



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LITERATURA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**LUIZA JANAÍNA LEANDRO DOS SANTOS**

**O TEXTO LITERÁRIO EM LÍNGUA ESPANHOLA NO CLUBE DE LEITURA DO**  
**CENTRO CEARENSE DE IDIOMAS: DA RECEPÇÃO AO LETRAMENTO**  
**LITERÁRIO**

**FORTALEZA**

**2023**

**LUIZA JANAÍNA LEANDRO DOS SANTOS**

**O TEXTO LITERÁRIO EM LÍNGUA ESPANHOLA NO CLUBE DE LEITURA DO  
CENTRO CEARENSE DE IDIOMAS: DA RECEPÇÃO AO LETRAMENTO  
LITERÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Literatura Comparada.

Orientador: Júlio Cezar Bastoni da Silva

**FORTALEZA**

**2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- D762t dos Santos, Luiza Janaina.  
O texto literário em língua espanhola no clube de leitura do Centro Cearense de Idiomas : da recepção ao letramento literário / Luiza Janaina dos Santos. – 2023.  
164 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, 2023.  
Orientação: Prof. Dr. Júlio Cezar Bastoni da Silva.
1. texto literário. 2. teoria da recepção. 3. letramento literário. 4. ensino. 5. literatura hispânica. I. Título.  
CDD 400
-

**LUIZA JANAÍNA LEANDRO DOS SANTOS**

**O TEXTO LITERÁRIO EM LÍNGUA ESPANHOLA NO CLUBE DE LEITURA DO  
CENTRO CEARENSE DE IDIOMAS: DA RECEPÇÃO AO LETRAMENTO  
LITERÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Departamento de Literatura, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Literatura Comparada.

Orientador: Júlio César Bastoni da Silva

Aprovada em: 16/02/2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Júlio César Bastoni da Silva (Orientador)

---

Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão (UECE)

---

Prof. Dr. José Leite de Oliveira Júnior (UFC)

Aos meus irmãos, Mazé, João Jorge e Neto Santos.

Aos meus sobrinhos, Iuri e João Gabriel.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir alcançar mais um objetivo em minha vida – a realização do mestrado em Letras – e assim contribuir com a educação na escola pública.

Aos meus pais, que me deram a vida e sempre confiaram no meu crescimento.

Aos meus irmãos, que, assim como eu, são professores dedicados, preocupados com a escola pública e enfrentam muitos entraves para ter acesso e permanecer na academia.

Ao meu admirável companheiro de vida e de todas as horas Mailton Nogueira. Além de ser uma grande inspiração para mim, foi a pessoa que mais me incentivou e acreditou no meu potencial quando eu mesma já não mais acreditava. Quem mais me acolheu e me ergueu nos momentos de desespero durante essa trajetória.

À minha grande amiga Nayara Freitas, que esteve ao meu lado desde as noites cansativas de estudos para a seleção do PPGLetras até os últimos dias de escrita da dissertação. Mesmo depois de um dia inteiro de trabalho, dávamos forças uma à outra para estudar e não desistir desse objetivo tão esperado que foi o mestrado.

Ao meu querido João Luiz, também orientando do professor Júlio, um companheiro sensacional e forte que o PPGLetras me possibilitou conhecer e com quem eu tive o privilégio de compartilhar alguns bons e maus momentos durante essa trajetória.

Ao meu estimável orientador, professor Júlio César Bastoni da Silva, quem teve muitíssima paciência comigo, que estava afastada da academia há sete longos anos quando ingressei no mestrado. A essa pessoa didática, paciente e extremamente humilde, apenas gratidão.

Às minhas ex-gestoras do CCI Crateús, Naedja Pinheiro e Isabella Belchiol, que acolheram com muita empatia os projetos que quis desenvolver no CCI enquanto professora. Ao ingressar no CCI Crateús, entrei em contato com a metodologia extraordinária desenvolvida por esse projeto pela primeira vez e encontrei colegas maravilhosos que me ajudaram a trabalhar da melhor forma.

Ao CCI Benfica, que me possibilitou desenvolver o clube de leitura junto aos alunos do CCI Crateús.

Ao meu valioso e atual local de trabalho, CCI Quixadá, e a todos que compõem a nossa equipe extraordinária: os professores Arice, Clerson e Luiz; a querida secretária e amiga Verinha; e o queridíssimo Marcio. Todos eles tornam os dias mais leves. Ao meu diretor Ed Naldo Santana, uma pessoa compreensiva, que, por vezes, recebeu-me com olheiras e

extremo cansaço devido às noites de escrita. Foi também quem me acalmou nos momentos de tormenta na minha recém adquirida função de gestão do CCI Quixadá.

Aos meus estimáveis amigos Tuyra, Erika, Patrícia, Vitória Pcast, Ticinha, Alisson e todos os outros que tanto amo, por sempre acreditarem no meu potencial e direta ou indiretamente contribuírem para tornar meus dias mais leves antes e durante este processo.

Aos meus amados alunos e ex-alunos, os quais me dão motivos para seguir na minha profissão procurando formas de ajudá-los e engrandecê-los cada dia mais.

“A literatura não nasce do vazio, mas a partir do discurso vivo...” (TODOROV, 2009, p. 22).

“Somos una especie en viaje, no tenemos pertenencias sino equipaje.” (DREXLER, 2017, n.p).

## RESUMO

Esta pesquisa pretende relatar a experiência com alunos do Ensino Médio, junto ao texto literário em língua hispânica, no Centro de Idiomas do Ceará (CCI), e analisar, a partir do relato da professora e da autoavaliação dos estudantes, as diversas possibilidades de trabalho com o texto literário em um clube de leitura, uma vez que este pode auxiliar o estudante a compreender o seu entorno, bem como as culturas estrangeiras que ele pouco conhece ou desconhece. Nesse sentido, este estudo toma como base as considerações de Cosson (2016, 2020), Fillola (2004) e Aragão (2006), que demonstram a importância do texto literário e da Estética da Recepção a partir das perspectivas de Jauss (1967) e Iser (1979), em que as leituras devem ser construídas desde a interação do leitor com o texto, e a metodologia de Bordini e Aguiar (1993), que afirmam que o texto literário deve ser apresentado a partir da análise prévia de aspectos que consideram as preferências e a realidade do estudante. Dessa forma, de acordo com Lajolo (1993), Todorov (2009), Zilberman (2012) e Antunes (2016), compreende-se que a literatura é capaz de auxiliar o ser humano a compreender melhor a vida e os dilemas inerentes a ela, ou simplesmente fazê-lo transportar para outro universo, apenas tendo acesso à leitura. Partindo dessa ideia, criou-se um clube de leitura com alunos de espanhol do CCI, projeto implantado pelo Governo do Estado do Ceará no primeiro semestre de 2018, que complementa o ensino em tempo integral. No primeiro encontro, conhecemos os estudantes; em seguida, um questionário foi aplicado, a fim de catalogar informações sobre eles e descobrir suas preferências literárias. Por fim, os estudantes deram sugestões de quais obras poderiam ser lidas ao longo das reuniões, que ocorreram virtualmente, uma vez por semana, por um trimestre. A intenção, com a aplicação dessa atividade, era constatar a possibilidade de se trabalhar com o TL em língua hispânica com alunos do Ensino Médio no CCI. A presente pesquisa é de natureza aplicada, de método hipotético-dedutivo com abordagem quali-quantitativa. Nos resultados observados, concluiu-se que os participantes não só conseguem compreender bem o texto, como se identificam com as personagens e fazem comparações com outras obras. Assim, entende-se que, por meio do letramento literário, do contato com a língua em sua mais rica manifestação, é possível transformar a leitura numa atividade de lazer satisfatória e prazerosa ao aluno, além de ajudá-lo a se tornar um cidadão crítico e consciente dos acontecimentos sociais.

**Palavras-chave:** texto literário; teoria da recepção; letramento literário; ensino; literatura hispânica.

## RESUMEN

Esta investigación pretende relatar la experiencia de estudiantes de secundaria con un texto literario en lengua extranjera y analizar, a partir del informe del docente y de la autoevaluación de los estudiantes, las diversas posibilidades de utilizar el texto literario en una lengua hispana en un club de lectura, ya que puede ayudar al alumno a comprender su entorno, así como culturas extranjeras que conoce poco o desconoce. En este sentido, este estudio toma como base en Cosson (2016, 2020), Fillola (2004) y Aragão (2006) que demuestran la importancia del uso del texto literario, la Estética de la Recepción a partir de las perspectivas de Jauss (1967) e Iser (1979) en las que las lecturas deben ser construidas desde la interacción del lector con el texto y no con el texto como absoluto y la metodología de Bordini y Aguiar (1993), que afirman que el TL debe de ser presentado a partir del análisis previo de aspectos que consideran las preferencias y la realidad del estudiante. Según Lajolo (1993), Todorov (2009), Zilberman (2012), Antunes (2016) se comprende que la literatura es capaz de ayudar al ser humano a comprender mejor la vida y los dilemas inherentes a ella, o simplemente transportarlo a otro universo, sin mucho esfuerzo, solo teniendo acceso a la lectura. Con base en esta idea, fue creado un club de lectura con estudiantes de español del CCI, un proyecto implementado por el Gobierno del Estado de Ceará en el primer semestre de 2018, que complementa la educación de tiempo integral. En la primera reunión, conocimos a los estudiantes; luego un cuestionario fue aplicado para catalogar datos sobre ellos y descubrir sus preferencias literarias; y, finalmente, los estudiantes hicieron sugerencias de cuales obras podrían ser leídas a lo largo de las reuniones que sucedieron virtualmente, una vez a la semana, por un trimestre. La intención, con la aplicación de esta actividad, fue verificar la posibilidad de trabajar con el TL en español con estudiantes de secundaria del CCI. La naturaleza del presente estudio es aplicada, de método hipotético-deductivo con el enfoque mixto, o sea cuantitativo y cualitativo. En los resultados, se nota que no solo logran comprender bien el texto, sino que también se identifican con los personajes y hacen comparaciones con otras obras. Así, se entiende que, a través de la literacidad literaria, del contacto con la lengua en su más rica manifestación, es posible transformar la lectura en una actividad de ocio satisfactoria y agradable para el alumno, además de ayudarlo a convertirse en un individuo crítico y consciente de los eventos sociales.

**Palabras clave:** texto literario; teoría de la recepción; literacidad; enseñanza; literatura hispana.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização dos municípios cearenses com unidades do CCI .....	69
Figura 2 – Níveis de desenvolvimento com base na Taxonomia de Bloom .....	112
Figura 3 – Meme criado por um dos alunos do clube de leitura .....	127

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Níveis do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER) .....	72
Tabela 2 – Tabela comparativa entre os Níveis Comuns do Quadro Comum Europeu de Referência (QCER) e os módulos de ensino do Centro Cearense de Idiomas .....	72

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Escolaridade do pai .....	74
Gráfico 2 – Escolaridade da mãe .....	74
Gráfico 3 – Onde cursou o Ensino Fundamental .....	75
Gráfico 4 – Concluiu a graduação? .....	75
Gráfico 5 – Onde cursa/cursou a graduação? .....	76
Gráfico 6 – Valorização das disciplinas na graduação .....	76
Gráfico 7 – Tempo de magistério na disciplina de língua espanhola no CCI .....	77
Gráfico 8 – Idade dos alunos .....	78
Gráfico 9 – Ano escolar .....	79
Gráfico 10 – Unidade CCI pertencente .....	79
Gráfico 11 – Semestre atual do curso de espanhol do CCI .....	79
Gráfico 12 – Escolaridade do pai (do aluno) .....	80
Gráfico 13 – Escolaridade da mãe (do aluno) .....	80
Gráfico 14 – Com que frequência você vê seus pais lendo? .....	81
Gráfico 15 – Incentivo à leitura .....	81
Gráfico 16 – Com que frequência você lê literatura? .....	81
Gráfico 17 – Motivação para a leitura .....	82
Gráfico 18 – O que você leu nos últimos 6 meses? .....	82
Gráfico 19 – Quem mais incentivou você a ler? (Professores) .....	85
Gráfico 20 – Na infância, havia livros em sua casa? .....	85
Gráfico 21 – Caso a resposta anterior tenha sido SIM, com quais livros você teve mais contato? .....	86
Gráfico 22 – Com que frequência você lê livros de literatura?.....	86
Gráfico 23 – Qual a sua principal motivação para ler? .....	87
Gráfico 24 – Quanto tempo você destina à leitura? .....	87
Gráfico 25 – Você costuma trabalhar com textos literários nas suas aulas? .....	90
Gráfico 26 – Na sua sala de aula, no trabalho com o texto literário, o que você mais valoriza na aprendizagem do aluno? .....	91
Gráfico 27 – Você trabalha com a <i>Selección de textos fotocopiables para el aula?</i> .....	92
Gráfico 28 – Interação nas aulas com o texto literário.....	93
Gráfico 29 – Na unidade CCI que você leciona, há clubes de leitura? .....	95

Gráfico 30 – Leitura do livro completo (para o aluno) .....	100
Gráfico 31 – Você leu em português ou em espanhol? .....	100
Gráfico 32 – Você já havia lido um livro de literatura hispânica? .....	100
Gráfico 33 – Qual a frequência de leitura de livros de literatura em geral? .....	101
Gráfico 34 – Temas abordados no livro .....	104

