilmente o professor encontrará problemas para encontrar um texto compatível com o nível de conhecimento do aluno.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que os dados apresentados aqui não permitam fazer generalizações, percebemos que o professor, os alunos em formação (futuros professores) e os alunos do ensino médio valorizam e gostam mais da leitura literária em língua espanhola; e seus conhecimentos de mundo e suas competências leitora e literária foram ampliadas.

Com o intuito de desenvolver principalmente as habilidades leitora e

linguística, a leitura de textos literários em espanhol auxilia no processo de ensino e aprendizagem desse idioma, além de fornecer informações ricas no que diz respeito ao idioma estudado não apenas no campo linguístico, mas também de outros aspectos sociais e culturais dos diversos países de fala hispânica.

Ressaltamos, ainda, que não consideramos que o uso do texto literário nas aulas de LE no Ensino Médio seja a tábua da salvação do ensino, nem tampouco seja o único recurso a ser utilizado nas aulas de línguas estrangeiras. Acreditamos, sim, que a inserção deles em sala de aula possibilita a compreensão do idioma estudado, bem como a oportunidade de refletir sobre o que está sendo lido, servindo também como um potencializador da habilidade de interpretação e do desenvolvimento da compreensão leitora e linguística do aluno.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C. **Assessing Reading**. Cambridge Language Assessment Series. São Paulo: Cambridge University Press, 2005

ARAGÃO, C. O. **Todos maestros y todos aprendices: La literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como Objeto de estudio, Recurso para la enseñanza y Formadora de lectores**. (tese) - Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.

BARCELOS, A.M.F. “Eu não fiz cursinho de inglês”: reflexões acerca da crença no lugar ideal para aprender inglês no Brasil. In BARCELOS, A. M. F. (org.) **Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 297-318.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM)**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio (OCNEM)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

_____. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2012. Brasília: Ministério de Educação, FNDE, 2009.

CASSANY, D. **Tras las líneas. Sobre la lectura contemporânea.** Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

_____. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. In: **Tarbiya**, 32. Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, 2003.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p.19-35.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

FERNANDES, C. R. D. Letramento Literário no contexto escolar, In: GONÇALVES, A. V. & PINHEIRO, A. S. (orgs.). **Nas trilhas do Letramento: entre teoria, prática e formação docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p.321-348.

FERNÁNDEZ, I. G. M. E. & BAPTISTA, L. M. T. R. **La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación.** Cuadernos de Didáctica del Español/LE. Madrid: Arco Libros, 2010.

GIROTTI, C.G.G.S. e SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: Souza, R. J. (*et al.*) **Ler e compreender: estratégias de Leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

LAJOLO, M. **O que é literatura.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MICCOLI, L. O poder da educação continuada para a transformação do ensino. In BARCELOS, A. M. F. & COELHO, H. S. H. (orgs). **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas.** Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol.5. Campinas,SP: Pontes Editores, 2010a, p. 27-42.

MENDOZA, A. F. **Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera.** In Cuadernos de Educación 55. Barcelona: Horsori Editorial, S.L., 2007.

_____. **La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria.** Málaga: Aljibe, 2004.

_____. Las estrategias de lectura: su función autoevaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera. In Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (Eds.), **Problemas y métodos en la enseñanza del español como**

segunda lengua. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid, SGEL, pp. 313-324, 1994.

NAVARRO, M. V. **La lectura en la clase de español en los niveles principiante-intermedio: ¿misión imposible?** IZ München, 2006. Disponível em: <<http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/var-lectura.pdf>> Acesso em 10 fev. 2012

PAIVA, V.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J.C. (orgs.) **Caminhos e colheita: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: Editora da UnB, 2003, p.53-84.

PERIS, E. M. Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. In **Lenguaje y textos**, nº 16. Universidade da Coruña, 2000. p.101-129.

PIETRI, E. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SANTOS, A . C. El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE de la teoría a la práctica. In **Anuário brasileiro de estudos hispânicos**, n.1. Embajada de España en Brasil. Madrid: Consejería de Educación. pp. 33-45, 2007a.

_____. A leitura do gênero literário: sua inserção nas aulas de Espanhol como língua estrangeira. In: FERREIRA, A.M.C; JUNGER, C.S.V. & SANT'ANNA, V.L.A. (orgs.). **Anais do IV Congresso Brasileiro de Hispanistas.** Rio de Janeiro: UERJ/ABH/CNPQ, 2007b, p.374-380.

SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 11ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

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

USÓ-JUAN, E. Comprensión lectora en una segunda lengua: de la teoría e investigación a la práctica docente. In: ZAROBÉ, Y. R. e ZAROBÉ, L.R. (editoras). **La lectura en lengua extranjera.** Londres: Portal Editions, 2011, p.192-218.

ZILBERMAN, R. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E.T. **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto.** 2ª ed. São Paulo: Global, 2008, p. 17-24.

AS CONCEPÇÕES DE LEITURA EM MATERIAL DIDÁTICO DO CURSO DE LETRAS-ESPAÑHOL DA UAB-UFC

Gleicyane Feitosa Gomes Torres²¹

RESUMO: Este artigo, de pesquisa bibliográfica, objetiva descrever e analisar concepções de leitura inseridas no material didático utilizado na disciplina “Língua Espanhola: Texto e Discurso”, no curso de Letras-Espanhol da UAB/UFC. Utilizar-se da literatura para fins didáticos significa proporcionar aos alunos contato direto com a leitura de materiais autênticos, o que contribui sobremaneira para com o aperfeiçoamento do processo de letramento, uma vez que ser letrado significa ler, inclusive, o que está por trás das linhas. A literatura promove o contato com situações socioculturais e comunicativas diversas. Sendo assim, este artigo pretende, também, verificar como a inserção do texto literário no material didático contribuiu para o desenvolvimento do letramento em ELE. Nossos estudos sobre leitura, letramento e uso de materiais literários estão ancorados, sobretudo, em Kleiman (1999), Soares (2006), Cassany (2006) e Aragão (2006).

Palavras-chave: Concepções de leitura. Literatura. Letramento

1. Introdução

O processo do ato de ler tem suscitado inúmeras pesquisas na área de Linguística Aplicada, isso porque já se sabe que a leitura é o meio através do qual o indivíduo se torna capaz de agir na sociedade. É através da leitura que interpreta as ideologias que influenciam o agir comunitário. É por meio do ato de ler, então, que se avalia o que nos é proposto pelos detentores da palavra, os letrados.

²¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE.

Contudo, para a realização de uma leitura significativa, entendida como um ato mediante o qual o leitor aciona conhecimentos múltiplos em busca dos inúmeros significados contidos nos textos, é necessário que se compreenda que a construção de sentido tem grande relação com o contexto em que se insere o leitor. Sendo assim, é fundamental que se proporcione a esse leitor uma inserção no universo dos mais variados contextos, a fim de que possa estabelecer as conexões necessárias que embasarão a referida construção.

Desse modo, o letramento de seus alunos deve ser um objetivo a ser alcançado pelos professores de Língua Estrangeira. Acreditamos que um trabalho com leitura que vise ao aperfeiçoamento da habilidade leitora não contribui apenas para esse fim. Quando o leitor aprendiz decide refletir sobre o que lê, passa a participar efetivamente da comunidade linguística da língua em estudo, pois se envolve no seu modo de pensar e de agir. Este artigo, de pesquisa bibliográfica, objetiva descrever e analisar concepções de leitura inseridas no material didático utilizado na disciplina “Língua Espanhola: Texto e Discurso”, no curso de Letras-Espanhol da UAB/UFC, uma vez que acreditamos que o reconhecimento das concepções de leitura é fundamental para a busca de atividades que objetivem o desenvolvimento do letramento.

2. Concepções de leitura

Os conceitos clássicos de leitura são, como nos diz Coracini (2005): (a) Leitura enquanto decodificação: descoberta do sentido; (b) Leitura enquanto interação: construção do sentido. Para Cassany (2006), cujos estudos embasam este trabalho, esses conceitos básicos podem ser divididos em três noções de leitura: a **leitura nas linhas**, a **leitura entre as linhas** e a **leitura por trás das linhas**, as quais, segundo o autor, correspondem à concepção linguística, à concepção psicolinguística e à concepção sociocultural, respectivamente.

