# A leitura literária no ensino comunicativo da língua espanhola no ensino médio

Girlene Moreira da Silva\* Cleudene de Oliveira Aragão\*\*

#### Resumo

A partir de estudos de nosso grupo de pesquisa (GP-LEER), da nossa atuação como coordenadora do Pibid em escolas públicas e das leituras de Paiva (2003), Barcelos (2011), Miccoli (2010) e Celani (2002), percebe-se que, em geral, o ensino da língua estrangeira (LE) está em crise nas escolas públicas. Entende-se que, para a construção de um ensino eficaz de LE na escola, é preciso focar na leitura e, assim, obter outros avanços linguísticos. Defende-se, como Mendoza (2004, 2007), Aragão (2006) e Santos (2007), que a literatura seja usada como recurso para as aulas de espanhol (E/LE), auxiliando o estudante no processo de aquisição da nova língua estudada. Este artigo é parte de uma pesquisa em desenvolvimento que tem por objetivo geral promover o letramento de alunos de língua espanhola do ensino médio de escola pública, a partir do ensino comunicativo focado na competência leitora. Neste trabalho, reflete-se sobre a competência leitora e literária

em LE (mais especificamente em espanhol) e seu desenvolvimento no ensino médio de escolas públicas.

Palavras-chave: Formação leitora. Língua espanhola. Texto literário.

Data de submissão: fev. 2013 - Data de aceite: abr. 2013

http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v9i1.3544

Professora Mestra do Curso de Licenciatura em Espanhol do IFRN (Campus Natal Central) e doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Desenvolve pesquisas relacionadas à formação de professores de línguas, crenças de professores de espanhol, letramento em língua espanhola e uso do texto literário como recurso para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

<sup>\*\*</sup> Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Desenvolve pesquisas relacionadas à formação de professores, ensino da literatura, formação de leitores, fomento à leitura, ensino de língua espanhola, uso do texto literário no ensino de línguas.

### Introdução

Paiva (2003), Miccoli (2010), Celani (2002) e Barcelos (2011) relatam que, no Brasil, em geral, o ensino de línguas é mais valorizado na escola de idiomas do que na escola regular. Embora esses autores refiram-se ao ensino da língua inglesa, percebemos que na língua espanhola a situação é muito semelhante, o que pudemos constatar durante a coleta da nossa pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no período de 2009 a 2011, em que investigamos as crenças e a prática docente de professores de espanhol, egressos da UECE, com relação ao uso do texto literário nas suas aulas no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza.

Ainda que o foco da nossa pesquisa, na época, fosse o professor, observamos, informalmente, que alguns alunos admitiam só "fazer" espanhol porque precisavam para o vestibular ou porque eram obrigados; alguns argumentavam que não sabiam falar corretamente em português, quanto mais em espanhol, além de verbalizarem acreditar que a aprendizagem de uma língua estrangeira somente acontece em cursos de idiomas. Segundo Barcelos (2011), esse tipo de pensamento pode ser usado como justificativa para o fracasso no ensino-aprendizagem de línguas e para que os alunos continuem a acreditar que apenas aprenderão uma língua

estrangeira (LE) quando saírem do país ou quando pagarem um bom curso de idiomas.

Percebemos, pois, que falta valorização do ensino de língua estrangeira na escola regular por parte da comunidade escolar, a qual é formada por professores, alunos, grupos gestores e familiares. Essa descrença no ensino de LE na escola, no ensino da língua espanhola, especificamente, também é percebida por parte dos professores. Durante a aplicação de questionários e a realização de entrevistas e observações de aula, em nossa pesquisa, muitos professores de espanhol de escolas públicas de Fortaleza manifestaram o pensamento de que o ensino de LE nesse contexto ainda acontece de forma muito superficial, seja por falta de valorização política e da escola, seja por falta de motivação dos alunos ou pela carga horária excessiva do professor.

Em setembro de 2011, durante um curso de atualização para professores de espanhol da rede pública de ensino do Ceará, promovido pela Embaixada da Espanha em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ceará (Seduc), ao apresentarmos os dados da nossa pesquisa e dialogarmos sobre uma proposta de ensino de língua espanhola que obtivesse êxito, alguns professores mostraram não acreditar que o ensino de leitura na escola através de gêneros como o literário seria possível, uma vez que, segundo acreditam, o aluno da escola pública não tem mais interesse

para estudar. Com base nessas experiências, surgem nossos questionamentos: será possível mostrar aos alunos, aos professores e à comunidade escolar em geral a viabilidade de aprender uma língua estrangeira na escola partindo da leitura?