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCI	Centro Cearense de Idiomas
E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
EM	Ensino Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
GPLEER	Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re) leitura do mundo
H/A	Quantidade de horas nas aulas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação
QCER	Quadro Comum Europeu de Referência
TL	Texto Literário
Uece	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>LEITURA E LITERATURA NA ESCOLA NA ATUALIDADE .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>O percurso da literatura de língua materna e estrangeira na Educação Básica .....</b>	<b>20</b>
<b>2.2</b>	<b>Leitura e literatura: potencialidades.....</b>	<b>33</b>
<b>3</b>	<b>DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO AO LETRAMENTO LITERÁRIO .....</b>	<b>45</b>
<b>3.1</b>	<b>A Estética da Recepção: foco no leitor literário .....</b>	<b>45</b>
<b>3.2</b>	<b>Tratamento didático do texto literário: da universidade à sala de aula de idiomas .....</b>	<b>54</b>
<b>3.3</b>	<b>O letramento literário como subsídio na formação do leitor.....</b>	<b>60</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>63</b>
<b>4.1</b>	<b>Tipo de pesquisa .....</b>	<b>63</b>
<b>4.2</b>	<b>Contexto da Pesquisa .....</b>	<b>64</b>
<b>4.3</b>	<b>Participantes da pesquisa .....</b>	<b>65</b>
<b>4.4</b>	<b>Corpus da pesquisa .....</b>	<b>65</b>
<b>4.5</b>	<b>Instrumentos de coleta de dados .....</b>	<b>66</b>
<b>4.5.1</b>	<b><i>Questionário aplicado aos professores dos Centros Cearenses de Idiomas participantes do clube de leitura .....</i></b>	<b>66</b>
<b>4.5.2</b>	<b><i>Questionário aplicado aos alunos dos Centros Cearenses de Idiomas participantes do clube de leitura .....</i></b>	<b>67</b>
<b>4.5.3</b>	<b><i>Relatos de experiência dos encontros do clube de leitura .....</i></b>	<b>67</b>
<b>4.6</b>	<b>Procedimentos éticos da pesquisa .....</b>	<b>68</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS: O TEXTO LITERÁRIO NO CENTRO CEARENSE DE IDIOMAS .....</b>	<b>69</b>
<b>5.1</b>	<b>Considerações sobre o Centro Cearense de Idiomas e os documentos norteadores .....</b>	<b>70</b>
<b>5.2</b>	<b>Análise do perfil dos participantes da pesquisa .....</b>	<b>74</b>
<b>5.3</b>	<b>O clube de leitura e a metodologia proposta .....</b>	<b>110</b>
<b>5.4</b>	<b>Relatos de experiência com a obra <i>Como água para chocolate</i> .....</b>	<b>114</b>

<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	135
	<b>REFERÊNCIAS</b>	137
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO CLUBE DE LEITURA .....</b>	143
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES .....</b>	148
	<b>APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	153
	<b>ANEXO A – MEMES CRIADOS PELOS ALUNOS DO CLUBE DE LEITURA .....</b>	155
	<b>ANEXO B – PADLET .....</b>	158
	<b>ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	161

## 1 INTRODUÇÃO

Os livros de contos dos irmãos Grimm – de capas e folhas duras –, os paradidáticos e as versões adaptadas de livros literários fizeram parte da ornamentação dos corredores da minha casa. Como filha de uma pedagoga que sempre levava trabalho para casa, era comum ver minha mãe debruçada sobre provas, livros e cadernos de caligrafia, o que sempre me deixava interessada em saber o que tinha de tão importante naquele material que ela portava. Diferentemente do que muitos podem imaginar, era aquela cena que me atraía para a sala de aula – digamos que participei de vários estágios de observação muito antes dos 7 anos de idade. Visitar a sala de aula lotada da minha mãe, observar os alunos lendo e escutar minha mãe contando histórias me deixava fascinada.

Apesar de toda dificuldade que contorna o magistério no nosso país, encanto-me cada vez mais pela sala de aula. O desejo de melhorar a condição dos meus alunos é algo que me motiva a cada dia. Sempre almejei o curso de Letras, mas optei pela modalidade de licenciatura em Português e Espanhol por incentivo do meu irmão; pois, segundo ele, uma dupla habilitação ampliaria meu leque de atuação no mercado de trabalho. Nesse sentido, encontrei no ensino de literatura estrangeira uma forma de auxiliar os jovens a entender o mundo a sua volta de forma crítica e tolerante e a aprender mais sobre diversas culturas que envolvem a língua espanhola.

Tive contato, de fato, com a sala de aula ainda durante a graduação. Logo percebi que lecionar uma língua estrangeira era o que realmente me cativava. Já trabalhando como professora do Estado, cerca de um ano após concluir a graduação, entre aulas de gramática e de texto, percebi que os alunos se entusiasmavam muito mais quando líamos um texto e debatíamos algum tema do que quando trabalhávamos questões de exercícios gramaticais. Além disso, com o passar dos anos, notei que, diferentemente do que ocorria no início dos anos 2000, por exemplo – época cujo ensino era fortalecido pelos vestibulares tradicionais com questões de múltipla escolha –, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) passou a abordar mais textos literários e não-literários do que questões puramente gramaticais.

Apesar da aparente mudança no método de ensino, acreditava que as escolas possuíam um cronograma que precisava ser contemplado independentemente da preferência do professor. Sendo assim, durante alguns anos, pouco pude atuar da forma como realmente gostaria. Contudo, anos mais tarde, percebi que não só é possível como é necessário trabalhar com temas de que os alunos gostam, a fim de tornar o processo de ensino-aprendizagem muito mais prazeroso para eles e a atividade docente mais significativa para nós.

Tendo isso em vista, é pertinente mencionar o papel das escolas em tempo integral, modelo implantado pelo Governo do Estado do Ceará a partir de 2017. Elas possibilitaram a diversificação do trabalho com as disciplinas eletivas, que serão definidas melhor no capítulo 2. Nessas escolas, os alunos poderiam escolher os temas de disciplinas que mais lhes agradavam, a fim de ter uma aprendizagem mais efetiva. Sendo assim, aproveitei para abordar a literatura e a cultura por meio de músicas, leitura de textos, contação de histórias e contos instigantes, como as narrativas relacionadas à cultura do *Día de los Muertos*, o que prendia muito a atenção dos alunos e os deixava ansiosos para a aula seguinte.

Ao ingressar no Centro Cearense de Idiomas (CCI), outro projeto do Governo do Estado que será detalhado no capítulo 4, constatei que poderiam ser desenvolvidos clubes de leitura com os alunos de acordo com cada semestre em que estivessem inseridos. Surgiu, então, a ideia de criar um clube de leitura com alunos do sexto e do último semestres dos cursos de língua espanhola das unidades Benfica e Crateús do CCI e observar como seria o desenvolvimento da leitura literária nesses ambientes. O clube de leitura foi desenvolvido de forma remota durante a pandemia de covid-19, no ano de 2021.

Para nortear nosso trabalho, foram feitas as perguntas de partida a seguir, que, para uma melhor organização, foram divididas em três blocos:

1) O espaço da literatura hispânica nas aulas do CCI: como a literatura está sendo apresentada aos estudantes?

2) A metodologia do ensino de literatura hispânica usada hoje no CCI: como a literatura está sendo apresentada aos estudantes? De que forma os alunos estão sendo motivados a ler em língua estrangeira? A leitura literária é concebida como auxílio para aprendizagem de uma segunda língua?

3) A proposta dada pela nossa pesquisa: como introduzir a leitura literária no cotidiano dos estudantes? É possível desenvolver um clube de leitura entre os alunos do Centro de Idiomas?

No que diz respeito à organização deste trabalho, além deste primeiro capítulo, em que são feitas as considerações iniciais, e do sexto, em que são feitas as considerações finais, o texto foi dividido em outros quatro capítulos.

O segundo capítulo, com base em Lajolo (1993), Todorov (2009), Zilberman (2012), Antunes (2016), entre outros, visa fazer um sucinto apanhado histórico de como se deu o processo do seguimento da leitura literária no país ao longo dos anos, tanto em relação à língua materna quanto à estrangeira (no caso, a língua espanhola). Ele é dividido em duas partes. A primeira trata da condição da escola nos dias de hoje, informa como estão sendo

desenvolvidas as aulas de literatura de língua estrangeira, contextualiza qual é o espaço da literatura nas salas de aula e quais são os principais problemas enfrentados e discute sobre a formação docente. Já a segunda parte trata da importância da leitura na formação dos discentes e explica como os professores auxiliam e são auxiliados nesse segmento.

O terceiro capítulo está dividido em três partes. Na primeira, é abordada a Estética da Recepção com base nas perspectivas de Jauss (1967) e Iser (1979) e nos escritos de seus comentadores, tais como Costa Lima (1979) e Zilberman (1989). Na segunda parte, é apresentado o tratamento do texto desde a universidade até a sala de aula de idiomas, com o auxílio dos estudos de Cosson (2016, 2020), Fillola (2004), Aragão (2006), entre outros. Por fim, na terceira parte, é abordado o letramento literário como auxílio para o desenvolvimento do estudante leitor.

O quarto capítulo trata da metodologia abordada na nossa pesquisa, através do delineamento básico da pesquisa (*design*), segundo Prodanov e Freitas (2013) e a classificação da pesquisa proposta por Gil (2010) e Severino (2014). Para esse fim, a natureza da pesquisa é aplicada, o método empregado é o hipotético-dedutivo, o objetivo do estudo é descritivo, o procedimento técnico é o estudo de caso e a pesquisa-ação, a abordagem é quali-quantitativa – pois nos baseamos no levantamento dos dados emitidos através de questionários –, os métodos utilizados para a coleta e a análise de dados são questionários e um relato descrito pela professora-pesquisadora.

O quinto capítulo está dividido em três partes. A primeira descreve o local onde a pesquisa foi desenvolvida – duas unidades do Centro Cearense de Idiomas (CCI) – e apresenta algumas de suas particularidades, o espaço da literatura hispânica no CCI e os documentos que o norteiam. A segunda parte disserta sobre a metodologia da pesquisatomando como base as considerações de Bordini e Aguiar (1993) e Cosson (2006) – sequência básica da leitura – adequando suas ideias ao modelo de escola que é o Centro Cearense de Idiomas. A terceira parte relata a experiência no clube de leitura com alunos de diversos semestres de duas unidades do CCI e mostra alguns resultados obtidos após a criação dele. Além disso, apresenta as expectativas da professora-pesquisadora e mostra que a leitura literária em língua estrangeira foi muito bem recepcionada pelos alunos participantes da pesquisa. Como atividade final, os estudantes desenvolveram um mural virtual na plataforma *Padlet*<sup>1</sup>, com slides com trechos que consideraram mais interessantes, e criaram memes que retratavam cenas de alguns momentos da vida das personagens.

---

<sup>1</sup> Para conhecer essa ferramenta que permite criar murais interativos e colaborativos, acesse: <https://pt-br.padlet.com/>.

Por fim, é pertinente destacar que esta pesquisa está inspirada nos ensinamentos de Candido (2004), que afirma que, para ensinar literatura, é preciso praticar. Isso quer dizer que, com a prática, surgem os erros e, por meio deles, é possível chegarmos ao aprimoramento das nossas ações. Dito de outra forma, as práticas de estudo antigas não devem ser excluídas completamente, bem como as novas ideias não devem ser vistas como uma fórmula mágica que irá resgatar a literatura da zona de perigo. Entendemos que é preciso acompanhar as modificações da sociedade e os anseios renovados dos nossos estudantes, a fim de executarmos o nosso trabalho de modo contextualizado e torná-lo, de fato, válido e eficaz.

## 2 LEITURA E LITERATURA NA ESCOLA NA ATUALIDADE

### 2.1 O percurso da literatura de língua materna e estrangeira na Educação Básica

Não é de hoje que a educação brasileira está repleta de problemas dos mais variados aspectos. Um dos principais refere-se ao descaso com a importância da leitura, situação que acentua as desigualdades sociais e contribui para a alienação dos indivíduos, que, por diversos motivos, não desenvolveram a cultura leitora. De acordo com a quinta edição da pesquisa intitulada *Retratos da leitura no Brasil*, desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro – IPL (2019), grande parte dos jovens lê por obrigações escolares; outros, já adultos, não costumam dedicar muito tempo do seu dia à leitura de livros, e as crianças, conseqüentemente, não recebem incentivo familiar para a prática desse hábito.

Quando lemos sobre a vida de escritores, autores ou simplesmente amantes da leitura, percebemos com frequência que, durante suas vidas, houve incentivo por parte dos pais ou professores que, de alguma forma, tornaram-se exemplos para aquelas pessoas. No entanto, é costumeiro direcionar a culpa para o aluno em relação à falta de gosto pela leitura. Nesse contexto, como afirma Todorov (2009, p. 23), somos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro, nossos pais; depois, os outros que estão ao nosso redor; e a literatura, quando acessível, possibilita-nos essa interação de forma abundante.