De acordo com o autor, a concepção linguística sugere que a leitura acontece no nível da palavra, ou seja, ler seria decodificar:

Ler é recuperar o valor semântico de cada palavra e relacioná-lo com o das palavras anteriores e posteriores. O conteúdo do texto surge da soma do

significado de todos os vocábulos e orações. Assim o significado é único, estável, objetivo e independente dos leitores e das condições de leitura. (CASSANY, 2006, p. 25, tradução nossa)²²

A concepção psicolinguística estabelece que na leitura os significados das palavras não são únicos, não são objetivos, tampouco estáveis. Muitas vezes, por terem o poder de adquirir novos significados, as palavras, em um contexto imediato, poderiam produzir interpretações equivocadas e prejudicar a compreensão global do texto caso o leitor menos atento realizasse apenas uma leitura linguística. Ler, de acordo com a concepção psicolinguística:

não só exige conhecer as unidades e as regras combinatórias do idioma. Também requer desenvolver as habilidades cognitivas implicadas no ato de compreender: acessar conhecimentos prévios, fazer inferências, formular hipóteses e saber verificar ou reformular, etc. O significado é como um edifício que se deve construir; o texto e o conhecimento prévio são os tijolos e os processos cognitivos, as ferramentas de alvenaria. (CASSANY, 2006, p. 32-33, tradução nossa)²³

Conforme Cassany (2006), a concepção sociocultural dá conta de três postulados que estão intrinsecamente ligados ao ato de ler: (a) significado das palavras e conhecimento prévio do autor têm origem social, (b) o discurso não surge do nada, (c) discurso, autor e leitor não são elementos isolados. Sendo assim, nessa perspectiva:

(...) ler não é só um processo psicobiológico realizado com unidades linguísticas e capacidades mentais. Também é uma prática cultural inserida em uma comunidade particular, que possui uma história, uma tradição, hábitos e práticas comunicativas especiais. Aprender a ler requer conhecer

²² Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. Así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura. (CASSANY, 2006, p. 25)

²³ Leer no solo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saber verificar o reformular, etc. El significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería. (CASSANY, 2006, p. 32-33)

estas particularidades, próprias de cada comunidade. (CASSANY, 2006, p.38, tradução nossa)²⁴

Cassany (2006) ressalta que aprender a ler pressupõe não apenas desenvolver os processos cognitivos, mas se faz preciso adquirir os conhecimentos socioculturais dos discursos que emergem da sociedade, que estão incorporados nos mais variados gêneros discursivos:

Além de fazer hipóteses e inferências, de decodificar as palavras, deve-se conhecer como um autor e seus leitores utilizam cada gênero, como se apoderam dos usos pré-estabelecidos pela tradição, como negociam o significado de acordo com as convenções estabelecidas, que tipo de vocábulos y lógicas de pensamento conduz cada disciplina, etc. (CASSANY, 2006, p. 24, tradução nossa)²⁵

Soares (2006) também reafirma a importância de uma leitura sociocultural quando diz que:

Só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento (SOARES, 2006, p.20).

No material didático utilizado na disciplina “Língua Espanhola: Texto e Discurso” encontramos as três concepções de leitura postuladas por Cassany 2006, vejamos, nesta seção, um exemplo de concepção linguística e um exemplo de concepção psicolinguística:

²⁴ (...) leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, hábitos y prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. (CASSANY, 2006, p.38)

²⁵ Además de hacer hipótesis e inferencias, de descodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de vocablos y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina, etc.

2.1. Concepção linguística

3.4. Actividad de Fijación:

1. Rellena los huecos con el elemento cohesivo adecuado.

Su – quién - le

- a) El martes pasado tuvimos una reunión con el director _____ nos habló sobre el peligro de las drogas.
- b) Pablo tenía mucho interés en investigar el tema pero _____ proyecto no fue aprobado.
- c) Ellas hablaron mucho con Juan. _____ explicaron por qué no debía viajar aquel día.

(p. 61 – 62)

2.2. Concepção Psicolinguística

2.1. La Descripción

Descripción B

“Era un paisaje de una desolación profunda; las cruces de piedra se levantaban en los áridos campos, rígidas, severas; desde cierto punto no se veían más que tres. Fernando se detuvo allí. Componía con la imaginación el cuadro del calvario. En la cruz de en medio, el Hombre-Dios que desfallece, inclinando la cabeza descolorida sobre el desnudo hombro; a los lados, los ladrones luchando con la muerte, retorcidos en bárbara agonía.”

(PIO BAROJA: camino de perfección)

(p. 100 – 101)

Como podemos observar, a primeira atividade é basicamente estruturalista, já que para respondê-la, o aluno deverá ter apenas o conhecimento das regras coesivas, ou seja, a reflexão sobre o discurso e sobre os seus sujeitos não é imprescindível para a

resolução da atividade. Já o segundo exercício propõe uma leitura cujos significados devem ser (re)construídos a partir do conhecimento prévio do leitor, de suas inferências e de uma reflexão mais atenta, que indicam que nem sempre as palavras têm significados únicos, como no exemplo:

- a) “(...) *las cruces de piedra se levantaban (...)*” - Trata-se, aqui, de uma figura de linguagem, a prosopopeia, ou seja, o leitor deve compreender que nesse contexto, esse discurso recria novos sentidos para a referida expressão.

2.3. Concepção Sociocultural

A concepção sociocultural encontrada no material didático da disciplina “Língua Espanhola: texto e discurso” será apresentada nesta seção, pois nos parece pertinente demonstrarmos, a partir do exemplo abaixo, como há possibilidade de desenvolver o letramento, que se estabelece em uma leitura sociocultural, através do uso da literatura:

1.2. *Piensa y contesta:*

1. *Reflexiona sobre el título puesto por la autora “Felicidad clandestina”, ¿Qué sentidos provocan en tu mente?*
2. *En el texto se habla sobre el deseo de una niña en leer un libro que lo tenía su compañera. ¿Qué te parece la reacción de la niña cuándo finalmente pudo coger el libro entre sus manos?*
3. *¿Por qué ella experimentaba un placer tan intenso en poder leerlo?*

(p. 6)

Conforme nos diz Kleiman (1999), através da leitura se pode ter acesso ao saber acumulado na sociedade. Esse saber pode ser encontrado na literatura, por isso, quando o aluno que se depara com uma atividade como a apresentada acima, é convidado a interagir com o a sociedade no momento em que interage com personagem do conto, a fim de tentar entender suas atitudes e assim desvendar os significados da leitura. Com isso, reflete o discurso que está nas entrelinhas com o objetivo de entender o que está por trás delas. Esse discurso se entrelaça com seu próprio, fazendo com que o saber vá

sendo (re)construído porque os três, discurso, leitor e autor, em uma leitura sociocultural, não se distanciam, ao contrário, se complementam.

3. Literatura como recurso para o desenvolvimento do Letramento em ELE

O uso de materiais literários como recurso para o ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira também tem sido objeto de pesquisa na Linguística Aplicada ao ensino de línguas, com o objetivo de defender a assertiva de que o desenvolvimento das habilidades escrita, leitora, auditiva e comunicativa é desenvolvido a contento mediante o uso de textos literários.

De acordo com nossa experiência discente e docente, podemos afirmar que é comum que se proponha a leitura de obras literárias compatíveis, em estrutura linguística e cultural, com o nível de aprendizagem de cada grupo de alunos. No entanto, não sabemos se isso se deve à força da tradição ou pelo reconhecimento da funcionalidade deste tipo de material para o ensino/aprendizagem da língua espanhola, já que parece haver uma supervalorização dos conteúdos dos livros didáticos em detrimento do uso de materiais em que se observe uma autêntica mostra da língua, entre estes as encontradas nos textos literários.

Ao analisarmos a função da literatura nas aulas de língua estrangeira, observamos que ela teve de se adaptar aos propósitos linguístico-metodológicos de cada época. Segundo Albaladejo (2007), o marco diacrônico dos métodos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira mostra que o uso de materiais literários, com fins didáticos, teve maior destaque nos anos 50, com a predominância do modelo gramatical. Acreditava-se que as regras gramaticais podiam ser encontradas nos textos literários. Com isso, estimulava-se a aprendizagem da língua estrangeira mediante processos de tradução e de memorização e imitação das estruturas linguísticas contidas nas obras literárias.

Nos anos 60 e início dos 70, com o avanço dos estudos linguísticos, os métodos de ensino passaram a focalizar a descrição da língua e seu vocabulário, o que contribuiu para o início do rechaço do uso de textos literários em sala de aula, já que a nova

metodologia baseava-se em níveis de aprendizagem a que as obras literárias não se podiam adaptar.

O ponto máximo de relegação da literatura pode ser observado nos anos 80, com a evolução do modelo comunicativo cujo propósito é contribuir para o desenvolvimento da habilidade interativa do falante, oferecendo-lhe subsídios linguísticos que estimulem a aquisição e a ampliação de sua competência comunicativa. A língua falada tornou-se, assim, o foco dos estudos linguísticos e, conseqüentemente, da Linguística Aplicada ao ensino de línguas. Por outro lado, a literatura, mostra de língua escrita, novamente foi excluída das propostas metodológicas para o ensino-aprendizagem de idiomas.

A partir dos anos 90, de acordo com Naranjo Pita *apud* Abaladejo (2007), os textos literários voltaram a aparecer como recurso didático para as aulas de língua estrangeira, o que favoreceu o surgimento de pesquisas concernentes ao tema. No âmbito do enfoque metodológico em língua espanhola, podemos destacar Cosson (2006), Mendoza (2000, 2002, 2004 e 2007), Olmi (2005), Sanz (2006). Entre os pesquisadores que deram sua contribuição à temática no âmbito do Estado do Ceará, destacam-se Aragão (2006), Silva (2011), Souza (2006).

Segundo Reyzábal e Tenorio (1992), incluir a literatura nas aulas de língua estrangeira significa colaborar com a formação da personalidade do aluno. Significa, ainda, fornecer subsídios para sua atuação em sociedade, desenvolver sua sensibilidade estética, enriquecer sua capacidade crítica, aumentar sua capacidade criadora.