Embora não entre no mérito da eficiência da escola regular ou do curso de idiomas, Barcelos chama nossa atenção para o fato de que "as práticas de ensino, os projetos de pesquisa e de extensão devem ser voltados para o ensino de línguas estrangeiras na escola pública", para que a voz da escola pública, com seus anseios e dificuldades, seja foco de "debates e tópicos de artigos e livros em Linguística Aplicada" (2011, p. 314-315).

A partir dessas leituras e, também, de acordo com nossa prática docente, percebemos que, em geral, o ensino da língua estrangeira na escola permanece no "faz de conta". O professor apresenta dificuldades para formar o aluno naquela língua estudada e não consegue trabalhar as quatro habilidades (ler, escrever, falar, ouvir) em sua sala de aula, devido, principalmente, à desvalorização da LE, se comparada às outras disciplinas do ensino regular, refletindo, por exemplo, em uma reduzida carga horária semanal.

Acreditamos que a inserção de uma língua estrangeira no ensino médio é de grande importância para a formação cidadã e o enriquecimento do conhecimento do aluno. Ela não é somente uma disciplina que entra ou não no currículo,

nem se refere apenas ao ensino de habilidades linguísticas, mas é uma forma de contribuir para uma nova visão de mundo do aluno e sua formação de cidadania, segundo o que pregam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) sobre o ensino de língua estrangeira na escola.

De acordo com as teorias linguísticas que se orientam para o enfoque comunicativo no ensino da língua estrangeira, priorizando a construção de significados, o aprendizado de língua estrangeira dá-se de maneira eficaz quando oferece aos alunos oportunidades para o uso dessa língua em uma determinada situação comunicativa e em um contexto específico. Dentro dessa conjuntura, atualmente, o ensino de leitura nas aulas de língua estrangeira vem sendo considerado uma prioridade, em especial pelo seu caráter formativo, concretizado no momento em que o aprendiz-leitor percebe que é capaz de compreender textos em LE.

Defendemos que os professores levem literatura para suas aulas de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no ensino médio, uma vez que os textos literários (TLs) oferecem inúmeras possibilidades de abordagem, variando de acordo com o objetivo e a formação que pretendemos alcançar. Com efeito, o uso do TL como recurso para aulas de E/LE nesse nível de ensino deve ser valorizado, uma vez que, entre tantos suportes de ensino, este se destaca, principalmente, por seu valor autêntico, cultural, pragmático e

sociolinguístico, além de formação crítica e leitora, caracterizada, sobretudo, pela negociação de sentido permitida pelo texto literário, em específico, segundo Mendoza (2007) e Santos (2007).

Este artigo é parte de uma investigação de doutorado, ainda em fase inicial, que tem por objetivo principal promover o ensino comunicativo de E/LE centrada na competência leitora. Neste trabalho, especificamente, refletiremos sobre os elementos que compõem a competência leitora e as possibilidades de seu desenvolvimento no ensino de E/LE.

### Fundamentação teórica

## Leitura e letramento em língua estrangeira na escola

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), a partir do ensino médio, a leitura deve seguir dois caminhos dentro do ambiente escolar: levar a que os jovens melhorem sua habilidade de ler, adquirindo o hábito da leitura, e estimulá-los a utilizar essa habilidade para ter acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas diversas áreas que formam o currículo escolar. Como mencionado anteriormente, acreditamos que a leitura deve ser priorizada no ensino de LE na escola, pois, assim como Albaladejo (2007), entendemos que, com base no desenvolvimento da competência leitora, consequentemente, as demais competências dos alunos serão desenvolvidas. Antes de ressaltarmos a importância da leitura no ensino de LE,

convém aclarar que a entendemos aqui, assim como Lajolo, 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).

Segundo Fernández e Baptista (2010), tradicionalmente, quando falamos em ensino de LE, consideramos três concepções de leitura: bottom-up (de cima para baixo), top-down (de baixo para cima) e interacional (interações entre o leitor e o texto). Já Cassany (2006) nos oferece três concepções de leitura com outras nomenclaturas: linguística (leitura das linhas), psicolinguística (leitura entrelinhas) e sociocultural (leitura por detrás das linhas).

A nossa concepção de leitura é, pois, aquela cujo significado do texto dá-se a partir do sentido gerado pela constante interação entre o texto e o leitor, portanto, a do modelo interacional. Segundo Solé (1998), nesse modelo de leitura, participam do processo da compreensão leitora tanto o texto quanto o leitor com suas expectativas e conhecimentos prévios.