Segundo dados da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, correspondentes ao ano de 2019, em relação aos que influenciam os jovens a gostarem de ler, aparecem o professor (11%) e, em seguida, a mãe ou uma responsável feminina (8%) como principais motivadores. No entanto, a maior parte dos jovens entrevistados respondeu que não foi influenciada por ninguém (67%). A partir disso, deduz-se que as famílias, na rotina cansativa de trabalho, para evitar que falte algo para os filhos, não dedicam tempo significativo para a leitura do texto literário, talvez porque não tiveram exemplos para desenvolver tal hábito. Existe uma pressão social para que as pessoas tenham filhos, mas pouco se discute sobre os momentos de que elas necessitam para interagir com eles e educá-los.

Nas escolas, com ensinamentos defasados associados à jornada exaustiva dos profissionais e à discrepância na formação continuada, uma parcela considerável dos professores não repassa para seus alunos a importância de realizar leituras frequentemente. Lajolo (1993, p. 16) já dizia que o desencontro que há entre a literatura e o jovem reflete um desencontro ainda maior entre os próprios professores e a leitura literária, ou seja, para conseguir atingir os jovens, temos que, primeiro, conseguir atingir a nós mesmos, para depois

passarmos de leitores a “uma espécie de atravessadores.” (LAJOLO, 1993, p. 37). Sendo assim, a nós cabe a decisão do que é mais adequado ou mais indicado para ser apresentado como opções de leitura para um determinado grupo, ou seja, cultivar o texto literário entre nossos estudantes a partir das nossas leituras e dos anseios deles. Antunes (2016, p.13), mais tarde, afirma que a literatura na educação básica é ofertada por professores que, geralmente, não leem. Então, surgiram alguns questionamentos filosóficos; como fomentar a leitura quando não há professores leitores? Como dizer que os alunos não gostam de ler se a literatura não é apresentada de forma adequada a eles? Admitindo-se que muitos de nossos professores não são leitores, saberiam eles como utilizar a leitura adequadamente em sala?

De acordo com a obra *A literatura em perigo*, de Todorov (2009), podemos afirmar que o espaço dedicado à literatura pode estar em vias de desaparecer; ao que se refere à leitura do texto literário em sala de aula. Em contrapartida, sabe-se de a importância do texto literário ocupar lugar central nas aulas, como reivindica Todorov (2009, p 11). Talvez esse seja um dos motivos pelos quais estamos vivenciando uma crise social tão forte nos últimos tempos. Não damos e nem recebemos formação adequada para lidar com os enfrentamentos da vida. Somos muito pouco tolerantes quando o assunto é a cultura do outro, a forma de viver diferente da nossa, tudo causa estranheza e, com ela, o desrespeito e a falta de empatia.

A partir das observações das aulas de Língua Estrangeira Moderna (LEM) no exercício docente da Educação Básica, foram levantados alguns questionamentos acerca da formação dos professores dos Centro Cearense de Idiomas. Como se deu a formação leitora dos professores? Nossos docentes possuem a prática de ler para, então, mediar leituras para seus alunos? Como está sendo apresentada a literatura na sala de aula? Tais questões foram respondidas pelos próprios professores, por meio de um formulário online Google que será apresentado no capítulo 4, destinado à metodologia da nossa pesquisa.

O ensino não acompanha a velocidade com que os meios audiovisuais e a tecnologia se desenvolvem. A professora Maria Antonieta Alba Celani<sup>2</sup>, acerca da formação de professores em entrevista<sup>3</sup> para a TVPUC, afirma que houve uma ampliação enorme da educação. Aumentou-se o número de estudantes consideravelmente, mas sem a preocupação

---

<sup>2</sup> Estudiosa da Linguística Aplicada, com ênfase em formação docente, atuou principalmente nos seguintes temas: ensino de inglês, escola pública, desenvolvimento de professores e formação reflexiva, relação teoria e prática. Fundou o primeiro Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada no país, na década de 70 (PUC - SP).

<sup>3</sup> PENSAR e fazer arte – a formação de professores de inglês – 14. São Paulo: [s.n.], 2012. 1 vídeo (28min). Publicado pelo canal TVPUC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fEmyMUu1-wg>. Acesso em: 21 jul. 2022.

de formar professores de LE para que soubessem administrar tal expansão. Nossos estudantes estão a cada dia recebendo mais informação, utilizam diversos recursos, atualizam seus jogos e sua forma de lidar com o mundo a todo instante. No entanto, quase tudo que diz respeito à escola, sobretudo ao ensino da escola pública, continua perpetuando tradicionalismos. Tal afirmação fica bastante clara com um rápido exercício de reflexão sobre o uso do aparelho celular hoje comparado há trinta anos, por exemplo. Na década de 1990, quando surgiu no Brasil, o celular era utilizado para fazer chamadas e possuía funções básicas como serviço de torpedo, despertador e jogos simples. Hoje fazemos transação bancária, compras em geral, lemos *e-books*, podemos entrar em contato com países de cultura hispânica, por exemplo, e acessar quaisquer informações do mundo facilmente.

Nesse contexto, o quanto se remodelou nossa forma de ensinar? Ainda mantemos nossos alunos em fileira na sala de aula e os tratamos como números da chamada? Eles ainda precisam silenciar e escutar o professor, detentor de todas as informações? Se essa ainda é a realidade da nossa sala de aula, como fomentar a aprendizagem e a leitura com a mesma metodologia de vinte ou trinta anos atrás, se tudo ao nosso redor já não é igual? Claro que existem inúmeras metodologias propostas que trazem resultados significativos sobre a mediação da leitura, como as ideias de Paulo Freire (1989, p. 16), que já se preocupava com os textos e a conexão com a realidade do aluno.

A exemplo disso, as últimas edições (6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup>) das Olimpíadas de Língua Portuguesa incluíram o gênero documentário, com elementos de áudio e vídeo, para melhor atingir seu objetivo de estimular e reconhecer as produções de alunos e professores. Já a edição de 2019 homenageou a escritora Conceição Evaristo em consonância com o tema “Lugar onde vivo”<sup>4</sup> para que os alunos se sentissem mais bem representados, produzindo textos e documentários sobre a realidade onde estão inseridos. Para Cláudia Petri, coordenadora de Implementação Regional do Itaú Social, o mesmo tema é mantido desde o início pois “é uma temática forte, importante, porque mexe com as raízes... em função de todo o contexto de pandemia, essa questão vai ser ainda mais relevante...”, enfatiza a entrevistada<sup>5</sup>. Nesse sentido, não só as temáticas são importantes, mas também apropriar-se das novas tecnologias amplia as possibilidades de mediação e facilita o engajamento com o público do Ensino Médio. Inclusive, o período de pandemia da covid-19 sinaliza fortemente a

---

<sup>4</sup> PAGENOTTO, M. L. **Aprender para melhor ensinar**: a olimpíada de língua portuguesa. Itaú Social, São Paulo, 9 mar. 2021. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/aprender-para-melhor-ensinar-a-olimpiada-de-lingua-portuguesa/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

<sup>5</sup> Entrevista disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/aprender-para-melhor-ensinar-a-olimpiada-de-lingua-portuguesa/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

necessidade de mudanças nas práticas educacionais, visto que, desde o primeiro semestre de 2020, os sistemas de ensino tentam se adaptar às tecnologias remotas. Agora o aparelho celular ganhou mais uma função: é também através dele que o ensino chega à casa do aluno.

De acordo com o Comitê Gestor de Internet no Brasil (CGI), o celular é o dispositivo mais utilizado por usuários da rede nas classes e para o ensino remoto e para teletrabalho. Durante a pesquisa, realizada no último semestre de 2020, constatou-se que 74% dos jovens das classes DE acessam a Internet exclusivamente pelo celular, enquanto o número de usuários das classes AB gira em torno de 11%. Entre os jovens que frequentam a escola com 16 anos ou mais, o celular é apontado como a ferramenta mais utilizada (37%) para assistir aulas e executar atividades remotas referentes à educação.

Como já era de se esperar, o novo momento pandêmico escancarou a triste realidade de desigualdade social no nosso país. Muitos alunos abandonaram a escola para trabalhar e ajudar no sustento da casa de alguma forma. Segundo a CNN Brasil<sup>6</sup>, baseada no relatório do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para Infância (Unicef), em 2020, foram cerca de 5,5 milhões de crianças e adolescentes sem acesso à educação. Do grupo de alunos entre 6 e 17 anos que abandonaram as instituições de ensino foi cerca de 1,38 milhão, ou seja, 3,8% dos estudantes. Em comparação a 2019, a taxa é superior à média nacional, quando ficou em 2%, segundo dados da Pnad Contínua<sup>7</sup>, compilados pelo mesmo estudo do Unicef. Devido a inúmeros obstáculos, as aulas nas escolas públicas não funcionaram tão bem como o planejado; se na sala de aula tradicional as dificuldades são diversas, em casa o aluno sofre não só com a dificuldade do acesso à Internet, como também a ausência de ambiente de estudo e a falta da alimentação básica. No Ceará, de acordo com o site Portal do Governo<sup>8</sup>, para minimizar os transtornos causados pela pandemia, o Estado disponibilizou *chips* com Internet móvel para 327 alunos das escolas e universidades estaduais, além de distribuir *kits* de alimentação.

---

<sup>6</sup> FORSTER, P. Pandemia aumenta evasão escolar, diz relatório do Unicef. **CNN Brasil**, São Paulo, 28 jan. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/01/28/pandemia-aumenta-evasao-escolar-diz-relatorio-do-unicef>. Acesso em: 8 jul. 2021.

<sup>7</sup> De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Pnad Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – foi criada para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do país, sobre temas como força do trabalho, cuidado de pessoas, afazeres domésticos etc. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/habitacao/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 3 fev. 2023.

<sup>8</sup> GOVERNO do Ceará anuncia auxílio cesta básica e a suspensão da taxa do transporte regular e complementar. **Portal do Governo do Estado do Ceará**, Fortaleza, 28 maio 2021. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2021/04/07/governo-do-ceara-anuncia-auxilio-cesta-basica-e-isenta-taxa-do-transporte-regular-e-complementar/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

No entanto, segundo Cosson (2018, p. 151), a escola não garante o ensino da literatura na modalidade impressa, o que nos leva a supor que, no meio digital, as dificuldades se multiplicam. Para entender tal panorama, podemos citar uma matéria do jornal *Gazeta O Povo* intitulada “Um pouco de história, como era a educação brasileira em 100 anos”, escrita por Denise Drechsel<sup>9</sup>, em que relembra grandes obstáculos que dificultavam a aprendizagem: a falta de estrutura das salas de aula, a disposição de carteiras em filas, a falta de aparelhos de multimídia, o método de ensino da repetição, e mais atualmente, a dificuldade do acesso à Internet.

Ressalta-se que, no ensino de LEM, geralmente, não há tempo destinado ao trabalho com literatura. Na grade curricular da Educação Básica do Ceará, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio, o ensino de língua estrangeira dispõe de uma hora/aula em que, frequentemente, são enfatizados exercícios gramaticais e interpretação de textos a partir do livro didático. No ensino em tempo integral, implantado em 2017, por meio da Lei nº16.287 na qual se institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino do Ceará, a proposta é a estruturação de uma escola de Ensino Médio que contemple a todos os jovens e seus diferentes projetos de vida.

Nesse sentido, a Escola em Tempo Integral oferta disciplinas eletivas<sup>10</sup>, nas quais poderíamos abrir espaço para o ensino de literatura estrangeira com maior tempo e liberdade para trabalhar com textos. Porém, durante a pandemia de Covid-19, as eletivas estão funcionando de maneira bastante precária devido a vários fatores. Dessa forma, para conseguirmos aplicar nossa pesquisa, optaremos por trabalhar em um Centro Cearense de Idiomas (CCI), onde, embora já exista material tradicional para o ensino de línguas, supomos haver a possibilidade de trabalhar com o texto literário. No Capítulo 2, apresentaremos mais informações sobre esse equipamento da rede estadual de ensino do Ceará, bem como a política de ensino híbrido adotada em período pandêmico.

Para compreender melhor como está sendo desenvolvido o trabalho com o texto literário em língua espanhola, nos Centros Cearenses de Idiomas, aplicamos um questionário

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/um-pouco-de-historia-como-era-a-educacao-brasileira-ha-100-anos>. Acesso em: 3 dez. 2022.