Mediante a inclusão da literatura, é possível o exercício contínuo da criticidade, proporcionado pelo comprometimento do leitor com a leitura significativa dos textos. O ato de ler só é significativo, ou seja, só tem funcionalidade, quando o leitor a compreende e decide envolver-se nele. Assim, ele sente a necessidade de interpretar não apenas o que está no co-texto, mas também e, sobretudo, o que está no contexto. De acordo com Cosson (2006), cabe ao professor buscar estratégias que instiguem a criticidade do alunato.

Conforme nos diz Mendoza (2002), o falante só conhece uma língua quando tem a capacidade de utilizá-la com propriedade e com adequação pragmática. Dessa forma,

conhecer as situações socioculturais e comunicativas de dada sociedade resulta em um aperfeiçoamento das capacidades comunicativas em língua estrangeira, o que pode ser proporcionado a partir do uso de materiais literários em sala de aula.

É imprescindível, durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, conhecer e compartilhar as normas de comportamento social da cultura em que a língua funciona como veículo de comunicação, conforme Gargallo (1999). Sendo assim, podemos afirmar que a literatura de um país, enquanto sua efetiva representação, pode ser um riquíssimo material didático, uma vez que sua autenticidade interliga fatores linguísticos, sociolinguísticos e culturais, conhecimentos precípuos para a aprendizagem de uma segunda língua.

Considerações finais

Letramento é uma prática social e, por meio dela, o indivíduo tem acesso aos mais variados conhecimentos. Nesse sentido, a obtenção de um eficiente desenvolvimento do ato de ler tem se tornado um dos grandes desafios do ensino porque se estabelece que os aprendizes devem ser capazes de ler e escrever adequadamente para participar efetivamente da sociedade em que se inserem.

Desse modo, o propósito do nosso trabalho é ampliar os estudos sobre a prática de leitura significativa, que reflete uma prática social ideologicamente situada, o que contribui efetivamente para a formação de um cidadão consciente. Defendemos, assim, a inserção de materiais literários no processo ensino-aprendizagem de E/LE, uma vez que eles proporcionam o contato dos alunos com a leitura, com as variedades da Língua Espanhola, com a formalidade e modalidade discursivas e com os modos distintos em que podem ser estruturados seus discursos, o que possibilita o letramento dos alunos e, conseqüentemente, o ato de se verem como sujeitos de sua aprendizagem.

Esperamos, com esse trabalho, estimular reflexão sobre a importância do uso de materiais literários como recurso para o ensino-aprendizagem de E/LE que vise ao desenvolvimento de letramento, a fim de que se ampliem propostas didático-metodológicas que possibilitem o ensino de espanhol mediante a literatura.

Referências

ALBALADEJO, Maria Dolores García. **Como llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica.** Revista de Didáctica LE. Nº 5, 2007, disponível em <http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>, acessado em 16/02/2012.

ARAGÃO, Cleudene de Oliveira Aragão. **Todos Maestros y Todos Aprendices: La Literatura en la Formación de Profesores tratada como Objeto de estudio, Recurso para la Enseñanza e Formadora de lectores.** 2006. Tese (Doutorado em Filología Hispánica). Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura, Barcelona.

CASSANY, D. **Tras las líneas: sobre la lectura contemporanea.** Barcelona: Editorial Anagrama, S.A., 2006.

CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de Leitura na (Pós-) Modernidade. IN: LIMA, Regina Célia de Cravalho Paschoal. **Leituras: múltiplos olhares.** Campinas, SO: Mercado das Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2009.

GARGALLO, Isabel. **Linguística Aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera.** Madrid, 1999.

MENDOZA FILLOLA, A. **La utilización de materiales literarios en lenguas extranjeras.** Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes, 2000.

MENDOZA FILLOLA, A. **El proceso lector: la interacción entre competencias e experiencias lectoras** In A Mendoza Fillola (Ed.): *La seducción de la lectura en edades tempranas.* Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Aulas de Verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado, 2002. p. 101-137.

MENDOZA FILLOLA, A. **La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras.** In: GUILLÉN, C. (Ed.). *Lenguas para abrir camino.* Madrid:

Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Aulas de Verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado, 2002. p. 113-166.

MENDOZA FILLOLA, A. **La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria.** Málaga: Ediciones ALJBE, 2004.

MENDOZA FILLOLA, A. **Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera** Barcelona: Universitat de Barcelona, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** BRASÍLIA: MEC, 1998.

OLMI, Alba. Leitura, literatura e ciências cognitivas: uma aliança difícil, mas necessária. In *Leitura e Cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Org. OLMI, Alba e PERKOSKI, Noberto. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

REYZÁBAL, Maria Vivtoria; TENORIO, Pedro. **El aprendizaje significativo de la literatura.** Madrid: La Muralla, S.A., 1992.

SANZ, Marta Pastor. **Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto.** In Carabela 59. Coordinadora Editorial BELMONTE, Isabel Alonso. Madrid, 2006.

A LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS NOS CURSOS DE E/LE: SEU ESPAÇO E SUA FUNÇÃO

Paulo Henrique Moura Lopes*

ABSTRACT: The adoption of literary works (authentic or literary adaptation) for reading is a common practice in foreign language (FL) courses. This activity seems to be in agreement with recent studies showing the importance of the use of the literary genre as authentic and relevant material in language teaching, specially to improve the reading competence (PERIS 2000; ALBADALEJO 2007; LOEBENS, 2008; LOEBENS&GÓMEZ, 2009; MENDOZA, 2002, 2007). However, it is worth asking: how is this reading carried out? What is its space in the class? What is its true role as a material for use in FL teaching? This article aims to reflect on these questions in the light of the most current and prevailing conceptions of reading (CASSANY, 2006; FREIRE, 1985; KLEIMAN, 2002; MENDOZA, 2002) and the process of reading and its implications for teaching FL (WIDDOWSON, 1991; DENYER&JANSEN&GAVILÁN, 1998; ALBADALEJO 2007). These reflections will be made from my own experience as an SFL teacher in language courses with subsequent reporting of an experience with the use of a literary work in SFL classes. This article is part of our preliminary master degree in applied linguistics research at UECE, still in its initial phase, which will observe the role of literary texts in the process of improvement of the performance in reading in a foreign language and propose activities for the reading of literary works in SFL courses.

Key words: *literary works, language teaching, reading.*

* Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (Posla/UECE); Fortaleza; Ceará; Brasil; pmouralopes@yahoo.com.br

1. Introdução

Atualmente a pesquisa em Linguística Aplicada (doravante LA) está inserida no contexto da transdisciplinaridade (Cf. MOITA LOPES, 1998, p.109). Ser pesquisador de LA é ser transdisciplinar, e ser transdisciplinar é, entre outras coisas, partir do estudo de um objeto para formular teorias acerca do mesmo que possam ter relevância na resolução de problemas relacionados à linguagem (LEFFA, 2005). Em minha experiência como professor de língua espanhola em cursos de idiomas um problema (entre outros) tem chamado a minha atenção: o modo como é realizada a leitura de obras literárias adotadas nos semestres letivos. Pelo menos em três cursos em que trabalhei, a adoção da leitura de uma obra literária tem um primeiro e muitas vezes único objetivo estabelecido: ser “cobrado” em uma das avaliações orais do semestre. O aluno realiza essa leitura só, sem nenhuma orientação, sem que haja interação, sem realizar alguma atividade de compreensão prévia, sem leitura em sala de aula. Dessa forma, a leitura, um dos componentes formadores da competência comunicativa do aprendiz de língua estrangeira (WIDDOWSON, 1991) perde toda sua funcionalidade e sentido e torna-se uma atividade obrigatória para a obtenção de uma nota.

A consequência mais clara e primeira dessa maneira de ler uma obra literária é a desmotivação para futuras leituras por parte do aluno. Repete-se a tão enfadonha e sem sentido atividade de ficha de leitura praticada por anos nas escolas. Perdem-se vários aspectos formadores da competência comunicativa proporcionados pelo ato de leitura como formar-se, informar-se, integrar informação e reagir intelectual e afetivamente ao sentido construído a partir das informações do texto (DENYER&JANSEN&GAVILÁN, 1998).

Este artigo tem como objetivo discutir o espaço e a função da leitura de obras literárias - sejam elas obras autênticas ou adaptações literárias – nos cursos de língua espanhola. Em um primeiro momento verificaremos algumas concepções de leitura mais vigentes e trataremos do processo de leitura como componente formador da competência comunicativa e os diversos aspectos envolvidos no ato de leitura à luz das ideias de Widdowson (1991). Depois consideraremos o papel do texto literário como

importante ferramenta do fomento da competência leitora do aprendiz de língua estrangeira. Finalmente, refletindo sobre a prática docente, relataremos uma experiência sobre o uso de obras literárias em cursos de língua estrangeira realizada com grupo de alunos do sexto semestre do curso de espanhol do Centro de Línguas do IMPARH.