De acordo com Navarro (2006), há quatro técnicas básicas de leitura: o *skimming*, o *scanning*, a leitura atenta e a leitura crítica. O *skimming* significa ler depressa para prever o conteúdo do

texto, como, por exemplo, quando lemos um jornal. O *scanning* ocorre quando passamos a vista sobre o texto para encontrar uma informação desejada. Já a leitura atenta diz respeito a textos extensos e informativos. Como descreve a autora, na leitura atenta, o leitor fixa o conteúdo e a estrutura do texto e, na leitura crítica, emitimos uma opinião que nem sempre está de acordo com o que lemos, conforme se observa nos editoriais dos jornais.

Mendoza (1994) chama nossa atenção para o fato de que a leitura para um aprendiz de LE não é algo tão óbvio como pode parecer para um leitor de língua materna. A leitura pressupõe um diálogo entre o texto e o leitor, exigindo deste a ativação de todos os seus conhecimentos linguísticos, paralinguísticos, extralinguísticos, enciclopédicos e culturais para conseguir captar os significados da mensagem do texto. Em uma língua estrangeira, o leitor não conta com pistas sintáticas como o leitor nativo e, portanto, não pode fazer predições da mesma forma. Entretanto, o uso de um conjunto de estratégias durante a leitura em LE ajuda o leitor na sua interação com o texto, imprimindo-lhe significados com base nas suas vivências, expectativas e no seu conhecimento prévio.

Já com relação ao letramento, Soares o conceitua como um "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita" (2005, p. 47). Para a autora, uma versão forte de letramento resgata a autoestima e fortalece a cons-

trução 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.

Assim como Soares, entendemos que letramento "é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais." É, pois, "o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e a escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social" (2005, p. 72).

Para Cassany (2006), na concepção sociocultural, letramento é um conjunto de práticas socioculturais relacionadas à leitura e à escrita inseridas em um determinado contexto. Conforme o mesmo autor (2003), somente por intermédio do letramento crítico nas práticas educativas é que estaremos formando cidadãos conscientes das relações discursivas ideológicas presentes na sociedade, instigando a reflexão, a transformação e a ação.

Na nossa pesquisa, pretendemos alcançar um nível de letramento que possa futuramente evoluir para um letramento crítico. Claro que a busca por um modelo ideal de ensino para que o aluno alcance o letramento 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).

Segundo dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) de 2009, divulgados pela Seduc ao *Diário do Nordeste*, em 16 de setembro de 2010, das 482 instituições estaduais avaliadas em todos os municípios do estado, nenhuma escola atingiu o índice adequado na avaliação. O Spaece caracteriza-se como uma avaliação externa que afere as competências e habilidades dos alunos do ensino fundamental e médio, somente em língua portuguesa e matemática.

Com base nessa realidade, entendemos que a construção de um ensino de língua estrangeira na escola que atenda às quatro habilidades ainda requer tempo e planejamento, porém acreditamos que o ensino a partir da leitura é o caminho mais viável. Nas Ocem (2006), no que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de línguas estrangeiras no ensino médio (de um modo abrangente), focaliza-se a

leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas. Embora haja a recomendação de que todas essas habilidades devam ser desenvolvidas ao longo dos três anos do ensino médio, considera-se que "a proporcionalidade do que deve ser trabalhado nas escolas de cada região deva ser avaliado regionalmente/localmente, levando em conta as diferenças regionais/locais no que tange às necessidades" (OCEM, 2006, p. 111).

As Ocem (2006), na parte destinada ao ensino de línguas estrangeiras, destacam a importância da leitura e da escrita nos usos do cotidiano e, com isso, entendemos que o uso da língua está relacionado às práticas sociais, considerando os aspectos socioculturais, pragmáticos e discursivos, bem como os linguísticos. Além disso, o referido documento orienta os professores a não focarem suas aulas unicamente na preparação para o exame do vestibular, uma vez que:

Na nossa sociedade, o conhecimento de Línguas Estrangeiras é muito valorizado no âmbito pro□ssional, porém, no caso do ensino médio, mais do que encarar o novo idioma apenas como uma simples ferramenta, um instrumento que pode levar à ascensão, é preciso entendê-lo como um meio de integrar-se e agir como cidadão. Nesse sentido, o foco do ensino não pode estar, ao menos de modo exclusivo e predominante, na preparação para o trabalho ou para a superação de provas seletivas, como o vestibular. Essas situações fazem parte da vida do aluno, mas não são as únicas, talvez nem sejam as principais e, acima de tudo, não se esgotam nelas mesmas. Tampouco pode reduzir-se a um conjunto de atos de fala aplicáveis às diferentes situações de comunicação pelas quais um indivíduo pode passar, como também se chegou a pensar em algum momento de aplicação mais radical do enfoque comunicativo (OCEM, 2006, p. 147).

