

## LITERATURA E LEITURA NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE PARA AS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO<sup>9</sup>

Girlene Moreira da Silva<sup>10</sup>

Cleudene de Oliveira Aragão<sup>11</sup>

**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

<sup>9</sup> 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.

<sup>10</sup> 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.

<sup>11</sup> 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 multiletramentos<sup>12</sup>. 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.

---

<sup>12</sup> 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)<sup>13</sup>. 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

---

<sup>13</sup> 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”<sup>14</sup> (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)<sup>15</sup>. 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)<sup>16</sup>

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 lingüísticos, 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,

<sup>14</sup> 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)

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

<sup>16</sup> 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 descodificar 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)<sup>17</sup>

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 literariedade<sup>18</sup> 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:

<sup>17</sup> (...) 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)

<sup>18</sup> 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)<sup>19</sup>

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

<sup>19</sup> (...) 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<sup>20</sup>” (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

---

<sup>20</sup> 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

**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**



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.

GIROTTO, 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)form(ações) 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 autoevaluatora 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.