2. A leitura

A leitura é tradicionalmente vista como uma das quatro habilidades a serem desenvolvidas pelo aprendiz de língua estrangeira. Os aspectos que envolvem o desenvolvimento dessa habilidade em língua estrangeira, apesar de suas características próprias, muito têm em comum com a leitura em primeira língua ou língua materna (doravante LM). É preciso estabelecer qual conceito de leitura estamos tratando. Compreendemos que ler “é instaurar uma situação discursiva” (SOARES, 2012), que é algo que “pode ser definido pelo olhar: perspectiva de quem olha, de quem lança um olhar sobre um objeto, sobre um texto, seja verbal ou não.” (CORACINI, 2005). O leitor precisa participar ativamente do processo de construção dos significados do que é lido (MENDOZA, 2002) e dessa forma “«desalinhar» o que é apresentado para transformá-lo em uma representação mental, em uma representação cognitiva.” (TARDIF apud DENYER&JANSEN&GAVILÁN, 1998).

É importante destacar que todas essas concepções de leitura e do ato de ler são fruto de trabalhos e pesquisas que se enquadram no eixo metodológico que vê a leitura através de dados comportamentais, e não cerebrais (TOMITCH, 2008). São vários os *modelos*²⁶¹ de leitura (Cf. SILVEIRA, 2005) que surgiram com o intuito de dar um caráter mais científico à análise do processo de leitura. Tais concepções de leitura se irmanam com a perspectiva sociocultural que concebe o processo de leitura não mais apenas verificando aspectos formativos e componentes do texto (perspectiva linguística), e nem apenas na relação cognitiva texto/leitor (perspectiva psicolinguística), mas como uma prática sociocultural inserida em um contexto temporal e espacial específico (CASSANY, 2006). Também encontramos consonância com a relativamente nova concepção de *letramento*. Aqui, no entendimento de que

²⁶¹“representações especialmente elaboradas para descobrir ou exemplificar a estrutura ou funcionamento de um fenômeno” (SILVEIRA, 2005, p. 23)

leitura não é somente decodificação, uso as palavras de Soares (2011) ao afirmar que *letramento* não é alfabetização, é algo que vai além dessa atividade: “... não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2011, p. 20).

É certo que a leitura é algo que vai além do linguístico, além dos processos mentais elaborados pelo leitor. É um ato social, de construção de uma identidade discursiva, mas não deixa de considerar aqueles aspectos, afinal, a primeira condição para a leitura é a possibilidade de dar sentido ao conjunto de morfemas, vocábulos e orações impressas no texto (NUTTALL, 1987). Também não é possível desconsiderar os aspectos mentais (cognitivos) que estão presentes em todo ato de leitura: o conhecimento prévio, a hierarquização de informações, os esquemas de conhecimento enciclopédico, linguístico e textual (cf. DENYER&JANSEN&GAVILÁN, 1998). Mas tudo isso acontece com um indivíduo, único, com uma história de vida própria, inserido em um contexto próprio, “atravessado pela voz do outro” (CORACINI, 2009), que tem sua identidade, seu discurso, seu ego, seu id em constante construção e transformação, desde o dia em que nasce. Como trabalhar a leitura, como proporcionar e avaliar a competência leitora²⁷ de cada um dos aprendizes com tantas individualidades sem correr o risco de homogeneizar o que é heterogêneo? Decorrem deste fato críticas a testes como o PISA²⁸, que avaliam a leitura em língua materna, por não considerarem as características específicas e individuais dos indivíduos e nem a criatividade e o pensamento divergente expresso na coletividade (cf. MORENO, 2011). Embora proponham avaliar a leitura numa perspectiva de prática social acabam por homogeneizar seus avaliados a partir do ponto que são os mesmos textos, as mesmas perguntas dirigidas a um grupo tão diversificado de pessoas. Então surgem perguntas complexas: como avaliar leitura de um grande grupo de indivíduos? É possível fazê-lo? Ou só podemos avaliar a leitura de grupos restritos em contextos muito específicos?

²⁷ Segundo a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) que é responsável pelo PISA (*Programme for International Student Assessment*) competência leitora é entendida como a capacidade de um indivíduo para compreender, utilizar e refletir sobre textos escritos, com o propósito de alcançar seus objetivos pessoais, desenvolver seu conhecimento e suas capacidades, e participar na sociedade.

²⁸ Programme for International Student Assessment

Deixemos essas questões para futuras reflexões e trabalhos e voltemos para o cerne que motiva este aparte: a leitura como componente da competência comunicativa. Widdowson em seu livro *O ensino de línguas para comunicação* de 1991, analisa a leitura como habilidade a ser desenvolvida no ensino de línguas. Ao tratar do problema do texto e sua potencial artificialidade como intenção de mostra de língua ele analisa três tipos de texto que comumente estão presentes no que ele denomina “cursos de gradação estrutural”: *excertos*, *versões simplificadas* e *relatos simples*. Chama-nos atenção para apreciação dentro do objetivo desse artigo suas considerações sobre o *excerto*. Segundo Widdowson “o excerto é simplesmente uma porção de discurso genuíno, uma amostra real de uso”. Ainda segundo o autor, o uso desse tipo de texto para a leitura pode apresentar algumas complicações por ser (embora sendo uma mostra autêntica da língua meta) um discurso fragmentado, desconectado da realidade social e psicológica do leitor e imposto para leitura. Dentro dessa definição, no nosso entendimento, o texto literário (doravante TL) seria classificado como um *excerto* e suscitaria todos esses problemas. Por outro lado, é preciso considerar o uso de partes de um texto completo por razões práticas de uso em uma aula. Não podemos sempre trabalhar com um conto ou uma obra em sua totalidade. É preciso, antes de tudo, atentar para a seleção do TL a ser trabalhado.

Nossa proposta é trabalhar com uma obra literária autêntica em sua totalidade. Teríamos as dificuldades assinaladas por Widdowson? Vejamos agora o papel do TL como instrumento a ser usado no fomento da competência leitora.

3. O texto literário no ensino de línguas estrangeiras (LE)

Nos últimos anos o uso TL como material para ensino de LE tem sido alvo de vários estudos. Martín Peris (2000), Albadalejo (2007), Loebens (2008), Loebens&Gómez (2009), Mendoza (2002, 2007) são exemplos de importantes trabalhos que reconhecem a importância e a potencialidade do TL não somente no ensino das quatro destrezas, mas de aspectos que vão mais além do puramente linguístico, aspectos sócio-histórico-culturais que estão vinculados na leitura de uma obra literária, seja na sua totalidade ou de partes dela. Mas nem sempre foi assim. Albadalejo (2007),

ao realizar um percurso histórico do papel do literário nas metodologias de ensino de línguas, deixa evidente que conforme variava a visão de língua predominante em cada época, variava a visão, a importância e o uso (ou não uso) do TL no ensino de LE. O quadro abaixo (Fig. 1) resume este caminho do TL em meio aos métodos de ensino de línguas.

Período	Método	Função/uso do TL
Anos 50	Gramatical	<i>Papel central. Modelo a ser imitado e rica fonte para memorização de regras gramaticais.</i>
Anos 60 e inícios de 70	Estrutural	<i>Não condiz com o modelo de ensino de estruturas de língua realizado de modo gradual. Não deve ser utilizado.</i>
Anos 70	Nocional-funcional	<i>Não é visto como mostra de língua natural e por isso também não é utilizado.</i>
Anos 80	Comunicativo	<i>Não tem função comunicativa prática. É visto como uma forma de língua essencialmente escrita e estática.</i>
Anos 90	Integrador ²⁹	<i>Passa a ser considerado rico recurso de ensino e não como objeto de estudo literário</i>

Fig.1 – O papel do TL nos métodos de ensino de línguas

Atualmente a presença do TL tem sido notada nos manuais de ensino de LE, principalmente nos livros direcionados para os semestres mais avançados, o que reflete ainda a noção de que deve ser trabalhado quando o aluno já possua certo grau de conhecimento da língua meta e que ainda é algo difícil. Ele está lá, recortado e posto em layout diferente, com menção à obra de onde foi retirado, autor e, algumas vezes, brevíssima e desinteressante biografia deste. Loebens&Gómez (2009), ao refletir sobre a aparição da literatura nos manuais atuais afirmam:

Muitos manuais contêm textos literários, porém a exploração dos mesmos nem sempre é atrativa.[...] vemos que na maioria dos casos, as atividades que são propostas são simples, básicas e não exploram o conteúdo, nem a intenção de interpretar e compreender. (LOEBENS; GÓMEZ, 2009, p. 4)

²⁹ Nomenclatura nossa baseada no exposto por Albadalejo (2007) ao citar a visão de Naranjo Pita sobre o caráter integrador e eclético desse novo panorama de ensino de segundas línguas.

São várias as razões que justificam o uso do TL como precioso instrumento de ensino (primordialmente de leitura) de LE.

É um material autêntico. Mesmo tratando-se de uma criação ficcional (que por vezes pode valer-se de fatos reais em sua composição) é uma mostra de língua, de características estilísticas, de aspectos sócio-histórico-culturais, próprios do contexto idioma que se estuda. Através desse documento real, tão real quanto uma propaganda, um cartaz, um anúncio de jornal, uma revista que o professor possa trazer para sua sala de aula, é possível trabalhar aspectos que vão desde o puramente linguístico à aspectos históricos e culturais. Se recordarmos Bakhtin, todo texto é a voz de um e de todos realizadas em relações dialógicas que refletem e refratam o discurso de uma sociedade. (FARACO, 2009).