Embora considere que as escolas de algumas regiões possam interessar-se em intensi□car o desenvolvimento de leitura no terceiro ano do ensino médio, com vistas a ajudar os alunos na preparação para o vestibular, o documento afirma que "essa opção não deve desconsiderar o caráter da leitura como prática cultural e crítica de linguagem, um componente essencial para a construção da cidadania e para a formação dos educandos" (OCEM, 2006, p. 111).

Entendemos e defendemos que o uso do texto literário nas aulas de espanhol do ensino médio engloba todos esses aspectos, uma vez que, entre tantos suportes de ensino, o TL destaca-se, principalmente, por seu valor autêntico, cultural, pragmático e sociolinguístico, além de formação crítica e leitora, caracterizada sobretudo pela negociação de sentido permitida pelo texto literário, em específico. Segundo Widdowson (1984), o texto literário é superior aos diálogos habituais usados tradicionalmente nos manuais de ensino, por ser capaz de mostrar a língua como criação de sentido. A seguir, apresentamos um pouco das respostas para a pergunta: por que levar literatura para a aula de E/LE?

É importante ressaltar que tratamos o TL aqui não como objeto de estudo para análises literárias, mas como recurso para a formação leitora na aula de língua estrangeira, por entendermos que o professor pode explorar o potencial linguístico e didático do TL, permitindo que o aluno possa interpretá-lo, de acordo com interesses específicos, de maneira significativa e contextualizada. No entanto, ao trabalhar a leitura com a utilização do TL, o professor acabará por transmitir, também, conhecimentos que fomentarão a competência literária, assim como a cultural, social, pragmática etc.

# O texto literário: por que levá-lo para a aula de espanhol como língua estrangeira?

O texto literário ainda é um gênero pouco utilizado por professores da língua espanhola no ensino médio, principalmente porque muitos desses profissionais não o consideram adequado para esse nível de ensino, devido às inadequadas crenças de que a linguagem que veicula é muito difícil ou de que a literatura em língua estrangeira só deve ser levada para o nível superior. Entendemos que isso ocorre, principalmente, pela confusão que muitos fazem ao pensar que a literatura só pode ser ensinada teoricamente, e não como uma mostra viva de língua que pode ser lida e explorada.

Segundo Santos, em um estudo realizado com professores-alunos de um curso de especialização, quando questionados sobre o fato de não incluírem os gêneros literários nos materiais didáticos produ-

zidos, eles apresentaram as seguintes respostas:

a) o gênero literário é uma tipologia difícil de ser trabalhada e que não há lugar para o seu uso em sala de aula; b) a literatura não é o interesse básico do aluno, pois ele quer aprender língua e não literatura; c) em sua graduação as disciplinas de língua e literatura eram ensinadas em separado e, por isso, não sabem como inserir um texto literário nas aulas de língua e: d) os textos literários presentes nos materiais didáticos de ELE servem apenas para ensinar cultura e, assim, devem estar presentes nas atividades que introduzam questões culturais (2007, p. 374-375).

Percebemos, portanto, que cabe ao professor desapegar-se de crenças como essas e criar condições para que o aluno interaja com o texto literário, construindo significados e interpretações. Cosson (2006) afirma que é de responsabilidade do professor explorar ao máximo, juntamente com os seus alunos, as potencialidades do texto literário, tendo em vista que: "A leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem" (COSSON, 2006, p. 30).

Entendemos, ainda, que o texto literário é um recurso a mais que pode ser usado pelo professor, porém não o único, e também que a atividade desse professor não se limita somente ao momento da sala de aula. Antes disso, ele deve pensar sobre as necessidades dos alunos e quais os objetivos a serem alcançados durante a aula, para depois definir o que e como ensinar. Segundo Zilberman, "ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais" (2003, p. 28); ou seja, as percepções e a leitura que cada aluno faz sobre o texto literário pode ser motivada ou não pelo professor, de acordo com sua prática docente.

Para Mendoza (2004), essa dificuldade didática com relação ao ensino de língua a partir do texto literário também pode ser atribuída, entre 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. Não temos aqui a intenção de encerrar a discussão sobre o assunto, ou de afirmar qual a melhor definição de texto literário. Apenas apresentaremos os teóricos que subsidiam a nossa escolha de literariedade3 para um texto.

Entendemos que, às vezes, o reconhecimento de um texto como literário por parte de uma determinada comunidade de leitores 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 do que em caracte-

rísticas 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: "[...] 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, 2002, p. 46, tradução nossa).4

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. O mesmo documento relata, ainda, que 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 coprodutor do texto) e para a intertextualidade (interação e/ou diálogos entre textos), colocando-se em questão a autonomia e a especidade 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 signi cados 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 di□culdades 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" (OCEM, 2006, p. 57).