<sup>10</sup> De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio em Tempo Integral, as eletivas são atividades ofertadas e ministradas por professores ou tutores. Os alunos escolhem em quais disciplinas querem se inscrever, de acordo com sua afinidade e gosto, possibilitando a construção e elaboração do seu próprio currículo, além da diversificação ou aprofundamento de conteúdos não desenvolvidos nas disciplinas tradicionais. Para conhecer melhor o ensino em tempo integral do estado do Ceará, consultar o *site* da Secretaria de Educação do Ceará (disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escola-em-tempo-integral/>; acesso em: 21 jul. 2022).

aos professores. Nele, constatamos que 17 de 25 dos professores não conseguem trabalhar com os textos literários e dão preferência ao ensino de gramática e pronúncia das palavras. Dessa forma, partimos da hipótese de que a preocupação com o texto literário nesse contexto é, ainda, insuficiente, o que reduz as possibilidades de conhecimento de outras culturas por meio da literatura de países de língua estrangeira

Durante nossos encontros do clube de leitura, alguns alunos relataram sobre as aulas não serem planejadas de acordo com o que interessa ao aluno, ou seja, a não participação do estudante na escolha de temas relevantes a serem discutidos em sala ou na seleção de livros a serem lidos. Alguns professores usam como referência para estabelecer os objetivos de suas aulas o que o livro didático diz ser conveniente estudar e ler. No entanto, Bordini e Aguiar (1993, p. 19) afirmam que, para desenvolver o hábito da leitura, primeiramente, devem ser ofertados livros próximos à realidade do leitor, com questões significativas para ele. Dessa forma, precisamos expandir o hábito e o apreço pela literatura para não lermos por obrigação, realizando, por consequência, leituras desinteressantes e distantes de nossa realidade. Assim, ratificamos a importância de compreender a metodologia de ensino de literatura no Ensino Médio, entender como se deve abordá-la e investigar de que forma isso pode ser feito por meio do ensino de língua estrangeira.

Percebe-se que os textos são utilizados para diferentes objetivos e favorecem o conhecimento intertextual e a competência comunicativa. O texto literário possibilita ao professor o ensino dos conhecimentos, dos valores e das atitudes interculturais, possibilitando que seja percebida a diferença entre a sociedade em que se vive e a pertencente à língua estrangeira. (SANTOS, 2018, p. 415).

Diante de tal pensamento e dos comentários anteriores, entende-se que a literatura deve ser vinculada à história e à cultura do país de origem da obra, além de estabelecer conexões com o cotidiano do aluno, a fim de lhe oferecer a oportunidade de ampliar o seu repertório cultural sem precisar, necessariamente, sair do lugar. Ademais, esse tipo de leitura pode fortalecer a tolerância com outras culturas e a convivência com as pluralidades.

A prática do ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) na rede de ensino regular pública tem se distanciado bastante do que era proposto até 2017 nos documentos de ensino do Brasil. No que diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM) 2000, por exemplo, as LEM haviam ganhado um espaço que voltou a ser negado e visto como não importante. No entanto, em fevereiro de 2017, após a implementação da Reforma do Ensino

Médio, a partir da Lei 13.415, foi definida a retirada da obrigatoriedade da língua espanhola, o que deu início ao movimento que ficou conhecido como Fica Espanhol<sup>11</sup>.

O movimento Fica Espanhol é composto por professores e professoras de 26 Unidades Federativas, foi criado em maio de 2020 e defende a volta do espanhol nas escolas. Em setembro de 2021, foi criado um abaixo-assinado com 5.400 pessoas para validar o pedido de milhares de pessoas que entendem como fundamental o ensino de língua espanhola nas escolas de Ensino Médio, para que volte a ser obrigatório na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Já em janeiro de 2023, com a esperança de um novo ministro da educação, Camilo Santana, que tem como um dos objetivos principais garantir educação básica de qualidade, assim como destinar verbas às universidades públicas que haviam sido retiradas nos últimos anos<sup>12</sup>, o Movimento Fica Espanhol abriu novo abaixo-assinado<sup>13</sup> com a esperança de atingir as 7.500 assinaturas para chegar mais rápido aos governantes.

A necessidade de aprender um novo idioma é antiga; porém, muitos contratempos vem acontecendo, distanciando os alunos da escola pública do desenvolvimento de uma segunda língua, como a não obrigatoriedade das línguas estrangeiras no Ensino Médio, mais especificamente da língua espanhola, é exemplo de percalços na aprendizagem. Em 2005, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a lei 11.161<sup>14</sup>, de oferta obrigatória do ensino de língua espanhola nas escolas de Ensino Médio, mas, em 2017, a lei foi revogada por Michel Temer, o que vem prejudicando ainda mais a difusão dessa língua estrangeira, especificamente.

Há alguns anos, havia um reduzido número de horas voltados para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, assim sendo, em vez de capacitar o aluno a ler, escrever e falar um idioma nas escolas de Ensino Médio, durante a primeira metade do século, de acordo com os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (2000, p. 25), as aulas se tornaram monótonas e repetitivas, o que levou a desmotivação de estudantes e docentes, além da desvalorização de conteúdos relevantes à formação educacional do aluno. Mais tarde, as

---

<sup>11</sup> Informações disponíveis em: <https://www.sintiefal.org.br/2021/09/movimento-fica-espanhol-pressiona-cdj-para-o-retorno-da-disciplina-na-bncc/>. Acesso em: 5 dez. 2022.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/pontopoder/de-merenda-escolar-a-verba-de-universidades-o-que-camilo-santana-aponta-como-prioridades-no-mec-1.3319235>. Acesso em: 5 dez. 2022.

<sup>13</sup> Informações disponíveis em: [https://secure.avaaz.org/community\\_petitions/po/ministro\\_da\\_educacao\\_camilo\\_santana\\_ficaespanhol\\_pela\\_retomada\\_do\\_ensino\\_de\\_espanhol\\_na\\_educacao\\_basica/](https://secure.avaaz.org/community_petitions/po/ministro_da_educacao_camilo_santana_ficaespanhol_pela_retomada_do_ensino_de_espanhol_na_educacao_basica/). Acesso em: 5 dez. 2022.

<sup>14</sup> BRASIL. **Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Brasília, DF: Casa Civil, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm). Acesso em: 15 jun. 2022.

Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) enfatizaram que o ensino de língua estrangeira visa, entre outras coisas,

[...] desenvolver a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (sejam esses em sua própria comunidade, cidade, estado, país ou fora desses). Assim, o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos. (BRASIL, 2006, p. 92).

É válido ressaltar que nosso objetivo não é ensinar de que modo o professor deve abordar o texto literário em sala de aula e sim levantar questionamentos, sugerir reflexões, além de propor uma alternativa metodológica com base no que Bordini e Aguiar (1993, p. 81) discorrem sobre o método recepcional, levando em consideração nossa experiência com estudantes do Ensino Médio de tempo integral e dos Centros Cearenses de Idiomas. E ainda que tenhamos nossas experiências, entrar em uma sala de aula com novos alunos é sempre um desafio e uma nova construção. A professora Alba Celani, em entrevista, ao comentar sobre teorias internacionais aplicadas ao conhecimento local, salienta a importância de o professor estar preparado para confrontar o que vem dos grandes centros de estudos e filtrá-lo à luz do seu conhecimento local, ou seja, agir de maneira diferente em salas diferentes e adaptar-se, o que nos lembra, mais uma vez, Paulo Freire. Segundo a especialista, transpor o conhecimento geral para o local é uma tarefa ainda mais desafiadora para o professor de língua estrangeira (Pensar e fazer arte, 2012)<sup>15</sup>. Para tanto, é importante voltar às aulas de graduação dos então professores do Ensino Médio, pois uma pesquisa desenvolvida por Santos, Santos e Oliveira (2018, p. 353), professoras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, intitulada *A competência lecto-literária nas aulas de E/LE: uma reflexão a partir do gênero conto*, aponta para a confirmação de que muitos professores de línguas não utilizam o texto literário em sala de aula por não terem recebido orientação metodológica sobre esse quesito em suas graduações.

Hoje, o nosso documento vigente é a BNCC que teve como data limite o ano de 2022, de acordo com o Parecer N°15/2018<sup>16</sup>, do Conselho Nacional da Educação (CNE), para

<sup>15</sup> O projeto Pensar e fazer arte é um programa ligado à Pós-graduação em Educação – Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O projeto analisa obras de artes e práticas artístico-pedagógicas, em forma de colóquio. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zTdUo34jHuQ>. Acesso em: 3 fev. 2023.

<sup>16</sup> **Parecer CNE/CP n° 15/2018, aprovado em 4 de dezembro de 2018** - Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei n° 9.394/1996 (LDB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 5 dez. 2022.

implementar o Novo Ensino Médio em todas as escolas brasileiras, em regime de colaboração. A reforma do Ensino Médio visa a não obrigatoriedade da língua espanhola, e sugere a língua inglesa, que é denominada no documento como língua franca, para ser incluída nos currículos das escolas da nação. Excluindo e anulando não só a língua espanhola, mas as diversas culturas hispânicas (como a dos povos andinos, por exemplo), a relação intercultural com os brasileiros, fazendo com que o Brasil, mais uma vez, vire-se as costas para seus irmãos latino-americanos.

Em contrapartida, o Centro Cearense de Idiomas, como espaço de aprendizagem e difusão das culturas de países falantes de línguas estrangeiras, surge com a proposta de complementar as aulas do ensino regular. Embora percebamos que, mesmo com tempo suficiente para dedicação ao ensino de uma língua estrangeira, o espaço para a literatura é quase nulo. Dessa forma, entendemos que a adversidade maior não é a falta de tempo, pois, enquanto o professor do ensino regular dispõe de cinquenta minutos para uma aula durante toda a semana, o professor do CCI dispõe de 3 horas/aula semanais. Tal contexto nos leva a crer que a maior dificuldade seja a falta de planejamento para a inclusão da literatura da língua estrangeira.

Na verdade, esse problema deriva ainda de outro anterior. González (2018, p. 35), professor de literaturas de língua espanhola da Universidade de São Paulo (USP), afirma que a crescente procura pelo ensino de línguas tanto no ensino básico como fora do sistema oficial contribuiu para a redução da carga horária de ensino de literatura nas universidades do Brasil. Em consequência disso, esbarramos em outra adversidade para o ensino: professores que não foram preparados para trabalhar com o ensino de literatura.

Percebe-se que a desmotivação do aluno vem carregada de preconceito, arraigado desde seu ensino fundamental ou talvez antes disso, quando comentários como “eles não aprendem português, quanto mais inglês”, ou “coitadinhos, são muito fraquinhos” (MOITA LOPES, 1996, p. 63), são reproduzidos diversas vezes no cotidiano das aulas de línguas, não só pelos professores, mas pelos próprios alunos. Foi constatado por Moita Lopes (1996), em uma pesquisa sobre aulas de inglês em uma escola pública, fato semelhante ao que também observamos nas aulas de língua espanhola. O mesmo autor também chama a atenção para o professor que está preocupado apenas com os aspectos linguísticos, o que contribui para o enfraquecimento do ensino. Nós, enquanto professores, temos a possibilidade de ampliar os horizontes do aluno e nada melhor do que a literatura para nos auxiliar nesse processo.

Porém, para falarmos sobre a formação do aluno leitor, é necessário entender a formação do professor leitor. Zilberman (2012, p. 250) comenta que as licenciaturas são a

parte da universidade que ficou encarregada de formar os docentes do ensino integralmente. Ou seja, teoricamente, os alunos deveriam saber que iriam sair de seus cursos aptos a dar aula ou, pelo menos, com essa função como prioritária na sua formação profissional. Para o professor doutor Leite Júnior, o que acontece é que muitos alunos chegam ao final do curso e “descobrem” que vão lecionar quase como uma surpresa, sendo que isso deveria ser enfatizado fortemente desde o primeiro semestre do curso (informação verbal)<sup>17</sup>.

Em outras palavras, as disciplinas deveriam ser voltadas, quase totalmente, para o ensino; os estudantes da graduação deveriam receber orientação para desenvolver dinâmicas de aulas e metodologias para alunos do Ensino Médio, público prioritário dos novos profissionais em Letras. Obviamente, existem outras opções no mercado de trabalho para esses profissionais; porém, há muito mais demanda para o ensino do que para o pesquisador, tradutor ou crítico literário. Muitas vezes, o aluno do curso de Letras tem acesso a uma sala de aula real como professor apenas no Estágio de Docência, uma das disciplinas finais do curso, quando percebem, a duras penas, que a teoria das aulas da graduação não consegue suprir a necessidade de desenvolver uma explanação que se aproxime do público e que faça sentido para o aluno.

Nós, quando alunos de graduação, já deveríamos ter certa maturidade para entender a importância da leitura e o prazer da literatura. O aluno do Ensino Médio talvez esteja entediado com a própria vida e busca formas de se encaixar na sociedade. Se nós chegarmos em sala de aula com mais datas e nomenclaturas para serem memorizadas, vamos fortalecer a ideia de que a literatura não tem serventia, apresentando-a como enfadonha e cansativa. Para que isso não se repita, uma das soluções levantadas por Zilberman (2012, p. 253) é a revisão das disciplinas do nível superior a fim de auxiliar o futuro professor na junção do que se aprende na universidade com o que se deve ensinar na escola.

Antunes (2016, p. 21) persiste na mesma solução de mudança no ensino de literatura na universidade ao afirmar que o ensino de literatura voltado para a estética da recepção não é desenvolvido no Ensino Médio, porque o professor não sabe como fazê-lo, ou seja, a falta de preparo dos professores está gerando essa dificuldade de inovação do ensino e não a falta de consciência dessa necessidade. Na próxima seção, delinearemos melhor o conceito de Recepção para a Teoria Literária, mas já é válido ressaltar que, no método recepcional, o leitor é o que há de mais importante, ou seja, o texto só ganha sentido quando a

---

<sup>17</sup> Opinião compartilhada durante uma das aulas do mestrado da disciplina de Ensino de Literatura (HGP7066), no semestre 2020.2, ministrada pelo Prof. Dr. José Leite de Oliveira Júnior, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras-UFC).

leitura é feita e mesclada com as experiências trazidas por cada leitor. Sendo assim, as leituras devem ser construídas a partir da interação do leitor com o texto e não o texto como absoluto. Antunes (2016, p. 22) aponta, ainda, que o professor universitário se vê no dilema de abrir mão de questões teóricas julgadas importantes para a formação do professor e a dificuldade de aceitar que um aluno do curso de Letras não tem base suficiente para acompanhar o nível de discussão das disciplinas fundamentalmente teóricas.