É um grande depositário de gêneros discursivos. Numa obra literária existe a possibilidade de trabalhar com diferentes gêneros textuais (cartas, receitas, notícias, poemas, etc.) segundo os objetivos da aula. Dessa forma é possível promover o letramento efetivo e de acordo com as idiosincrasias da língua meta, preparando o aluno para o uso social do idioma.

Motiva o ato de leitura. Motiva por tratar-se de uma mostra viva da língua. Motiva por seu enredo. Motiva por suas temáticas (amor, amizade, política, história, etc.). Motiva por ser uma aproximação à cultura. Motiva por dizer ao leitor algo que lhe diz respeito, que lhe toca, que mesmo dito em outro tempo, por outra pessoa, em outro lugar, lhe é peculiar. Como afirma Versiani&Yunes&Carvalho (2012, p. 31) “Toda leitura é válida, todo suporte de leitura é pertinente quando buscamos o ato de ler como uma prática de prazer”.

Toda esta riqueza, toda esta potencialidade didática do TL está condicionada a uma criteriosa e adequada seleção realizada pelo professor, para que não surjam os problemas citados acima por Widdowson ao tratar do uso de *excertos*. E essa seleção “deve responder aos objetivos (funcionais, linguísticos, culturais, sociolinguísticos, etc.) correspondentes à formação específica que se pretende” (MENDOZA, 2007, p. 74). Ainda sobre a seleção do TL para uso em aulas de LE, Albadalejo (2007) elenca seis critérios que devem ser considerados pelo professor. Segundo a autora o TL escolhido deve: a) ser acessível (texto adequado ao nível do aluno); b) ser significativo e motivador; c) integrar várias destrezas comunicativas; d) oferecer múltiplas formas de

ser explorado; e) incluir conotações socioculturais; f) ser original (embora a autora reconheça a polêmica em torno do uso de obras originais ou leituras graduadas).

Outro cuidado que deve ter o professor é o papel que dará às atividades desenvolvidas através do TL. É preciso pensá-lo como material didático e não meramente avaliativo. A leitura de uma obra literária ou parte dela colocada como “prova”, como barreira a ser superada para a obtenção de uma nota, é condenar uma expressão da arte, um momento de prazer e aprendizado a ser algo enfadonho e aborrecido, criando futuros traumas e ocasionando um rechaço à leitura, como já faz tradicionalmente a escola nas conhecidas fichas de leitura. Kleiman (1999, p. 35) diz que “quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco tem a ver com significado e sentido”. O professor não deve simplesmente mandar o aluno ler, mas convidá-lo, seduzi-lo para a leitura e dar sentido para essa leitura.

A leitura de uma obra literária pode proporcionar competência leitora, escrita, oral e, porque não dizer, auditiva (se é realizada em voz alta em leituras coletivas na sala). Pode aproximar culturalmente o aprendiz da língua meta. Pode fazê-lo refletir e transformar seu pensamento sobre temas mais diversos. Pode proporcionar *letramento* e aprendizado que vai do linguístico ao discursivo.

4. Algumas ideias

A transdisciplinaridade, como acima mencionado, tem um de seus preceitos a formulação de teorias a partir de um dado objeto, invertendo o sentido clássico do fazer científico que sempre considerou primeiramente as teorias e as aplicava sobre o objeto estudado. Dessa forma têm sido muito consideradas no atual âmbito da LA as experiências exitosas de professores que nos seus contextos de sala de aula (cf. MICCOLI, 2012). Afinal de contas, o professor, consciente de seu papel formador e suplantando todas as dificuldades que seu ofício lhe impõe, pode observar no seu labor diário aquilo que não dá certo e aquilo que funciona. Aquilo que não dá certo incomoda o professor que ainda crê no seu trabalho e busca, às vezes de modo intuitivo, modificar sua realidade.

4.1. A realidade

Trabalho como professor de língua espanhola em cursos de idiomas há 15 anos. Durante esse tempo tive a oportunidade de lecionar em alguns cursos de grande prestígio na cidade de Fortaleza. Em pelo menos três deles a leitura de uma obra literária (autêntica ou adaptação literária) durante um semestre é pedida aos alunos e é “cobrada” como prova. Durante os anos tenho observado alguns problemas decorrentes desse caráter meramente avaliativo da leitura: uma leitura desmotivada, superficial, rápida, sem compromisso e que quase nada agrega ao processo de aprendizagem no aluno. Isso me gerou incômodo e esse incômodo gerou algumas tomadas de atitude. De modo empírico observei alguns resultados que apontaram para um uso mais positivo de obras literárias durante o semestre letivo. Apresento agora algumas delas que creio, conforme afirma Versiani&Yunes&Carvalho (2012) se enquadram como *práticas pedagógicas de leitura* que pretendo transformar em um *projeto de leitura*³⁰.

4.2. A experiência

A primeira mudança que busquei realizar foi com relação à escolha da obra a ser lida. Comumente o aluno não tem participação nenhuma nesse processo. Ou o livro já foi escolhido e determinado por um coordenador em outro estado (no caso de cursos de idiomas pertencentes ao sistema de franquia), ou é escolhido em reunião pelos próprios professores que muitas vezes optam por obras de seu gosto pessoal. Seria interessante levar em conta na escolha da obra literária a ser lida o próprio aluno, afinal, nem sempre o gosto do professor sobre o que será lido corresponde ao do seu aprendiz. Participar os alunos no processo de seleção da obra facilitará sua recepção, já que houve uma prévia identificação com a temática abordada.

Numerosos estudos tem mostrado que com a mesma competência leitora, os leitores compreendem melhor um texto se dispõem de conhecimentos relativos às atividades

³⁰ Versiani&Yunes&Carvalho (2012, p. 33) estabelecem como práticas pedagógicas de leitura “ações pontuais, dirigidas a determinado grupo” e como projeto de leitura “uma série de práticas pedagógicas e atua em toda uma comunidade de modo que contribua para o desenvolvimento social a partir das transformações que pretende realizar”.

evocadas pelo mesmo, do que quando não os tem.
(DENYER&JANSEN&GAVILÁN, 1998, p. 16)³¹

Dessa forma, em um grupo do sexto semestre do Centro de Línguas do IMPARH, levei duas opções de obras (originais) para que eles, depois de uma breve apresentação dos enredos de cada uma, escolhessem através da preferência da maioria, aquela que seria lida. As opções foram um romance, *El amor en los tiempo de cólera* de Gabriel García Márquez, e uma obra de teatro, *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca. Os alunos, ou melhor, as alunas (o grupo era composto por sete mulheres) preferiram de forma unânime a obra do dramaturgo espanhol. Quando lhes perguntei o porquê de sua escolha o primeiro argumento que me deram foi a quantidade de páginas, bem menor na obra de Lorca. Outra razão mencionada foi o fato do próprio enredo da peça, em que todos os personagens são mulheres, ter maior relação com o contexto da sala de aula.

Outra atitude tomada foi o espaço dessa leitura na sala de aula. Geralmente a leitura do livro adotado para o semestre é realizada pelo aluno e somente pelo aluno. Sua única “obrigação” é ter lido a obra inteira até o dia da prova. Nosso regime de aulas era de dois encontros por semana (segundas e quartas-feiras) com duração de duas horas. Combinamos que alternadamente às quartas-feiras (uma sim e outra não) realizaríamos a leitura na sala de aula da obra. Antes, solicitei que os alunos realizassem uma pesquisa sobre o autor da obra e que apresentassem na primeira quarta-feira de leitura marcada. Deixei claro que essa apresentação não era pretexto para nenhuma nota, que pesquisassem pela importância de conhecer a vida e a obra do autor do texto que leríamos durante quase quatro meses. Dessa forma as alunas começaram a estabelecer a tão importante “interação entre o texto da obra e o texto do leitor” (MENDOZA, 2002) e ativar o que o mesmo autor (1998) chama de seus *saberes prévios*³².

³¹ **No original:** Numerosos estudios han mostrado que con la misma competencia lectora, los lectores comprenden mejor un texto si disponen de conocimientos relativos a las realidades evocadas por el mismo, que si carecen de ellos. (DENYER&JANSEN&GAVILÁN, 1998, p. 16)

³² “(que se conheça mais ou menos o tema que é tratado, a tendência, a intencionalidade ou a ideologia do interlocutor, os referentes da situação em se situa ou que se reproduz o texto...)” tradução nossa (Mendoza, 1998).