Para os fins da nossa pesquisa, 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 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, este 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.

Ainda tomando por base os ensinamentos de Peris (2000), reconhecemos a funcionalidade do texto literário e o seu caráter representativo como criação de uma realidade, e não como referência a uma realidade externa. Com isso, há um número maior de variedades de gêneros literários viáveis para utilização em sala de aula de escolas públicas, numa realidade de poucas horas de aula destinadas ao ensino do espanhol.

Há inúmeras possibilidades de se trabalhar os textos literários, variando de acordo com o objetivo e a formação que pretendemos alcançar. Nos próprios PCNs voltados para o ensino médio (PCNEM, 2000, p. 8), há o reconhecimento da importância do estudo dos gêneros discursivos e dos modos como estes se articulam, uma vez que proporcionam uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário.

Widdowson (1984) defende a eficácia do uso de textos literários nas aulas de língua estrangeira, afirmando que o professor não deve dar, diretamente, a sua interpretação do texto. Ao contrário, deve estimular o aluno para que ele mesmo o interprete. Segundo Mendoza (2007, p. 68), quando utilizado na sala de aula, o texto literário é um material selecionado para que o aprendiz observe, infira e sistematize diferentes referências normativas, pragmáticas, modalidades

discursivas, além dos recursos poéticos.

Zilberman (2008), por seu turno, menciona que a literatura provoca um efeito duplo no leitor, uma vez que, além de acionar a sua fantasia, suscita um posicionamento intelectual, na medida em que o mundo representado no texto, mesmo que seja afastado no tempo, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências à sua vida.

Hoje, com o ensino de língua estrangeira em crise nas escolas públicas, conforme observamos em Miccoli (2010) e Celani (2002), a literatura aparece como uma necessidade básica para o estudante, auxiliando-o no processo de aquisição da nova língua estudada. Argumenta Mendoza (2007) que, 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 como recurso didático de grande função formativa, servindo de apoio para atividades específicas de aprendizagem, dentro ou fora da sala de aula.

Quando aparece na sala de aula de língua estrangeira, ainda nas palavras de Mendoza (2007), o texto literário é um material autêntico<sup>5</sup> que, selecionado segundo os objetivos concretos de aprendizagem, traz diferentes tipos de *input*<sup>6</sup>, sobretudo linguístico, para a aprendizagem. A escolha de textos autênticos para a atividade de ensino de leitura é defendida por Leffa (1988), para quem o material utilizado no aprendizado da língua estrangeira deve ser original.

Nesse sentido, o professor tem papel essencial no que diz respeito à seleção adequada dos textos e ao modo de trabalhar a leitura em sala de aula. Segundo Pietri (2007), a mediação do professor é fundamental para formar o leitor proficiente. Para o leitor ainda em formação, os objetivos de leitura devem ser estabelecidos pelo professor, o que implica, dentre outras demandas, que este tenha cautela na hora de escolher o TL que vai levar para a sua aula de língua estrangeira, observando, dentre outros pontos, o nível da turma, para que a experiência seja prazerosa, e não frustrante.

O professor de língua estrangeira deve procurar textos que ofereçam um potencial significativo para a criação de diversas atividades para trabalhar em sala de aula. que facilitem a aquisição da nova língua. Referimo-nos ao desenvolvimento de diferentes exercícios na sala de aula que permitam a interação entre os estudantes, que favoreçam as dramatizações, os debates, a escrita criativa, individual ou compartilhada, a improvisação, a introdução de atividades lúdicas, músicas, etc., em suma, ao uso da mesma gama de procedimentos aplicáveis a uma aula de língua geral, adaptada para usar um texto literário de forma comunicativa, divertida e que fomente a aprendizagem da língua estudada. Com este modo de agir, despertaremos o interesse do aluno pela literatura, uma vez que deixará de ser uma forma de língua estática e chata (AL-BALADEJO, 2007, p. 11, tradução nossa).

O professor é responsável não só por motivar o aluno para a leitura como também por estimular a ativação do seu conhecimento prévio, conforme afirma Kleiman: A compreensão é um processo altamente subjetivo, pois cada leitor traz à tarefa sua carga experiencial que determinará uma leitura para cada leitor, num mesmo momento e uma leitura diferente para o mesmo leitor, em momentos diversos. Como podemos unificar e homogeneizar aquilo que é por natureza heterogêneo, idiossincrático? Não podemos, é claro. Mas ensinar a ler com compreensão não implica impor uma leitura única, a do professor ou especialista, como a leitura do texto. Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto [...] (2004, p. 151).