No entanto, deve-se levar em consideração que os mesmos alunos compreendidos como não-leitores no Ensino Médio são os estudantes que ingressam no curso de letras. É o que mostra uma pesquisa feita em 2010, intitulada *Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil*, segundo a qual apenas 2% dos entrevistados pensaram em escolher licenciatura ou Pedagogia. Desses, 54% são provenientes de escola pública.

Então, não parece lógico ter certa ponderação com o aluno frequentador do Ensino Médio e uma forte exigência do aluno da graduação – e conseqüentemente um espanto pela dificuldade de encaixe nos padrões da universidade – em poucos meses. Sabendo-se que o aluno teve base extremamente deficiente ao longo de sua formação educacional, já se espera que a carência que o acompanha desde a educação básica irá desaguar na universidade. Dessa forma, fica evidente a importância de realinhar o curso e rever a metodologia dos professores da graduação, pois, se as mudanças na sociedade implicam mudanças na sala de aula do Ensino Médio, não existe motivo para manterem-se engessadas as metodologias de ensino na universidade.

Para compreendermos melhor como a formação docente está sendo ofertada hoje na graduação, fizemos um questionário com alunos universitários, em que foram levantados questionamentos acerca de seu interesse pela sala de aula do Ensino Médio (mais especificamente), sua preparação para trabalhar com a literatura, além do próprio desenvolvimento do hábito da leitura literária. Essas reflexões são fundamentais para entendermos que tipos de professor estão sendo enviados para a difícil missão de formar jovens leitores.

Ainda sobre a função do curso de Letras, Antunes (2016, p. 21) fala da importância de levantar essas características do futuro professor – no nosso caso, de língua espanhola – para deixar evidente, caso seja constatado, um círculo vicioso que é gerado desde a carência de educação literária no seio familiar até a formação inadequada pela universidade, o que afetará diretamente a atuação do professor na sala de aula do Ensino Médio, onde reproduzirá o que foi recebido na sua formação básica.

No livro *A Formação do leitor literário*, Bordini e Aguiar (1993, p. 29) comentam que a grande dificuldade de se trabalhar com o texto literário é conhecer um grande acervo de textos para só então oferecê-los ao aluno. Para tanto é necessário, além disso, conhecer concepções literárias que auxiliem no trabalho que será desenvolvido em sala de aula. As autoras defendem ainda que por mais que o professor receba extensa bagagem para estar apto a exercer o magistério, quando precisa colocá-la em prática se vê perdido. Isso, sem citar os alunos que começam a lecionar antes mesmo de finalizar o curso de graduação.

Alba Celani, em seu artigo “Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas” (2010), enfatiza a falta de construção coletiva nas formações de professores. Segundo a autora, a formação de professores deve ser complexa, efetivamente contínua e com os professores e não para eles, quase sempre elaborada por pessoas externas, sem a consulta do professor; aparentemente, isso é o que acontece não só com as formações de professores, mas também com a elaboração de documentos como os Parâmetros Curriculares. Sendo assim, acreditamos que o melhor seria construir possibilidades com o que os professores e os alunos já trazem antes de impor ou apresentar um material sem saber como será sua receptividade.

Portanto, a fim de desfazer o famigerado ensino por meio da gramática descontextualizada, há enorme necessidade de unir o ensino de línguas à leitura dos textos literários como ferramenta de ensino, visto que a literatura é, comprovadamente, uma forma de compreender o mundo de maneira crítica e prazerosa. Encontramos muitas pesquisas ao longo dos nossos estudos referentes ao ensino de línguas estrangeiras, letramentos e formação de professores em geral, mas poucas, embora relevantes, abordam e defendem a literatura como objeto de estudo nas salas de aula de línguas estrangeiras no Ensino Médio, mais especificamente de espanhol.

A exemplo de investigadores da leitura e literatura em LE podemos citar o grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re) leitura do mundo (GPLEER), que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Alguns exemplos dessas pesquisas são: a dissertação de Adriana Teixeira de Oliveira (2015) que abordou Textos literários e práticas de leitura crítica nas aulas de língua espanhola, analisando o desempenho da compreensão leitora de alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza; a tese de doutorado de Girlene Moreira da Silva (2016), intitulada Literatura, leitura e escola: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora, e da competência literária de alunos de língua espanhola do Ensino Médio de uma escola pública e mais recentemente a dissertação de Ana Maria

Azevedo de Oliveira (2021), com o título Tratamento didático do texto literário no ensino de espanhol do Centro Cearense de Idiomas.

Apesar do interesse crescente pelas pesquisas nesta área, Silva e Aragão (2013) pontuam em *Leitura Literária em E/LE*:

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. (SILVA; ARAGÃO, 2013, p. 165).

Pensando nisso, acreditamos que faltam ainda muitas contribuições, de forma que haja um convencimento por parte dos professores da rede estadual de ensino para que compreendam a importância do texto literário nas aulas de língua espanhola, contribuindo, dessa forma, para a aprendizagem significativa de ELE no ensino regular e nos Centros de Idiomas do estado do Ceará. Nada mais justo do que propormos essa mudança no nosso próprio ambiente de trabalho, onde teremos condições e liberdade para desenvolver a pesquisa de forma satisfatória.

Baseando-se nos estudos de *Educación Literaria*, da qual nos fala Fillola (2004, p. 100), em especial sobre o ensino tradicional da literatura e a formação do leitor literário no cotidiano da sala de aula de línguas, no caso, o espanhol como língua estrangeira, esta pesquisa busca respostas a algumas perguntas, relacionadas a três blocos:

1) O espaço da literatura espanhola nas aulas do CCI: há um espaço para a leitura literária nos Centros Cearenses de Idiomas?

2) A metodologia do ensino de literatura espanhola usada hoje no CCI: como a literatura está sendo apresentada aos estudantes? De que forma os alunos estão sendo motivados a ler em língua estrangeira? A leitura literária é concebida como auxílio para aprendizagem de uma segunda língua?

3) A proposta dada pela nossa pesquisa: como introduzir a leitura literária no cotidiano dos estudantes? É possível desenvolver um clube de leitura entre os alunos do Centro de Idiomas?

No que diz respeito ao primeiro bloco, inserimos informações da pesquisa desenvolvida por Ana Maria Azevedo de Oliveira (2021), intitulada Tratamento didático do texto literário no ensino de espanhol do Centro Cearense de Idiomas, que abrange as perguntas: Há um espaço para a leitura literária nos Centros Cearenses de Idiomas? No segundo bloco analisaremos alguns pontos das aulas do CCI, através de questionários

aplicados aos seus professores e alunos, para responder: Como a literatura está sendo apresentada aos estudantes? De que forma os alunos estão sendo motivados a ler em língua estrangeira? A leitura literária é concebida como auxílio para aprendizagem de uma segunda língua? E o terceiro e último bloco, onde se insere nossa proposta de metodologia, responde às perguntas: Como introduzir a leitura literária no cotidiano dos estudantes? E como propor o desenvolvimento de clubes de leitura para fomentar a leitura literária entre os alunos do CCI.

Na próxima sessão, abordaremos algumas definições nas quais estamos nos pautando para desenvolver essa pesquisa. É válido enfatizar ainda que estamos tratando do texto literário na sala de aula de língua estrangeira e não na aula de língua materna, ainda que, por vezes, utilizaremos documentos e exemplos do ensino de língua materna, dada a escassez de pesquisas voltadas para o ensino de literatura nas aulas de língua estrangeira.

## **2.2 Leitura e literatura: potencialidades**

O processo da leitura se inicia muito antes do período escolar. Paulo Freire (1989, p. 13) já enfatizava a importância da leitura de cada momento da nossa vida e de tudo que está ao nosso redor; depois, com o tempo, a escola nos auxilia com maior diversidade de leituras até chegarmos a outras experiências de criticidade e de releitura do mundo. Para ele, a compreensão do texto é adquirida através da leitura crítica, ou seja, a relação do texto com o contexto e não através da memorização das frases ou conceitos. Sendo assim, discorda da ideia de que a leitura de muitos livros, como a grande carga de estudos, reverbera na boa aprendizagem, pois para que ela aconteça é necessário que haja a leitura como processo de conscientização, baseado na percepção crítica (FREIRE, 1989, p. 14).

Os Parâmetros Nacionais da Língua Portuguesa (1997, p. 41), ao tratarem sobre a leitura, enfatizam que, durante anos, a escola vem formando leitores capazes de decodificar letras, mas não de compreender o que o conjunto delas significa. Os PCN chamam a atenção ainda para a necessidade de ampliar os horizontes do aluno com uma gama de tipos de textos, dando-lhe a oportunidade de mesclar o que já conhecem com o novo e, dessa forma, fazer acontecer a aprendizagem. Muitos estudantes não têm à disposição a leitura literária nem convivem com adultos leitores. Nesse caso, a escola se torna a principal responsável por apresentar o mundo dos livros.

No entanto, segundo os PCN, ainda que a língua portuguesa seja voltada para o ensino e aprendizagem da leitura, não deve ser encarada como a única disciplina responsável por fomentá-la. Todas as disciplinas e todos os professores devem se sentir responsáveis pelo

processo de formação do leitor competente. Para tanto, baseado no que dizem os Parâmetros Curriculares do ensino fundamental, ao tratar sobre a prática da leitura, entende-se como leitor competente:

[...] alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1997, p. 41).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, afirmam que a leitura no âmbito da língua estrangeira e a partir do letramento:

Procura desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo. (BRASIL, 2006, p. 98).

No que diz respeito ao letramento literário, Cosson (2020, p. 172) faz uma rápida condensação acerca do referido termo cunhado pela primeira vez por Graça Paulino no final da década de 1990. Em consenso, os autores definem letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Por sua vez, Cosson (2020, p. 172) explica que a ideia é compreender que o letramento não é algo rígido nem acabado, que está em constante mudança, de acordo com o passar dos tempos, pois caminha junto com as transformações que vivenciamos a cada dia. Sendo assim, enfatiza que esse processo não inicia e tampouco termina na escola, mas precisa ser ampliado e aperfeiçoado por ela.

Sabemos o quanto o termo *Literatura* é abrangente e, por isso, concordamos com o que diz Candido no excerto a seguir.

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2004, p. 174).

E com Fillola que defende que:

A literatura é uma das manifestações criativas (artísticas) que um grupo social valoriza entre suas indicações de cultura. A literatura costuma ser considerada como a mais sugestiva junção entre língua e cultura, e as obras literárias são efeito da fusão indissolúvel e interdependente entre ambas; o texto literário é suporte e reflexo dos usos linguísticos, dos valores que assume a palavra e que transmite o discurso,

seja em suas funções básicas de interrelação, seja na comunicação estética. (FILLOLA, 2007, p. 13, tradução nossa)<sup>18</sup>.

Nessa pesquisa, optamos por dar a oportunidade aos alunos de escolherem o livro a ser lido no clube de leitura, eventualmente, este livro pode ser considerado uma obra de leitura rebuscada, pois foi escrita em 1989 e é considerada um dos 100 melhores romances da literatura mexicana do século XX, segundo *El Jornal*<sup>19</sup>. É importante esclarecer que trataremos desta obra primeiramente por ter sido uma escolha dos estudantes e em segundo lugar por também predominar em documentos curriculares, nas avaliações, na educação formal e, além disso, elas se inserem nos conteúdos os quais serão cobrados no exame final para avaliar as habilidades apreendidas no Ensino Médio. Isso sem falar na grandiosa contribuição da leitura literária para a formação do estudante enquanto ser humano e todos os benefícios citados ao longo de nossa pesquisa.

Em contrapartida, Fillola adverte para o tipo de material utilizado para as aulas de ELE, pois nem todos os materiais são adequados para esse tipo de estudante. “[...] pelo seu léxico, pela complexidade de suas referências e pela distância das vinculações com as facetas pragmáticas da comunicação cotidiana” (FILLOLA, p. 18, 2007, tradução nossa)<sup>20</sup>.

Presumimos que professores e alunos leem sobre diversos temas, como relacionamentos, futebol, receitas, signos, notícias, bem como leituras fragmentadas (de redes sociais, de páginas de mensagens poéticas, de textos reflexivos), as leituras de cunho religioso/espiritual, configurando vários letramentos. No entanto, enfatizaremos a leitura de textos literários, mais especificamente da obra *Como água para chocolate* por demanda de organização e escolha dos alunos e não por depreciar outros tipos de leituras. Detalharemos melhor esta obra nos capítulos quatro e cinco.