Na nossa primeira aula de leitura as alunas apresentaram algumas informações decorrentes de sua pesquisa: data e lugar de nascimento e morte do autor; algumas de suas principais obras; dados sobre sua vida pessoal; dados sobre a obra escolhida para leitura; etc. A participação nessa atividade foi satisfatória, embora algumas alunas tenham afirmado não ter lembrado ou não ter tido tempo para realizá-la. Depois dessa explanação iniciamos a leitura da obra em sala. O fato de ser uma peça de teatro contribuiu bastante para a interação e participação das alunas na leitura, pois começamos dividindo os personagens a serem lidos por cada uma delas. Nesse momento algumas se prontificaram a assumir a fala de alguns personagens e outras esperaram que eu as “convidasse” a ler. Foi interessante observar o modo como algumas delas (mais extrovertidas) fizeram sua leitura. Davam ênfase às marcas textuais, liam com entonação sugerida pelo autor e realizavam algo que se aproximava de uma leitura dramática da peça. Percebi que essa atividade as motivou bastante e estabeleceu um clima de descontração na sala. Denyer&Jansen&Gavilán (1998, p. 15) nos falam da importância das *estruturas afetivas* como componente da bagagem do leitor e dizem que elas “constituem uma espécie de *outra cara* das estruturas cognitivas, frequentemente, inclusive, um requisito prévio” e ainda assinalam que “não há aprendizagem possível sem atração pela leitura ou sem uma atitude positiva a respeito dela”.

Ao final de cada “leitura dramática” eu realizava algumas perguntas de compreensão previamente elaboradas. Depois as instigava a discutir sobre temáticas relacionadas à obra ou aos trechos lidos. Perguntava, por exemplo, o que elas fariam se estivessem na situação de determinado personagem. Nas aulas seguintes dedicadas à leitura da obra sempre começávamos com a retomada do que havia sido lido anteriormente. Posteriormente, passávamos a fazer prognósticos do que poderia acontecer no decorrer da obra. Aqui destaco um problema: algumas alunas, por visível empolgação pela leitura, acabavam lendo a obra antes do dia estabelecido para ser lido em sala (algumas, inclusive, terminaram de ler bem antes do final das leituras em sala) o que invalidou a atividade de “previsão”. Por isso, eu sempre perguntava quem já havia lido e pedia que quem já o tivesse feito não respondesse às perguntas, o que, claro, constitui um aspecto negativo, pois algumas alunas não participavam desse momento.

Outro aspecto que trabalhei a partir da obra *La casa de Bernarda Alba* foi da produção de gêneros textuais escritos. Durante o semestre solicitei algumas produções escritas, como por exemplo, uma carta escrita pela personagem Adela ao seu amante Pepe el Romano.

Ao final de cada aula de leitura eu produzia pequenos relatórios que descreviam desde a participação das alunas até aspectos puramente linguísticos como *erros* de pronúncia, estruturas gramaticais, vocabulário e fluência (tanto de leitura como de fala). Ao final de todo o processo e leitura completa da obra na sala compilei todas as anotações realizadas nesses relatórios atribuindo-lhes conceitos de *muito satisfatório*, *satisfatório*, *regular*, *pouco satisfatório* e *insuficiente*. Todos os aspectos analisados posteriormente foram convertidos em médias aritméticas atribuídas à oralidade. Mais uma vez reforço que todos esses procedimentos foram realizados em caráter exploratório e empírico, baseados somente em minha experiência anterior, sem considerar teorias sobre avaliação, análise de erro, análise do discurso, leitura em língua estrangeira ou outros campos de estudo que poderiam colaborar na hora de analisar tais dados coletados.

4.3. Os resultados

O primeiro e mais evidente resultado observado foi uma atitude mais positiva com relação à obra. Em ocasiões anteriores, em que a mesma obra foi apenas passada para leitura, sem nenhum tipo de orientação ou trabalho realizado em sala e cobrada no final do semestre para a prova oral, ao perguntar aos alunos sua opinião geral sobre a mesma, era comum ouvir opiniões negativas. Houve também alguns progressos nos aspectos relacionados às quatro habilidades, porém não foi possível vincular essa melhora ao trabalho realizado. O que posso afirmar é que foi dado à obra literária uma função e um espaço mais condizente com a função formadora do TL, segundo estabelecem estudos como os de Peris (2000), Albadalejo (2007), Loebens (2008), Loebens&Gómez (2009), Mendoza (2002, 2007).

5. Considerações finais

Neste artigo procurei estabelecer as relações entre a leitura e o papel do texto literário como ferramenta de ensino em aulas de língua estrangeira. O intuito foi dar um aporte teórico para realizar reflexões sobre o espaço e a função dada às obras literárias adotadas em cursos de língua estrangeira. Na parte final relatei uma experiência realizada por mim em um grupo de alunos pertencentes ao sexto semestre do curso de espanhol do Centro de Línguas do IMPARH. Esse experimento foi puramente empírico e resultou em reflexões que acarretaram na elaboração de um anteprojeto de pesquisa que foi submetido e aprovado no processo de seleção de mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. Pretendo realizar um experimento similar, agora observando os estudos mais recentes sobre leitura e o papel de gêneros literários no ensino de leitura em aulas de E/LE. Esta nova pesquisa procurará observar as contribuições que a leitura de uma obra literária original pode dar no advento da competência leitora por parte dos alunos de língua espanhola.

Referências

- ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. **MarcoELE: Revista de didáctica**, Nº. 5, Istambul, dez.2007. Disponível em: <<http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2013
- ALDERSON, J. C. **Assessing Reading**. New York: Cambridge, pp. 1-84, 2000.
- CORACINI, M. J. R. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. In: Lima, R. C. C. P. (org.) **Leituras: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado das Letras, pp. 15-44, 2005.
- DENYER, M.; JANSEN D.; GAVILÁN, M. N. **Leer con tino: estrategias de lectura**. Bruxelas: Duculot, pp. 11-34, 1998.
- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial , 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GÓMEZ, S. M.; LOEBENS, J. F. Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera. In: Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), 19.; 2008. Cáceres. **Anais...** <disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0669.pdf. Acesso em: 08 mai. 2013.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura:** teoria & prática. Campinas: Pontes, 1998.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.) **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: Ed. Pontes/ ALAB, pp. 203-218, 2005.

MENDOZA, A. F. **Tú lector – aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura**. Barcelona: Ediciones Octaedro, S. L., pp. 47-83, 1998.

_____. El proceso lector: La interacción entre competencias y experiencias lectoras In: A. Mendoza Fillola (Ed.): **La seducción de la lectura en edades tempranas**. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Aulas de Verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado. pp.101-137, 2002.

_____. Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera. In **Cuadernos de Educación 55**. Barcelona: Horsori Editorial, S.L., 2007.

MICCOLI, L. S. **Experiência em sala de aula:** evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. *RBLAI*, Belo Horizonte, v. 12, n.1, p.49-72, 2012.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível e Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. São Paulo : Mercado de Letras, 1998. p. 101-113.

MORENO, Víctor. **Cómo hacer lectores competentes** - guía práctica: reflexiones y propuestas. Navarra: Ona Industria Gráfica, pp. 50-57, 2011.

NUTTALL, C. **Teaching Reading Skills in a Foreign Language**. Londres: Heinemann Educational Books, 1987.

PAIVA, V.L.M.O. **O lugar da leitura na aula de língua estrangeira**. Vertentes. n. 16 – julho/dezembro 2000. p.24-29.

PERIS, Ernesto Martín. **Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera**. SEDELL, Universidades: Las Palmas, Murcia, Barcelona, Valladolid, Málaga, Almería, Granada, Valencia. <Disponível em http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8128/1/LYT_16_2000_art_9.pdf> Acesso em: 16 mai. 2013.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SILVEIRA, M. I. M. **Modelos Teóricos & Estratégias de Leitura**: suas implicações no ensino. Maceió: Edufal, 2005.

TOMICH, L. M. B. A metodologia da pesquisa em leitura: das perguntas de compreensão à ressonância magnética funcional. In: TOMICH, L. M. B. (org) **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru: Edusc, pp. 37-55, 2008.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1991[1978].

VERSIANI, D. B.; YUNES, E.; CARVALHO, G. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE ELE NOS CAMINHOS PÓS LEI 11.161

Kélvya Freitas Abreu³³

Lucineudo Machado Irineu³⁴

RESUMEN: En este trabajo, objetivamos discutir cuestiones relacionadas a políticas públicas destinadas a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) en Brasil, desde la aportación de la ley 11.161/2005, conocida en tierras brasileñas como “Ley del Español”, considerando el contexto de cambio en las prácticas de enseñanza de dicho idioma frente al concepto de literacidades múltiples. Para esto, nos basamos, teóricamente, en los trabajos de Soares (1998), Rojo (2009), entre otros, que consideran, en sus estudios, la dimensión social e histórica de los usos sociales del lenguaje en contexto situado. Aún en este trabajo, tomamos políticas públicas como el conjunto de programas, acciones y actividades desarrolladas por el Estado, directamente o indirectamente, con la participación de de entes públicos o privados, que visan asegurar derechos de ciudadanía, como la “Ley del Español”.

Palabras-clave: multiliteracidad – enseñanza de español – políticas lingüísticas

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As mudanças ocorridas em pleno século XXI – novas formas de interação e comunicação dos usuários da linguagem, modernidade tecnológica e seus avanços contínuos, novos paradigmas políticos que impulsionam e traçam formas econômicas e sociais de estar no mundo, construção de culturas mais híbridas, entre outros (OLIVEIRA, 2010) – provocam inquietações nos profissionais da educação ao vislumbrar como educar neste novo contexto.

³³ Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão de Pernambuco.