Para isso, entretanto, conforme Andrade (2004), o professor de língua precisa ser um bom leitor, de modo que a sua experiência de leitura, o seu conhecimento e o seu prazer pela literatura constituam sua prática e permitam-lhe a realização consciente das atividades. O que percebemos, a partir de observações realizadas, é que em muitos contextos de ensino/aprendizagem de línguas, principalmente nas escolas públicas, a criatividade dos alunos não é estimulada o suficiente. De acordo com Duff e Maley (2003), as atividades desenvolvidas pelos professores para o uso do TL devem apresentar oportunidades para que os alunos contribuam com suas próprias experiências, percepções e opiniões, despertando, enfim, seu conhecimento prévio, uma vez que a própria natureza do texto literário já permite que o aluno traga esses elementos para a leitura.

# Como levar o texto literário para as aulas de E/LE?

Entendemos que o professor precisa escolher os textos e a forma de trabalhar com o objetivo de despertar o prazer estético pela literatura e investir no desenvolvimento da competência leitora do aluno para promover um ensino de espanhol eficaz no nível médio. Entretanto, nada impede que, de acordo com o nível e o desenvolvimento de cada turma no seu contexto de ensino, o professor integre em seu trabalho as várias habilidades, ainda que não enfoquemos todas.

Baseando-nos nas orientações de Albaladejo (2007), consideramos importante que o professor, antes de propor uma atividade didática, siga alguns requisitos básicos para a seleção de textos literários a serem levados para a sala de aula de E/LE, como: acessibilidade, significação e motivação, integração das várias habilidades e várias possibilidades de ser explorado, além de ser original.

Antes de tudo, o texto deve ser acessível, ou seja, deve ser escolhido de acordo com o nível do aluno para promover a aprendizagem, e não uma frustração. Em segundo lugar, os textos devem ser significativos e motivadores, tendo como critério de escolha os interesses dos estudantes. Em terceiro lugar, o TL deve ser integrador de várias habilidades, cabendo ao professor selecionar quais serão trabalhadas na aula e por meio de que atividades. Segundo Albaladejo (2007), a partir do desenvolvimento da

competência leitora dos alunos, consequentemente, as outras competências serão desenvolvidas. Em quarto lugar, os TLs devem oferecer várias alternativas de trabalho, para que o professor, principalmente no ensino médio, possa utilizar estratégias que integrem o aluno à aula, como dramatizações, debates, canções, vídeos etc. O quinto e último requisito que consideramos para a escolha dos TLs a serem levados para a aula de E/LE é que sejam originais e estejam de acordo com o nível de conhecimento do aluno.

É importante, também, que o texto literário não seja subutilizado nas aulas de espanhol como língua estrangeira, no sentido de servir somente, por exemplo, para identificar classes gramaticais indicadas pelo professor. Para esse tipo de atividade, o professor pode utilizar outro gênero textual, com menos recursos estilísticos. Não queremos dizer com isso que ele não deva ser usado em aulas de gramática, até porque já defendemos o valor linguístico que o TL tem. O que queremos afirmar é que o professor pode explorá-lo de forma mais completa, principalmente como formação leitora do seu aluno, além de outras habilidades.

Nas palavras de Montesa e Garrido:

O texto literário não deve ser traído. Ele não foi escrito para que, como em um labirinto estranho, o aluno o percorra em busca de adjetivos, preposições ou passados. Isso não quer dizer que, em certos momentos e com objetivos claramente definidos, não usemos os textos literários para esses fins, principalmente porque alguns dos recursos formais que lhes conferem seu *status* especial são úteis para nossos propósitos (1994, p. 453, tradução nossa).8

Não há, de maneira alguma, uma lista de regras no que diz respeito à utilização da literatura nas aulas de E/LE, mas são necessários alguns cuidados no momento da escolha do TL. Cabe ao professor. por exemplo, escolher o tema do TL e a abordagem<sup>9</sup> que vai dar durante o seu uso, bem como levar em conta o nível dos alunos que o lerão: ou seia, é necessário estabelecer critérios para a seleção do texto literário a ser utilizado em aula. considerando que "cada texto tem seu momento para oferecer suas próprias possibilidades formativas no processo de aprendizagem de LE" (MENDOZA, 2007, p. 73, tradução nossa). 10

Não podemos, portanto, ofertar textos muito fáceis para um aluno com um nível mais elevado, pois assim ele não se sentirá motivado para a leitura, tampouco podemos oferecer textos mais longos e de uma linguagem mais rebuscada para um leitor de nível inicial, tendo em vista que isso o deixará desestimulado. A nivelação e a uniformidade são, pois, importantes no processo de seleção de materiais e, diante da grande quantidade de TLs disponíveis, dificilmente o professor terá problemas para encontrar um texto compatível com o nível de conhecimento do aluno.