Apesar de nos centrarmos mais especificamente na literatura escrita, não desconsideramos a riqueza da tradição oral em sala de aula; ou seja, jamais poderá ser descartada a possibilidade de trabalhar com a literatura por outras vertentes. A autora

<sup>18</sup> La literatura es una de las manifestaciones creativas (artísticas) que un grupo social valora entre sus indicadores de cultura. La literatura suele considerarse como el más sugerente engarce entre la lengua y cultura, y a las obras literarias como efecto de la fusión indisoluble e interdependiente entre ambas; el texto literario es soporte y reflejo de los usos lingüísticos, de los valores que asume la palabra y que transmite el discurso, ya sea en sus funciones básicas de interrelación ya sea en la comunicación estética. (FILLOLA, 2007, p. 13).

<sup>19</sup> Disponível em: [https://www.actualidadliteratura.com/pt/como-agua-para-chocolate/#Carrera\\_literaria](https://www.actualidadliteratura.com/pt/como-agua-para-chocolate/#Carrera_literaria). Acesso em: 5 dez. 2022.

<sup>20</sup> “[...] por su léxico, por la complejidad de sus referencias y por su distante vinculación con facetas pragmáticas de la comunicación cotidiana”. (FILLOLA, 2007, p. 18).

Conceição Evaristo, em entrevista ao portal *Escrevendo o futuro*<sup>21</sup>, comenta que deu início à sua obra a partir da oralidade, além de ser uma das grandes defensoras da valorização da cultura popular do aluno. Ao entrarmos em uma sala de aula, deparamo-nos com grande diversidade, por isso é tão importante conhecer a turma para conseguir planejar com base no que eles já trazem e levando em consideração os seus interesses. Isso prepara o terreno para trabalhar textos mais complexos e para dialogar com a literatura que já é prestigiada. O Exame Nacional do Ensino Médio, por exemplo, tem abordado, ultimamente, em grande parte das questões de língua espanhola, a interpretação e conhecimento de textos literários. Sabemos que não é ideal que as aulas sejam um mero preparo para um exame externo, embora ele possua grande importância. As funções da literatura extrapolam essa especificidade e estão previstas nos documentos oficiais de forma bastante clara. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa para o Ensino Médio define a progressão das aprendizagens e habilidades levando em conta:

[...] a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. (BRASIL, 2017, p. 491).

Por outro lado, ainda que prevista em documentos oficiais, as diversas manifestações de literatura não parecem ser respeitadas como direito, pois muitas vezes são negadas e vistas de forma pejorativa, principalmente quando as autoridades a interpretam de forma prejudicial aos estudantes. Candido (2004, p. 176) comenta sobre o poder dos textos literários e a insegurança com que a sociedade o trata, o que resulta, muitas vezes, na condenação de seu uso, sobretudo quando oferece sugestões que a visão tradicionalista gostaria de banir. Exemplo disso aconteceu na cidade de Criciúma, em Santa Catarina, quando um professor, ao apresentar um clipe do cantor Criolo<sup>22</sup>, com a temática LGBTQIA+, foi exonerado de seu cargo. A prefeitura da cidade, mostrando desconhecimento sobre o que

<sup>21</sup> CAMARGO, S. Conceição Evaristo, homenageada da 6ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa. **Escrevendo o futuro**, [S.l.], 13 maio 2019. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/2548/conceicao-evaristo-homenageada-da-6-edicao-da-olimpiada-de-lingua-portuguesa>. Acesso em: 7 jul. 2021.

<sup>22</sup> De acordo com o site Itaú Cultural, Criolo é cantor/intérprete, compositor, *rapper*, tendo como uma das marcas de estilo letras que refletem o cotidiano de sua comunidade. Além disso, sobre a música que causou polêmica na cidade de Criciúma, o jornal *O Globo* divulgou que foi indicada ao 20º Grammy Latino na categoria Melhor Canção em Língua Portuguesa. A canção “Étérea” fala sobre quebrar padrões e abrir discussões, e o vídeo mostra pessoas de diversas orientações sexuais e com diferentes identidades de gênero dançando. Cf. **CRIOLO. Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa429387/criolo>. Acesso em: 27 ago. 2021.

discorre a BNCC, justificou a exoneração do professor afirmando que ele deve se restringir a abordar temas que estão vigentes como conteúdo programático de cada série. Candido (2004) também fortalece a importância da literatura através de movimentos que nascem contra os governos, que são legítimos dos anseios do povo:

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem ea que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (...) Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. (CANDIDO, 2004, p. 175).

Candido (2004) enfatiza a grandiosidade da Literatura. Fortalece o quanto é abrangente e está nas mínimas situações do nosso cotidiano:

Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. (CANDIDO, 2004, p. 175).

Definida de forma ampla, a literatura é considerada pelo autor como algo inerente ao ser humano, que não pode ser controlada, pois é parte de uma faculdade natural de fabulação e, portanto, não deve ser negada ao indivíduo. Candido (2004, p. 175) reafirma a importância da literatura como um verdadeiro instrumento de educação, o qual empodera e instrui, não sendo apenas uma ferramenta intelectual, mas também afetiva, enfatizando a relevância de a literatura estar disponível a todos e de todas as formas, sem restrição.

Por mais que existam leis, diretrizes e discussões em torno da educação no Brasil, ainda carregamos os frutos da colonização e da desigualdade na qual se pauta nossa estrutura social, o que enfatiza que a educação no Brasil, desde o princípio, não foi algo realmente planejado, pensado para o bem-estar e desenvolvimento cultural de seus habitantes. Zilberman (2012, p. 170), ao fazer um apanhado histórico sobre como se deram os programas educacionais no país, comenta que, por volta do século XVI, a desorganização chegou com os portugueses, sem um plano educacional para implantar na colônia, deixando a educação a cargo dos jesuítas, ordem religiosa mais comprometida com a educação em relação aos que participavam da colonização da América. Consequentemente, predominou-se uma educação religiosa e cristã, que objetivava catequizar os povos indígenas e habitantes em geral. Sendo

assim, a literatura bem conceituada, inicialmente, era aquela que se ocupava em falar sobre a igreja.

Com o passar dos anos, a organização educacional passou a ser responsabilidade das províncias, mas os escravizados não podiam ser alfabetizados, o que, durante muito tempo, manteve altíssima taxa de analfabetismo, em torno de 70% de analfabetos no país até o final do século XIX. Mais tarde, surgem as instituições particulares, que enfatizam a ideia de que a educação de qualidade serve às elites da sociedade. Na década de 1930, o Ensino Médio e profissionalizante se expande, porém com caráter bastante elitista. Na década de 1970, quando se difunde o ensino superior, percebe-se ainda que as instituições particulares dominavam esse campo da educação, visto que as universidades públicas se concentravam nas capitais. Devido a isso, o acesso era limitado para os estudantes que habitavam a zona rural das cidades, pois não tinham condições financeiras para matricularem-se na universidade particular nem condições para se deslocar aos grandes centros urbanos a fim de usufruir do ensino público, o que dificultava a igualdade de acesso à educação superior.

Concordamos com Zilberman (2012, p. 80) quando enfatiza que, para termos uma política educacional que viabilize a leitura, é necessária uma escola aberta, eficiente, democrática e que desenvolva uma metodologia de ensino de literatura baseada não no tradicionalismo, mas em despertar nos estudantes o prazer pela leitura e auxiliá-los no desenvolvimento da criticidade e no posicionamento diante dos fatos do mundo ao seu redor. Para que esses objetivos sejam alcançados, devemos dialogar com os vários públicos da educação básica, inclusive os professores, a fim de reconhecer as diversas manifestações da literatura, pois muitas vezes os estudantes já consomem, produzem e veiculam literaturas. Como afirma Candido (2004, p. 186), o direito à literatura não pode ser negado ou ocultado, como vemos muitas vezes na sala de aula, lugar em que a literatura é mal interpretada e rechaçada como algo difícil ou pertencente aos especialistas do curso Letras e afins.

A leitura, independentemente do idioma, precisa ser motivada, por mais que não tenhamos tantos recursos ao nosso favor, como seriam necessários. Devemos desenvolver mais criticidade e sermos menos preconceituosos para entender as pluralidades existentes no mundo. Diante disso, podemos dizer que a complementação de sentidos através da leitura desempenha, de acordo com Gregolin (1997, p. 54), três funções básicas na vida da sociedade moderna: é fonte de prazer, é geradora de conhecimento e é estímulo para ação. Em função disso, acreditando no perigo que o acesso irrestrito à leitura escrita poderia desencadear, a sociedade ocidental dificultou a ampla disseminação dessas habilidades e,

talvez por isso, o preconceito com relação a aprender uma nova língua, sobretudo com base na leitura literária, seja tão difundido e comum.

Escarpit (1994, p. 151) trata sobre o circuito de distribuição, em que a literatura é apresentada apenas para uma minoria letrada, ou seja, a restrição à literatura já é observada pelo menos desde o século passado. Mais tarde, Todorov (2009, p. 33) fala sobre as consequências de a literatura ser abordada de forma enfadonha e tradicionalista, causando uma aversão aos estudantes diante da disciplina. Hoje, observamos o quanto é difícil incluir na programação de ensino a leitura os textos literários, pois primeiro é necessário fazer um processo de desconstrução do que é a literatura para os alunos e, só depois, mostrar-lhes como ela pode ser bem aproveitada no dia a dia.

Hoje, mesmo com espaço reduzido, a leitura literária se mantém na escola. De acordo com Cosson (2016, p. 165), a leitura está dividida pedagogicamente em duas categorias: a leitura ilustrada, como atividade prazerosa, e a leitura aplicada, aquela que promove conhecimento, sendo os dois tipos essenciais para a formação do leitor e a manutenção do hábito da leitura. Para tanto, a leitura crítica do mundo atual e as propostas do letramento como espaço para reflexão sobre a leitura e escrita abrem espaço para uma renovação na formação do leitor. No entanto, ainda que a leitura ilustrada tenha uma boa recepção por parte das crianças, ao deslocar-se para a leitura aplicada, as crianças não mantêm o mesmo interesse, ocasionando a diminuição da quantidade de leitores.

A leitura possui papel primordial no processo educacional e inclui-se no nosso objetivo, como educadores, fazer com que o aluno consiga ler e interpretar bem um texto lido. No entanto, percebemos que esta prática vem sendo considerada cada vez mais árdua e cansativa. Kleiman (1995a, p. 20) atribui à interpretação de textos o início das práticas de decodificação, que podem ser observadas em atividades em que o professor pede que o aluno busque no texto respostas sem precisar levar em consideração sua opinião própria, mas este processo tende a cobrar mais do leitor com o passar dos anos.

A literatura serve tanto para ensinar a ler e escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo (...) a literatura tem papel essencial para a formação do indivíduo, pois, além de ensinar a ler e a escrever, também humaniza o sujeito. (COSSON, 2006, p. 45).

Para o autor, o conhecimento prévio é fundamental para que haja não somente a decodificação, mas a compreensão de um texto. Talvez, por falta de habilidade ou por não saber como usá-los, os textos literários não são abordados da forma

como deveriam nas aulas de língua espanhola. Muitas vezes, o professor opta por outro tipo de gênero textual para “facilitar” o andamento da aula, mito bastante reproduzido em classes de ensino regular de línguas estrangeiras, como afirma Santos (2007):

Essas práticas, aliadas à exclusão do TL [texto literário] pelas metodologias de ensino de língua estrangeira, induzem o professor à utilização de outros gêneros e exclui o TL de suas aulas. O TL, muitas vezes, fica restrito às aulas de cultura. Ao não utilizar o TL em sala de aula, o professor de língua estrangeira acaba por criar vários mitos em torno do uso desse gênero em sala de aula (cf. Santos, 2014), tais como: é um gênero próprio para ensinar cultura; é difícil de ser trabalhado; não é um texto autêntico; não é próprio para a prática comunicativa, pois não é produto de um ato de comunicação e, por fim, as atividades com o TL não devem ocupar o mesmo grau de importância que as propostas com outros gêneros. (SANTOS, 2007, p. 165).

O TL não deve ser utilizado como único recurso nas aulas de língua espanhola, mas como uma ferramenta de extrema riqueza, em que se tenha como objetivo desenvolver a criticidade do aluno, além do seu conhecimento linguístico e cultural. Segundo Fillola (2004, p 34), a didática da literatura deve ter como objetivo central e genérico a formação e educação literária dos alunos de um determinado nível escolar, de forma que desenvolvam alguns pontos importantes: aprender a interpretar, a valorizar e a apreciar a literatura.

O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina, e não na escuridão da ignorância. (COSSON, 2006, p. 29).

Há consenso sobre a importância do trabalho com o TL nas aulas de língua espanhola e a ideia não é usá-lo como único recurso, mas como um deles. Com certa frequência, escutamos muitos professores comentando sobre a dificuldade de usar este gênero textual nas aulas, mas concordamos que o ideal é encontrar um texto adequado para cada nível e trabalhá-lo da melhor forma. Contudo, a dificuldade está em elaborar atividades em que se utiliza o texto literário de forma interessante para os estudantes e isso vem desde a formação do professor de literatura, que muitas vezes se recusa a trabalhar com TL porque não lhe foi ensinado a como desenvolver atividades com esse tipo de gênero. Ou seja, por mais que os estudantes da graduação passem por uma formação em literatura, ainda existe um abismo entre o que se aprende na universidade e o que é repassado em sala de aula. Tal situação foi percebida por Aragão (2006) em pesquisa realizada com alunos em formação da Universidade Estadual do Ceará, conforme demonstra o trecho a seguir.