³⁴ Professo da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

Abreu (2011) sinaliza que as posturas, diante desse cenário, seguem a ideia de formar para cidadania, uma vez que a ruptura com os paradigmas educacionais pautados em uma educação bancária/tradicional não objetivavam o agir do sujeito no e para o mundo, apenas levavam o aprendiz a ter o conhecimento pautado e fechado no seu conteúdo, tendo a matéria um fim em si mesma.

Neste sentido, o formador é impelido a compreender o aprendiz em uma ótica sociohistórica e que a forma de estudar do discente seja potencializado a aliar-se as possibilidades práticas do cotidiano. Portanto, entendemos assim como Rojo (2009) que a escola ganha um papel principal de educadora e formadora de sujeitos cidadãos, sendo compreendida sob essa perspectiva como “agência de letramentos”, pois a instituição deve possibilitar meios para que o ato de apreender e usar seus conhecimentos no âmbito social ganhem sentido.

Deste modo, convém destacar que essa perspectiva de transformações ao entender o processo educativo como um elo para formação cidadã por meio de propostas de mudanças foi e está sendo possível após sugestões de documentos pós-LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em 1996; bem como do desenvolvimento das investigações em torno da linguagem que visava reformular e atualizar determinadas posturas de ensino (ABREU, 2011). Nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM, BRASIL, 2006), um dos documentos governamentais posteriores a LDBEN, aborda-se justamente a importância do senso crítico para o pleno exercício da cidadania de maneira que o aluno se torne protagonista por meio da linguagem, além de instiga-lo como usuário e produtor de linguagem ao compreender as intencionalidades envolvidas nos mais variados discursos (ABREU; IRINEU, 2015 – in prelo).

Portanto, notamos que a política educacional Brasileira passa por um cenário atual de efervescência ao buscar do governo propostas e ações que busquem satisfazer o anseio da melhoria da qualidade de ensino, da oferta regular desse ensino, somando a isso a qualificação dos profissionais que compõe de fato a proposta de formar para cidadania e dar o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 2º: *“A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno*

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Logo, no presente estudo, objetivamos tecer uma breve discussão e reflexão justamente sobre as políticas públicas destinadas ao ensino do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), tomando como ponto de partida a Lei 11.161/2005, conhecida como a Lei do Espanhol. Aliado a essa temática, visualizaremos pontes possíveis diante a perspectiva de modificações no ensino do referido idioma ao conceito de múltiplos letramentos.

Deste modo, a filiação teórica adotada para este estudo situamos nos trabalhos de Soares (1998), Rojo (2009) e Street (2014) que consideram os estudos a partir de uma dimensão social e histórica dos usos sociais da linguagem em contextos situados.

2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E SEUS EFEITOS NO ENSINO DE ELE

Segundo Orlandi (2007, p.8), “quando falamos de Política Linguística enquanto Políticas de Línguas, damos à língua um sentido político necessário”. Assim sendo, ao refletir sobre os efeitos dos inúmeros debates, seminários, conferências, grupos de estudos e pesquisas, reuniões com pais e discentes que auxiliaram o governo traçar determinados horizontes por meio de um diálogo na construção de documentos norteadores³⁵, estamos na construção de um processo de “um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica” que é a própria Língua (ORLANDI, p.8). Não como um exemplo único e pensado como gesto de política linguística, mas como políticas educacionais, surgiram documentos que auxiliaram e deram sustentação para modificações nas posturas educacionais no ensino de ELE, como: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - BRASIL, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM - BRASIL, 2000), Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+ - BRASIL, 2002), Parâmetros Curriculares Nacionais em debate (PCN em debate - BRASIL, 2004) e as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM - BRASIL, 2006).

³⁵ Nas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio é informado ao público que o documento se trata de resultado de um debate entre esses setores com o objetivo de auxiliar e nortear as propostas educativas.

Assim, com relação ao ensino do espanhol como língua estrangeira, Abreu (2011) pontua que a própria publicação da LDBEN (BRASIL, 1996) tornou-se um dos principais fatores por reformular a atenção dada até então ao ensino de uma língua estrangeira, uma vez que o fato de aprender um idioma era associado apenas a uma atividade complementar e sem “relevância na construção da identidade do aprendiz” (ABREU, 2011, p.23). Deste modo, ao repensar e propor uma novo status ao ensino de língua estrangeira moderna, passou-se a compreendê-la como uma disciplina do saber que apoia a formação cidadã do alunado. Destacamos, assim, conforme se expõe em capítulo específico para o ensino de língua espanhola nas OCNEM (BRASIL, 2006), o espanhol deve ser compreendido no processo educativo como carregado de significados e valores, devendo os estudantes serem expostos ao processo de alteridade, de diversidade, de heterogeneidade, pois esse é o “caminho fértil para a construção da sua identidade” (idem, 2006, p. 129).

Ressaltamos, portanto, que a publicação de capítulo específico em documento norteador da educação básica brasileira, tratou-se do resultado de um gesto de política linguística. Gesto esse fundamentado pela publicação da Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005³⁶ que fortificou a implementação e oferta da Língua Espanhola no país. Consequentemente, segundo Abreu (2011, p.35), seria inevitável os impactos que a referida Lei traria no sistema educacional brasileiro:

[...] teremos nos anos posteriores a sua publicação várias implicações no ensino da língua espanhola: a sua oferta obrigatória nas escolas da rede pública e privada no ensino médio; a opção da oferta no ensino fundamental II; a necessária e oportuna contratação de profissionais habilitados; a ampliação da oferta da formação desses profissionais; a reflexão sobre o currículo; a autoavaliação sobre o ensino e o material didático utilizado no processo de ensino e aprendizagem; entre outros.

Assim, a Lei do Espanhol, como ficou conhecida a Lei 11.161, que torna a oferta da língua espanhola obrigatória nas escolas públicas de nível médio e facultativa a matrícula pelo estudante, chega aos seus 10 anos de publicação de forma ainda a galgar e ampliar seu real espaço. De acordo com Kanashiro (2012, p.38), isso se deve pela Lei ser enxuta e muito objetiva ao trazer somente uma página, “alguns aspectos dos

³⁶ Lei que dispõe sobre o Ensino de Espanhol na Educação Básica Brasileira.

artigos e parágrafos não ficaram claros”, ocasionando, por sua vez, “várias discussões, questionamentos e diferentes interpretações” para sua implantação.

Porém, o que leva a Lei do Espanhol ser considerada de fato um gesto de política linguística? Para Orlandi (2007, p.7):

Em geral, quando se fala em política linguística, já se dão como pressupostas as teorias e também a existência da língua como tal. E pensa-se na relação entre elas, as línguas, e nos sentidos que são postos nessas relações como se fossem inerentes, próprios à essência das línguas e das teorias. Fica implícito que podemos ‘manipular’ como queremos a política linguística’. Outras vezes, fala-se em política linguística apenas quando na realidade trata-se do planejamento linguístico, de organizar-se a relação entre línguas, em função da escrita, de práticas escolares, do uso em situações planificadas.

Mas por se tratar de uma relação social, cultural e histórica de igual forma, Goettenauer (2005), Celada (2005), González (2008), Moreno Fernández (2005) e Lisboa (2009), ressaltam a forte relação com fatores políticos e econômicos que é importante ser ressaltado nos interesses reais acerca do âmbito educativo.

Há muitos fatores vinculados ao ensino/aprendizagem de espanhol, não só aqueles que dizem respeito à própria prática educacional – objetivos, conteúdo, metodologia, material didático, recursos etc. –, mas também os que estão relacionados a considerações de outra ordem: os idiomas estão determinados pelos povos que os falam e pelas condições políticas, culturais e sociais em que esses povos vivem. Esta afirmação é ainda mais contundente quando se trata de uma língua falada em duas dezenas de países. É necessário levar em conta, além dos diversos espaços geográficos que influem nos modos e costumes de cada comunidade, as culturas, os sistemas político-econômicos, as organizações sociais, as histórias, o passado e o presente das várias nações, dos inúmeros povos e, ainda, os conflitos resultantes do contato do espanhol com outras línguas (GOETTENAUER, 2005, p.62).

Logo, é inegável que o ensino de espanhol no contexto brasileiro, segundo Moreno Fernández (2005, p.18), teve a partir do século XXI uma situação de “bonanza, de auge e de prestígio”. Tendo como principais fatores desse crescimento: a criação do Mercosul³⁷, a partir da assinatura, em 1991, do Tratado de Assunção; a vinda de grandes empresas espanholas (Telefônica, Banco Santander, Banco Bilbao, etc.); o poder econômico da Espanha; e o peso da cultura hispânica. Deste modo, na confluência desses fatores foi inevitável o reflexo na política linguística do nosso país, pois o

³⁷ Mercado Comum do Sul.

protocolo de intenções firmado, em 13 de dezembro de 1991, entre os Ministros da Educação dos países participantes do Mercosul atestava o compromisso de “implantar o ensino do português e do espanhol nas instituições dos diferentes níveis e especialidades dos respectivos sistemas educativos” (MORENO FÉRNANDEZ, 2005, p.23). Como efeito de tal acordo, temos as sinalizações iniciais no projeto de Lei 3987/00 de dezembro de 2000, sendo de autoria do Deputado Átila Lira. Tal projeto se converteu na Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005.