Devido, principalmente, ao curto tempo destinado à disciplina, resta ao professor de E/LE das escolas públicas escolher textos breves ou indicar leituras a serem realizadas fora do contexto escolar, levando em consideração a diversidade cultural da língua estudada,

sem a preocupação de indicar somente obras presentes nos cânones literários. O professor deve, ainda, dedicar atenção especial aos exercícios que levará para a sala de aula.

Barros e Costa (2008, p. 21) afirmam que o material didático é uma das principais ferramentas para o estudo de uma língua estrangeira, razão pela qual, para sua escolha, deve-se examinar se este segue uma concepção de língua coerente com a perspectiva do professor e adequada ao nível e aos objetivos dos alunos. Marcuschi, com base em um estudo em que se propôs a analisar materiais em língua portuguesa, alerta-nos para o fato de que muitos dos exercícios contidos nos materiais didáticos não aprofundam o entendimento, não estimulam o pensamento crítico do aluno, nem abordam corretamente a compreensão leitora, sendo esta considerada, muitas vezes, "como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia" (MARCUSCHI, 2008, p. 266). Ainda segundo o autor, muitos exercícios não permitem a construção de sentido, sendo comum, inclusive, a falta de conexão com o texto ao qual se referem, sem contar que

As questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada têm a ver com o assunto, especialmente questões formais; é comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, mas serem apenas indagações genéricas ou de ordem subjetiva que podem ser respondidas com qualquer dado; e os exercícios de compreensão ra-

ramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que reforça a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos (MARCUSCHI, 2008, p. 266-267).

Além disso, o autor frisa que as perguntas comuns nos livros de português analisados eram aquelas que indagavam sobre o aspecto formal do texto, a saber: (a) Qual o título do texto, (b) Quantos versos tem o poema?, ou (c) Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?. Esse fato revela que os exercícios escolares concebem os textos como "objetivos e exclusivos", e não como uma fonte reflexiva.

Embora o estudo de Marcuschi tenha sido realizado com materiais em língua portuguesa, segundo nossa prática docente, no espanhol a realidade não é diferente. Portanto, entendemos que, ainda que o professor leve o texto literário para suas aulas, é importante considerar que tipo de exercício praticará para que consiga alcançar os objetivos propostos.

## Considerações finais

Acreditamos ser possível promover o letramento do nosso aluno de espanhol do ensino médio por meio de práticas de leitura. Assim como na língua materna, em que o termo "letramento" já não é mais novidade, precisamos pensar nessa questão também na língua estrangeira. No entanto, percebemos que os estudos sobre o tema estão voltados, principalmente, para a língua materna, de modo que a LE vem sendo esquecida.

Seguramente, é um desafio trabalhar a língua estrangeira na escola pública, onde os objetivos, as estratégias e os procedimentos têm de estar sendo sempre repensados. É necessário haver uma convergência de ideias e objetivos entre os documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica, o projeto pedagógico da escola, os professores e os próprios alunos. E para que haja um resultado satisfatório, isto é, para que seja possível alcançar a aprendizagem, o ensino da leitura pode ser um forte aliado.

Para finalizar, acreditamos que, atualmente, com o ensino de LE em crise nas escolas públicas, a literatura aparece como uma necessidade básica para o estudante, auxiliando-o no processo de aquisição da nova língua estudada. O texto literário traz modelos de estruturas sintáticas e variações estilísticas, apresenta um rico vocabulário, além de funcionar como expoente das culturas e falas de diferentes regiões, de diferentes países, resultando, portanto, em um valioso recurso para a sala de aula.

Quando se trata de um leitor de LE iniciante, no ambiente de ensino médio, o professor, mais do que ensiná-lo a usar as estratégias, precisa estimular, orientar e mediar sua leitura, escolhendo o texto apropriado para o nível da turma. Por fim, cabe-lhe trabalhar o TL de forma criativa, sem recorrer a perguntas já elaboradas que não dão conta da leitura individual dos alunos e sem submetê-los às conhecidas "provas sobre o livro".