Dois aspectos que consideramos fundamentais na prática de um professor que recebeu uma formação literária adequada nos mostraram resultados decepcionantes: na questão sobre se eles se sentiam preparados para ensinar literatura, a maioria dos alunos (especialmente aqueles que já haviam concluído seus estudos literários ou já tinham saído da universidade) não estava muito certa disso, ou, em todo caso, não se sentia muito preparada para exercer a atividade; no caso da pergunta sobre se eles se sentiam capazes de usar materiais literários no ensino E/LE, foi claramente constatado que, de maneira geral, eles não estavam preparados para isso, ou eles não tinham certeza de que fossem capazes de atender à demanda. (ARAGÃO, 2006, p. 46).

É possível perceber que o TL é um grande aliado em sala de aula, mas, muitas vezes, não é utilizado por conta da formação deficiente recebida pelo professor de língua espanhola e que é reproduzida para seus alunos de Ensino Médio. Acreditamos que o professor de literatura de língua estrangeira precisa de auxílio à sua prática e, mais do que nunca, de conscientização da riqueza do texto literário como ferramenta de aprendizagem significativa para o aluno que anseia aprender uma nova língua estrangeira.

É válido destacar que muitos escritores e críticos literários, como Barthes (1999), Todorov (2009) e Zilberman (2012), durante décadas, desenvolveram um acervo considerável de pesquisas que tratavam da importância da literatura. Em seus escritos, os estudiosos enfatizaram o valor do uso dos textos literários em sala e o quão prejudicial é a ideia de que eles não fluem como deveriam, levando os docentes ao abandono de qualquer tentativa metodológica que tenha como ponto de partida o texto literário.

Por outro lado, nos encontramos na era digital em que as mensagens abreviadas, enviadas virtualmente e até imagens expressam rapidamente o que duas pessoas querem dizer uma a outra. As palavras, muitas vezes, são esquecidas pela facilidade de escrever por meio do corretor dos celulares, o que pode acabar fazendo com que o mensageiro não precise saber a escrita correta delas. Tudo isso faz com que tenhamos a impressão de que o interesse por saber ler e escrever bem está em decréscimo a cada dia que passa, dando lugar a jogos violentos e conversas fragmentadas rápidas em redes sociais, aspectos que observamos nas salas de aulas, nos assuntos mais comentados entre os alunos. Cosson, em *Círculos de leitura* comenta que o desinteresse pela leitura atinge cerca de 78%, segundo pesquisa realizada em 2007 pelo *Retratos da Leitura*. No entanto, a tecnologia exige que o jovem saiba ler e escrever, algumas vezes, não para desenvolver seu senso crítico e desempenho criativo, mas frequentemente essa habilidade se resume em comunicar-se pelos chats de Internet com pessoas à distância ou de traçar discussões, muitas vezes sem embasamento teórico ou prático, nos espaços criados pela Internet.

A exemplo disso, uma pesquisa<sup>23</sup> desenvolvida em 2010, com o intuito de entender qual a influência da Internet no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, e o quanto ela pode interferir positiva ou negativamente na vida dos leitores, mostra que enquanto para uns a Internet está afastando os alunos da leitura e escrita, outros defendem que ela aproxima e envolve cada vez mais os estudantes, pois é onde encontramos os e-mails e aplicativos de mensagens, os quais, segundo a autora, substituíram as cartas e bilhetes. Ainda na mesma pesquisa, intitulada *A influência da Internet no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita*, quando os professores foram questionados sobre a influência positiva ou negativa, 80% dos entrevistados responderam que dependia da cultura local: “[...] nas comunidades em que não há o hábito de leitura, o entretenimento que a Internet oferece prejudica o desempenho do ensino-aprendizagem da mesma” (BARRETO, 2010, p. 86).

A melhor forma de ajustar tal situação não é criar um discurso de exclusão das redes sociais, por exemplo, mas deixar clara a importância de não substituir o hábito da leitura pelo uso excessivo de aparelhos eletrônicos<sup>24</sup>. Em entrevista para Revista Circuito, o neurocientista Sidarta Ribeiro<sup>25</sup>, haja vista o grande avanço tecnológico, aponta que crianças e adolescentes estão tendo mais dificuldade em encontrar prazer na leitura e atividades que exijam mais criatividade. Para o especialista, a mente está cada vez mais adaptada a receber imagens prontas das mídias digitais com frequência e sem nenhum esforço, o que assola a imaginação.

De fato, haverá momentos em que o aluno precisará organizar argumentos sobre a situação em que vive o seu país, conhecendo sua história passada e tendo a sensibilidade de compará-la com situações de países vizinhos, quando necessário, para tomar boas decisões, por exemplo. A leitura, então, deveria ocupar lugar de destaque para auxiliá-lo nesse processo. Uma situação como a descrita anteriormente deveria ser parte do desenvolvimento intelectual dos estudantes, embora, como relatou o especialista Sidarta Ribeiro, o interesse

---

<sup>23</sup> BARRETO, E. R. L. A influência da internet no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 9, n. 106, p. 84-90, mar. 2010. Bimestral. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/view/413>. Acesso em: 21 maio 2022.

<sup>24</sup> Em 2012, a Revista Exame publicou um estudo chinês segundo o qual o uso excessivo da rede pode causar graves danos cerebrais em adolescentes, compatíveis aos produzidos pela cocaína e pelo álcool. Na China, a dependência pela internet é considerada doença, onde possui vários centros de reabilitação com tratamentos específicos. Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/abusar-da-internet-danifica-cerebro-dos-jovens-diz-estudo/>. Acesso em: 17 ago. 2021.

<sup>25</sup> Segundo o Grupo Companhia das Letras, Sidarta Ribeiro é mestre em biofísica pela UFRJ, doutor em comportamento animal pela Universidade de Rockefeller, pós-doutor em neurofisiologia pela Universidade Duke, professor titular de neurociência, fundador e vice-diretor do Instituto do Cérebro da UFRN. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=05827>. Acesso em: 17 ago. 2021.

pela leitura tenha diminuído ao longo dos anos; tendo como umas de suas consequências um retrocesso devastador no pensamento crítico da população. Um povo sem interesse pela sua história, literatura e cultura é facilmente enganado e dominado por pessoas que se beneficiam das camadas historicamente oprimidas. Cabe a nós, professores, lutarmos contra essa onda de desconhecimento de um povo devastado pela ignorância.

Martín (2008, p. 65) comenta que para ajudar o aluno a entender a importância da leitura, a literatura deveria ser considerada como uma forma a mais de comunicar-se ao longo dos séculos, não só para conhecer um pouco da história, mas para compreender melhor as situações da vida e aprender a suportá-las de forma mais branda. Para isso, a literatura dever ser utilizada de maneira interessante para o aluno, em prol da valorização e conhecimento de sua cultura, como também para o desenvolvimento da tolerância com os demais e da reflexão sobre temas universais, como amor, solidão, morte e destino.

Contudo, o livro precisa chegar ao aluno como instrumento democrático, de forma proporcional a todos os alunos, sem distinção. Concordamos com Zilberman (2012, p. 95), que enfatiza a importância de uma política do livro em que a literatura não seja apenas mais uma mercadoria lucrativa para o comércio. E tampouco podemos aceitar a taxa de livros<sup>26</sup> no Brasil, divulgada pela Receita Federal em abril de 2020, com a justificativa de que os brasileiros mais pobres não consomem livros não didáticos, de acordo com o jornal *Correio Braziliense*. Lajolo (1993, p. 106) enfatiza que os bens culturais, acessíveis em grande parte pela leitura, são distribuídos de forma desigual, acompanhados pela disparidade de renda que já acompanha nossa história. Muitos dos que conseguem ir à escola deixam de acessar esses bens, sendo ainda pior a situação de quem tem negado o direito à educação. Paralelo a isso, de acordo com a mesma autora, há também o fato de que, muitas vezes, as editoras são as grandes responsáveis pela elaboração das aulas do professor, através de livros didáticos e paradidáticos, o que inibe a participação do docente sobre o que fazer com o texto literário em sala.

Vale ressaltar a importância de os estudantes terem acesso à literatura por meio do professor e não só àquela fomentada pela mídia ou pelos *best-sellers*. Para Lajolo (1993, p

---

<sup>26</sup> Essa notícia gerou enorme repercussão na população que entende a importância da leitura e os danos causados pela restrição dela. Artigos de opinião, publicados na Folha de S.Paulo, como “Pobre é o país que taxa livros a quem já não pode comprar” e “Robin Hood às avessas”, abordam histórias reais de pessoas provenientes de famílias pobres que encontraram nos livros e na educação a possibilidade de diminuir o fosso da desigualdade social. Obras disponíveis em: <https://mural.blogfolha.uol.com.br/2021/04/22/pobre-e-o-pais-que-taxa-livros-a-quem-ja-nao-pode-comprar/> e <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2021/04/robin-hood-as-avessas.shtml>, respectivamente. Acessos em: 17 ago. 2021.

105) a literatura é uma modalidade de leitura que viabiliza liberdade e prazer ilimitados, apesar de outras modalidades de leitura possuírem maior trânsito social. Não pretendemos promover um discurso de rechaço à literatura de massa – segundo Todorov (2009, p. 67), “a que cria conexão direta com a vida cotidiana de seus leitores” –, que tanto faz sucesso entre os estudantes, mas é necessário que eles conheçam outros tipos de leitura e que saibam o quanto podem se beneficiar dela.

Como já salientamos, Cosson (2016, p. 165) enfatiza o sucesso da leitura ilustrada durante o ensino fundamental, em que o objetivo inicial é a leitura por fruição. Ou seja, uma leitura que ajude o leitor a entender melhor o mundo, o homem e sua própria existência. Sendo assim, defendemos que o estudante da escola pública, em particular, o aluno do Centro Cearense de Idiomas, tenha um espaço em que possa exercer essa atividade de leitura livre, por mediação do professor. O que não impede, em segundo plano e a partir de então, que sejam abordados temas mais específicos, como contexto histórico, cultura do país de origem do livro, temas transversais, pluralidades, entre outros. Sendo assim, em consonância com Todorov (2009, p. 31), o professor precisa direcionar o aluno a fim de ajudá-lo a compreender o sentido da obra, abrindo espaço para um processo de conhecimento que será lapidado ao longo de suas leituras. Talvez, para isso, seja necessário compreender fatos históricos e analisar a estrutura da obra, mas que não sejam estes os objetivos principais para tal leitura.

Diante de tais considerações, enfatizamos o prejuízo causado em uma sociedade constituída de cidadãos não leitores. Tendo em vista que a faixa etária em que os estudantes de Ensino Médio estão, entre 14 e 18 anos, é crucial para formar o caráter de um sujeito social, que passa a ter noção do lugar em que está inserido, das injustiças ao seu redor e do seu poder de cidadão, como enfatiza Zilberman (2012, p. 212). Sendo assim, é de extrema importância que desenvolvamos projetos de leitura dentro de centros estudantis, onde alunos, de preferência da rede pública – setor menos privilegiado –, usufruam o direito à literatura para que ela não seja direcionada apenas às elites da sociedade.

### 3 DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO AO LETRAMENTO LITERÁRIO

#### 3.1 A Estética da Recepção: foco no leitor literário

De acordo com Zilberman (1989, p. 11), durante a década de 1960, o poder da juventude na política foi descoberto, transformando revoltas em ações dentro das universidades – lugares mais atingidos pela revolução. Tendo seus currículos questionados, os discentes conseguiram garantir modificações e atualizações para a educação superior. Na referida década, ocorreram grandes mudanças no pensamento social, sobretudo no âmbito das investigações literárias, como relata o escritor e crítico literário Hans Robert Jauss no excerto a seguir.

Esta foi a década da reforma universitária, em cujo processo se incluíram, particularmente, os professores de Konstanz; reforma, cuja cilada se fez sentir em três planos: a democratização da instituição universitária, a transformação da educação histórico-humanista numa formação profissional e a revisão da autoimagem da teoria da ciência presente na concepção tradicional da universidade alemã. (JAUSS, 1979, p. 70).

Nessa atmosfera de grande protagonismo estudantil, a Estética da Recepção é apresentada por Hans Jauss, em uma conferência na Alemanha, como uma teoria que coloca o leitor como principal elemento do processo de atribuição de significação do texto. Contudo, apesar de sua insatisfação com o fato de o texto ser visto, até então, como autossuficiente apenas por sua estrutura interna, de acordo com Zilberman (1989, p. 10), o conferencista não foi radical em sua apresentação, mostrando-se ainda compatível com correntes anteriores, como o estruturalismo e o formalismo russo.

Em *A História da Literatura como provocação à Teoria Literária*, Jauss (1967, p. 6) critica a organização da história da literatura, pois, segundo ele, ao tentar fugir da disposição cronológica dos acontecimentos, buscando, por exemplo, a organização com base na divisão de gêneros, acaba-se abordando obras literárias individualizadas e por ordem cronológica. Inclusive, Todorov (2009, p. 39) já comentava que os alunos do Ensino Médio aprendem o dogma de que a literatura não possui relação com o mundo, estudando apenas as relações dos componentes da obra entre si, e que tal fato contribui para o desinteresse crescente pelo estudo da disciplina. Isso resulta no que ainda hoje encontramos, comumente, no programa escolar do aluno do Ensino Médio: o ensino da literatura por meio da biografia de alguns autores e o conjunto de suas principais obras.