Somado a esse gesto de política linguística, o Brasil passa a partir de 1980 por modificações relacionadas aos paradigmas educacionais. Já que conforme expomos, a ideia é forma para cidadania buscando um engajamento discursivo do aprendiz. Isso só é possível ao aliar a sua aprendizagem momentos de reflexão, compreensão e produção crítica por meio do debate, da leitura e produção de textos, de aulas participativas. No modelo tradicional de ensino, o docente sendo o único detentor do saber, opõe-se drasticamente com esse crescimento do discente. Assim sendo, uma forma possível, é adotar sobretudo nas aulas de linguagem a abordagem dos letramentos ou multiletramentos ao romper com aulas que as “instituições, o texto, os sujeitos são tratados de forma homogênea, independente do contexto social” (BUNZEN, 2014, p.11).

3 MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE ELE

Como dito anteriormente, esta ruptura nos paradigmas educacionais está relacionada à virada pragmática dos estudos linguísticos. Neste contexto de reorganização do pensamento científico e do fazer docente, os Novos Estudos do Letramento (NEL) e a investigação das práticas letradas em geral têm sido ponto de discussão nas universidades brasileiras, em especial, nos últimos anos. Assim, questionamo-nos: por que houve a necessidade de os pesquisadores em Linguística e em Educação voltarem seus olhares para os estudos do letramento, em concreto das práticas letradas dos sujeitos? Por que a necessidade de pensar nas implicações desse modo de olhar e conceber as práticas letradas da sociedade e ponderar sobre sua repercussão para e no ensino?

Partindo destes questionamentos, postulamos que, durante anos, estudiosos da linguagem tomaram como ponto de partida para investigações a respeito da aquisição da língua escrita uma concepção de alfabetização equivalente à “apropriação de um código específico”, sem se levar em conta o complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística e funcionamento e uso de tal processo. Mas um retrato histórico e social do cenário histórico e educacional, em especial da década de 70 do século passado em nosso país, revela a acentuada crise da leitura pela qual passamos nós, brasileiros, ao que se pode perceber por consequência principalmente do pouco investimento das autoridades governamentais nas políticas públicas educacionais.

É que, durante anos, o conceito de alfabetização então dominante enfatizou a esfera da codificação (no caso da produção de textos) e da decodificação (no caso da leitura e da compreensão de textos) sem contemplar a dimensão das práticas discursivas de sujeitos alfabetizados/letrados em geral, ou seja, a natureza cultural, histórica e social das práticas de produção e recepção de textos. Assim, as consequências de tal postura não poderiam ser piores: depois de passar anos na escola, os alunos amargavam a triste constatação de que todo o tempo dedicado ao estudo da língua materna não lhes tinha outorgado habilidades suficientes para que pudessem, a partir de então, fazer uso das práticas escritas específicas em seu cotidiano, de sorte que se inserissem em uma sociedade letrada, que lhes demandava certos domínios de uso comunicativo e interativo (IRINEU, BAPTISTA, 2010).

No entanto, ao passar dos anos, por meio dos avanços de estudos linguísticos centrados em contextos funcionais e pragmáticos de uso das mais diversas linguagens, assistiu-se ao progressivo enfraquecimento do conceito então dominante de alfabetização. Os estudos sobre o letramento trouxeram contribuições significativas para a questão da aquisição do código escrito, trazendo à tona questões culturais e sociais em interface com as investigações da aquisição, do desenvolvimento e do processamento da linguagem escrita por sujeitos empiricamente constatados, caracterizados como seres que, em situações constantes de interação, desempenham, em seu cotidiano, práticas letradas específicas, historicamente situadas.

Assim, é interessante que se pense o letramento não só como um conjunto de habilidades, como salienta Soares (1998), mas também como um conjunto

de práticas de uso da linguagem, nos mais diversos contextos, envolvendo sujeitos empiricamente constituídos, representativos de suas ideologias dentro da dinâmica da produção e recepção de textos.

Para essa perspectiva, é fundamental a dimensão social e histórica das práticas letradas. Isso permite, portanto, ampliar a noção e falar em letramentos(s), no plural, e não mais em letramento, haja vista a dinamicidade observada dos usos da linguagem nas mais diversas situações cotidianas. Este conceito, acreditamos deve alicerçar o ensino de línguas e, no contexto de ensino de ELE, deve estar a serviço do agir docente no que se refere ao desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Neste contexto, é importante considerar a existência de múltiplos letramentos. Ainda com respeito à noção de Multiletramentos (ROJO, 2009), vem a ideia de que em uma sociedade como a nossa, plural e linguisticamente multifacetada, não se deve falar em letramento, mas em multiletramentos, ou seja, práticas também social e historicamente situadas, que estão culturalmente dispostas pelos usuários de uma língua quando do funcionamento de práticas de escrita não menos específicas. Rojo aponta como exemplo destes multiletramentos o letramento midiático, através do qual um número cada vez maior de sujeitos se insere em situações claras de uso da linguagem escrita no cada vez mais crescente mundo virtual e midiático.

E é a partir da constatação de que existem múltiplos letramentos que se questiona o papel da escola enquanto facilitadora de bens culturais a seus aprendizes, ou ainda, como agência de letramento. Neste tocante, Rojo (2009, p. 101) afirma que:

[...] um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e a escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta, de maneira ética e democrática, os.

Como exemplos de letramentos, podemos mencionar os multissemióticos em que se entende a ampliação das práticas letradas para o campo visual, ou seja, para o campo da compreensão das imagens, e inerentemente às ideologias que tais textos/imagens veiculam de forma proposital e que no mais das vezes não é percebido pelos receptores de tais textos. Daí a necessidade de na escola se trabalhar o desenvolvimento de um letramento crítico com foco no desenvolvimento das

habilidades de percepção críticas dos alunos. E, por último, por letramentos críticos e protagonistas entendemos o trato com a natureza ética e ideológica dos inúmeros e diversos textos que circulam em uma sociedade como a nossa, imersa totalmente em uma cultura letrada, como afirma Rojo (2009, p. 110), na qual línguas estrangeiras, como o espanhol, passam a constituir as práticas languageiras dos sujeitos cotidianamente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na medida em que compreendemos políticas públicas como um conjunto de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que *visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado seguimento social, cultural, étnico ou econômico* (grifos nossos), e considerando a famigerada “Lei do Espanhol” como uma das referidas ações governamentais para o ensino de ELE no Brasil, lançamos um olhar avaliativo para o passado e um olhar contemplativo para o futuro e vemos a necessidade de fortalecimento de políticas eficazes que deem conta do desafio de acompanhar a dinâmica da sociedade moderna na formação de professores de ELE, na proposição de currículos mais flexíveis e/ou mais tradicionais e na integração entre as modalidades de ensino presencial e semipresencial.

Na mesma direção, consideramos importante destacar a necessidade de uma ampla integração dos docentes de ELE no Brasil, a fim de que possamos cobrar o cumprimento de uma lei que entenda a Língua Espanhola não só como uma disciplina de oferta obrigatória pela escola, mas como um instrumento de integração regional capaz de contribuir para a formação plena e integral dos sujeitos brasileiros.

REFERÊNCIAS

ABREU, K.F. **Concepções de leitura e de texto subjacentes às provas de vestibular: constatações e implicações para o ensino da língua espanhola.** Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

ABREU, K.F.; IRINEU, L.M. Pedagogia dos multiletramentos e ensino de espanhol como língua estrangeira: um estudo de caso no ensino médio técnico integrado Sertão Pernambucano. In: GOMES, A.T.; PONTES, V.O. **Espanhol no Brasil: perspectivas teóricas e metodológicas**. 2015 – in prelo.

BRASIL. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Lei nº 11.161**, de 05 de agosto de 2005. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil.../Lei/L11161.htm

_____. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/L9394.htm Acessado em: 06/04/15.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Espanhol. Secretaria da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BUNZEN, C. Apresentação. In: STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CELADA, M.T; GONZÁLEZ, N.M. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, future**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GOETTENAUER, E. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, future**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GONZÁLES, N.M. **Orientações curriculares e as políticas públicas**. Publicado em: 30/09/08 no site: <http://mais.uol.com.br/view/kevc6ns3ia1/orientacoes-curriculares-e-as-politicas-publicas-04023962C4A11326?types=A&> Acessado em: 01/04/15.

IRINEU, L. M; BAPTISTA, L. M. T. R. Do conceito outrora dominante de alfabetização aos novos estudos do letramento: uma retomada histórica. In: COSTA, W. P. A; ASSIS, E. G. (Org.). **Pelos caminhos da linguagem: diálogos possíveis**. Distrito Federal Ícone, 2010, p. 91-100.

LISBOA, M.F.G. A obrigatoriedade do ensino de Espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos. **Sínteses**. Universidade Estadual de Campinas – Instituto de estudos da linguagem. Vol. 14. São Paulo: 2009.

KANASHIRO, D.S.K. **As linhas e as entrelinhas: um estudo das questões de língua espanhola no ENEM**. Tese. Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2012.

MORENO FERNÁNDEZ, F.. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, future**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

OLIVEIRA, F.K. **O vídeo pela Internet como ferramenta educacional no ensino da Geometria**. 2010. 102f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Computação) - UECE, Fortaleza, 2010.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M.B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.