# A literary reading in the communicative teaching of Spanish in high school

#### **Abstract**

From research of our research group (GP-LEER), our role as coordinator of Pibid in public schools and readings Paiva (2003) Barcelos (2011), Miccoli (2010) and Celani (2002) realized that in general, the teaching of foreign language (FL) is in crisis in public schools. We understand that to build effective teaching of LE in school, we need to focus on reading and thus also get other linguistic advances. We stand, as Mendoza (2004, 2007), Aragon (2006) and Santos (2007), that literature is used as a resource for Spanish lessons (E/LE), assisting the student in the process of acquiring new language studied. This article is part of a developing research whose general objective is to promote the literacy of Spanish--speaking students in public high schools, from teaching communicative competence focuses on the reader. In this paper, we reflect on the reading competence and literary in foreign language (specifically in Spanish) and its development in public high schools.

Keywords: Formation reader. Spanish language. Literary text.

### **Notas**

Dissertação intitulada "O uso do texto literário nas aulas de espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE", defendida em 27 de março de 2011.

- Segundo as Ocem (2006), "ser cidadão" envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade.
- <sup>3</sup> A palavra "literariedade" é utilizada neste trabalho como o conjunto de características que conferem a um texto a categoria de literário.
- 4 [...] 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, 2002, p. 46).
- Entendemos material autêntico como aquele material que não foi criado, adaptado ou simplificado para fins didáticos ou para ser usado em sala de aula.
- <sup>6</sup> Segundo Johnson (2008, p. 151-154), a teoria de "input" de Krashen, dentre outras hipóteses, considera que a aprendizagem só ocorre quando os elementos desconhecidos estão apenas um pouco adiante do nível atual de aprendizagem. Ou seja, se o nível atual do aprendiz for i, o input ideal ao qual deve ser exposto para que ocorra a aprendizagem será i+1.
- El profesor de lengua extranjera debe buscar textos que aporten un importante potencial para la creación de diversas actividades para trabajar en clase que faciliten la adquisición de la nueva lengua. Nos referimos al desarrollo de diferentes ejercicios en el aula que permitan la interacción entre los estudiantes, que favorezcan las dramatizaciones, los debates, la escritura creativa individual o compartida, la improvisación, la introducción de actividades lúdicas, canciones, etc., en resumen, al uso del mismo abanico de procedimientos aplicables a una clase de lengua general, adaptado para utilizar un texto literario de forma comunicativa, divertida y que fomente el aprendizaje de la lengua estudiada. Con este modo de actuación despertaremos el interés del alumno por la literatura, puesto que dejará de ser una forma de lengua estática y aburrida (2007, p. 11).
- El texto literario no debe ser traicionado. No ha sido escrito para, como en un extraño laberinto, hacérselo recorrer al alumno a la búsqueda de adjetivos, preposiciones o pretéritos imperfectos. Lo cual tampoco invalida que en determinados momentos y con objetivos claramente definidos, nos sirvamos de textos literarios para esos menesteres, precisamente porque algunos de los recursos formales que

- les confier en su especial *status* son aprovechables para nuestros fines (MONTESA; GARRIDO, 1994, p. 453).
- Entendemos o termo "abordagem" como "um conjunto de ideias que justificam o ensinar de uma certa maneira, isto é, um método", conforme Almeida Filho (2001, p. 19).
- <sup>10</sup> Cada texto tiene su momento para ofrecer sus propias posibilidades formativas en un proceso de aprendizaje de LE (MENDOZA, 2007, p. 73).

### Referências

ALBALADEJO, M. D. G. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE. Revista de Didáctica ELE*, n. 5, p. 1-51, 2007. Disponível em: <a href="http://marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/">http://marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/</a> albaladejo.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2009.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte: FALE, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.

ANDRADE, L. T. *Professores-leitores e sua formação*: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

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 (Doutorado) – 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.

BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.). *Formação de professores de espanhol*: os (des) caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática. Belo Horizonte: PRPQ/UFMG, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Orientações curriculares para o Ensino Médio (Ocem). Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média. Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

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, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DUFF, A & MALEY, A. *Literature*. Resource books for teachers. Oxford University Press, 2003.

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.

KLEIMAN, A. B. *Leitura*: ensino e pesquisa. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

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

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

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, p. 313-324, 1994.

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

MICCOLI, L. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K. A. *Crenças, discursos e linguagem*. Vol. I. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010b, p. 135-165.

MONTES A, S. & GARRIDO, A. La literatura en la clase de lengua. In: S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (Eds.). *Español para extranjeros*: didáctica e investigación. Actas del II Congreso de ASELE. Málaga: ASELES, 1994. p. 449-457.

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

*lheita*: 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*, n. 16. Universidade da Coruña, 2000. p. 101-129.

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

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

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. 2. ed. 10. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

WIDDOWSON, H. G. The use of literature. In: WIDDOWSON, H. G. *Explorations in applied linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

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

\_\_\_\_\_. A literatura infantil na escola. 11. ed. São Paulo: Global Editora, 2003.