Na primeira parte de seu texto, Jauss (1967, p. 7) esclarece que o motivo pelo qual critica a história da literatura da época tem a ver com o fato de que ela limita o historiador a dois caminhos frequentemente seguidos. O primeiro é o de dispor seu material de acordo com tendências gerais e gêneros, por exemplo, e, em seguida, tratar das obras individualmente (nesse caso, são mostradas a biografia do autor e algumas passagens isoladas de suas principais obras). O segundo é o de organizar seu material levando em consideração os autores mais renomados e suas obras, abordagem muito comum adotada pelos livros de literatura e cursos da universidade até os dias de hoje, como observa Paulo Franchetti<sup>27</sup>. O crítico comenta, ainda, que o valor de uma obra literária não deve ser medido pelas condições de nascimento e pela organização de divisão de gêneros, mas sim pelos critérios de recepção, isto é, pelo efeito que a obra causa no leitor e, conseqüentemente, pela fama que ela adquire posteriormente.

Jauss, segundo Ziberman (1989, p. 12), em sua *Estética da Recepção*, já apresentava rejeição ao que poderia se mostrar engessado, em defesa do entendimento de que não há fórmulas e nem sistemas fechados, uma vez que devemos estar sempre atentos ao novo, abertos para possíveis agregações ou mudanças. A abertura do ano acadêmico de 1967, estimulada por Jauss, ficou conhecida como “Provocação”, por questionar e rechaçar o ensino da história da literatura pautado no tradicionalismo e no esquema de estudo de biografias e conjunto de obras dos autores considerados consagrados.

Nesse sentido, para que a literatura voltasse a ser interessante, Jauss defendia que era necessário criar uma nova teoria de estudos que visasse o reconhecimento da história, e não a sua exclusão. Ele era, portanto, um dos professores da universidade que comandavam as mudanças no currículo do ensino superior, reivindicadas pelos alunos. Além disso, segundo Zilberman (1989, p. 30), ele era um dos participantes dos colóquios bienais que tinham como tema a poética e a hermenêutica, sendo a *Estética da Recepção* fruto do encontro dessas linhas.

Na parte cinco de *A História da Literatura como provocação à Teoria Literária*, Jauss (1967, p. 22) finaliza sua crítica às escolas formalista e marxista sustentando que ambas tratam o leitor de forma limitada e não reconhecem a importância do destinatário da obra

---

<sup>27</sup> Cf. FRANCHETTI, P. História Literária: um gênero em crise. In: **Revista Semear** 7. Disponível em: [http://www.lettas.puc-rio.br/unidades&nucleos/catedra/revista/7Sem\\_18.html](http://www.lettas.puc-rio.br/unidades&nucleos/catedra/revista/7Sem_18.html). Acesso em: 22 fev. 2022.

literária. Para o crítico<sup>28</sup>, a escola marxista preocupa-se com a classe social do leitor, enquanto a formalista o enxerga apenas como alguém capaz de seguir normas e identificar formas. Assim, em *Estética da Recepção*, Jauss (1967, p. 23) assevera que a obra literária está vinculada à relação entre literatura e leitor, em que pode haver coleta de informações ou vínculo de pergunta e resposta, e que “a relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas”. Ele afirma ainda que

[s]e, pois, se contempla a literatura na dimensão de sua recepção e de seu efeito, então a oposição entre seu aspecto estético e seu aspecto histórico vê-se constantemente mediada, e reatado o fio que liga o fenômeno passado à experiência presente da poesia, fio este que o historicismo romperá. (JAUSS, 1967, p. 23).

Costa Lima (1979, p. 16) entende que o descaso com o leitor acontecia devido à importância estética dada à obra. Assim, reforçando o entendimento de Jauss, ele reconhece que um texto somente adquire autonomia e assume um caráter histórico com a participação do leitor.

Ao final da parte seis, Jauss (1967, p. 26) faz a comparação entre fato histórico – que existe por si só e que todos estamos propensos a conhecê-lo – e fato literário, o qual necessita da aceitação das gerações posteriores para que siga existindo e seja repassado, ou seja, precisa de leitores que se apropriem de uma obra ou autores que decidam reproduzi-la de alguma forma. Sendo assim, com base no entendimento do teórico,

[a] literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra. Da objetivação ou não desse horizonte de expectativa dependerá, pois, a possibilidade de compreender e apresentar a história da literatura em sua historicidade própria. (JAUSS, 1967, p. 26).

Seguindo com seu bosquejo de como reescrever e reformular metodologicamente a história da literatura, Jauss (1967, p. 23) discute sete teses com a finalidade de formular uma nova ciência, tendo as quatro primeiras características de premissas. A primeira delas indica que o caráter histórico da literatura se revela no processo de recepção e efeito da obra, ou seja, na relação leitor e obra – quando de fato se dá a leitura. Dessa forma, ele explica que o sujeito, ao ler uma obra de determinado autor e ao guardar na memória a lembrança de obras anteriores, pode, posteriormente, elaborar comparações para essas e novas obras que serão lidas e avaliadas a partir de um novo critério.

---

<sup>28</sup> Aqui, vale ressaltar, tais descrições e apontamentos de Jauss são sumárias, ou seja, não contemplam a diversidade de abordagens formalistas e marxistas que ocorreram ao longo da história. Trata-se talvez e apenas de uma “provocação”, como sugere o título de sua obra.

Ao observar a experiência do sujeito enquanto leitor, Jauss explica em sua segunda tese, que não é necessário recorrer à Psicologia, e sim observar a forma como determinada obra é recebida por ele e o efeito que ela causa nele, a partir do que o teórico chama de “sistema de referências” em conformidade com as “expectativas que, no momento histórico do aparecimento de cada obra, resultam do conhecimento prévio do gênero, da forma e da temática de obras já conhecidas, bem como da oposição entre a linguagem poética e a linguagem prática.” (JAUSS, 1967, p. 23). Nota-se, portanto, que o crítico considera que, para toda situação, existe um conhecimento prévio, em uma vivência real ou literária, permitindo agregar diversas informações, sejam elas verdadeiras ou falsas, novas ou antigas, mas que irão de alguma forma preparar o leitor para receber determinada obra.

Para Jauss (1967, p. 28), uma obra nunca será totalmente nova em um espaço vazio, pois, a partir de experiências anteriores com familiares e amigos, por exemplo, diversas informações serão confirmadas ou rechaçadas no decorrer da leitura. Além disso, é válido lembrar que as obras fornecem pistas textuais que fazem com que o leitor já espere determinado enredo ou final para a história, levando-o a desenvolver um certo comportamento emocional. “[...] tudo isso antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores.” (JAUSS, 1967, p. 28).

No decorrer do desenvolvimento do nosso clube de leitura, cuja experiência será relatada no Capítulo 4, conseguimos, de certa forma, ratificar a afirmação feita por Jauss no parágrafo anterior. Ao decidirem a obra a ser lida nos nossos encontros, os estudantes fizeram uma série de inferências e comparações a partir de livros que já haviam lido. Além disso, encontraram, nos personagens, alguns de seus familiares, bem como identificaram atitudes semelhantes às de sujeitos que estavam ao seu redor. Ou seja, ainda que a obra nunca tivera sido lida por eles, o “saber prévio” de que trata Jauss (1967, p. 28) pôde ser observado, naturalmente, nos comentários dos leitores.

É válido ressaltar, no entanto, que nem sempre a compreensão daquilo que o leitor espera de uma obra é visível. Em vista disso, na terceira tese apresentada, o crítico alemão explica que o horizonte de expectativas acerca de uma obra – quando não explícito –, quase sempre pode ser observado baseando-se em três aspectos, a saber:

[e]m primeiro lugar, a partir de normas conhecidas ou da poética imanente ao gênero; em segundo, na relação implícita com obras conhecidas do contexto histórico-literário; e, em terceiro lugar, da oposição entre ficção e realidade, entre a função poética e a função prática da linguagem, oposição esta que, para o leitor que reflete, faz-se sempre presente durante a leitura, como possibilidade de comparação.

Esse terceiro fator inclui ainda a possibilidade de o leitor perceber uma nova obra tanto a partir do horizonte mais restrito de sua expectativa literária, quanto do horizonte mais amplo de sua experiência de vida. (JAUSS, 1967, p. 29-30).

Observando diferenças no modo como uma obra era interpretada no passado e no modo como ela é interpretada na atualidade, Jauss (1967, p. 35) comenta, na quarta tese, sobre a reconstrução do horizonte de expectativa de uma obra e da história de sua recepção e afirma que ela se dá justamente entre o intervalo das interpretações, a do passado e a do presente. É, então, no decorrer dessa explanação, que o crítico retoma o conceito de “fusão de horizontes”, proposto por Hans-Georg Gadamer (1960). Segundo Bordini e Aguiar (1993, p. 83), tal conceito surge, obrigatoriamente, quando as expectativas do autor se revelam no texto e as do leitor são repassadas a ele. Nesse sentido, o texto se converte no lugar de encontro em que os dois horizontes podem gerar a identificação ou a repulsa entre si, e, a partir de então, pode-se tomar essa relação “como parâmetro para a avaliação estética da literatura.” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 83).

Jauss (1967, p. 35) denomina esse espaço que há entre o horizonte de expectativa já existente e o surgimento de uma nova obra de “distância estética”. De acordo com o crítico, quando a receptividade da nova obra se dá por meio da negação de experiências já conhecidas ou do entendimento de outras, pode-se gerar uma “mudança de horizonte”. Sendo assim, “tal distância estética deixa-se objetivar historicamente no espectro das reações do público e do juízo da crítica (sucesso espontâneo, rejeição ou choque, casos isolados de aprovação, compreensão gradual ou tardia).” (JAUSS, 1967, p. 35). Logo, as obras ganham valorização à medida que provocam alguma alteração ou ampliam o horizonte do leitor, produzindo o incômodo de não estar de acordo com suas crenças e convicções.

Ao elencar suas teses, Jauss desenvolve, de maneira detalhada, um planejamento metodológico que, de acordo com a análise de Zilberman (1989, p. 37), examina a literatura mediante três aspectos: o diacrônico, no qual se observa a recepção das obras literárias ao longo dos anos (tese cinco); o sincrônico, que exhibe o sistema de relações da literatura em certa época e o desenrolar desses sistemas posteriormente (tese seis); e a relação entre literatura e vida prática (tese sete). Nesse último ponto, Jauss (1967, p. 50) defende que a função social da literatura só pode ser lograda quando a experiência literária do leitor é introduzida no seu horizonte de expectativa da vida prática para, assim, auxiliá-lo na compreensão do mundo e, conseqüentemente, interferir no seu comportamento social.

É oportuno mencionar que os teóricos alemães da escola de Constança idealizaram a recepção como uma “concretização” relacionada à estrutura da obra. De acordo

com Bordini e Aguiar (1993, p. 82), tal concretização derivou das pesquisas de Ingarden, na década de 1930, e mais tarde, na década de 1940, do tcheco Vodicka. Ao serem reformuladas por teóricos posteriores, suas ideias ganharam nova compreensão. Em outras palavras, o termo *concretização* passou a ser abordado como sinônimo da interação do leitor com o texto, de modo que aquilo que não é exposto ou aquilo que é reprimido gera espaço vazio para a livre interpretação e o livre diálogo com o texto. Nesse sentido, Zilberman (1989) observa o seguinte:

R. Ingarden utilizou o conceito de concretização, referindo-se à atividade do leitor, responsável pelo preenchimento dos pontos de indeterminação próprios ao estrato dos objetos apresentados. Segundo ele, essa circunstância não confere maior relevância ao destinatário, nem restringe a autonomia da obra. Por outro lado, fundada essa constatação, Wolfgang Iser [...] sugere que o texto possui uma estrutura de apelo. (ZILBERMAN, 1989, p. 15).

A partir do exposto, é importante informar que Wolfgang Iser (1979) é outro fomentador da Estética da Recepção, que defende a interação entre texto, autor e leitor. Um de seus trabalhos bastante conhecido é *A estrutura apelativa dos textos* (1970), no qual argumenta que o texto possui uma infraestrutura de apelo que necessita da interação do leitor para desenvolver um sentido, isto é, uma categoria de comunicação. Iser estudou com Jauss, e, segundo Costa Lima (1979, p. 11), juntos, eles fundaram um grupo de discussão sobre temas considerados interdisciplinares. Sendo Jauss romanista e Iser especialista em literaturas de língua inglesa, ambos, ainda que em universidades diferentes, mantiveram o grupo de estudos e, assim, deram origem ao “*Poetik und Hermeneutik*” (COSTA LIMA, 1979, p. 11).

Apesar de, constantemente, encontrarmos os nomes dos colegas e dos teóricos alemães juntos, fazendo referência à Estética da Recepção, Costa Lima (1979, p. 52) esclarece que Jauss e Iser não possuem posicionamentos completamente iguais. Enquanto este se preocupa com a repercussão (efeito) que o texto irá causar no leitor, aquele se interessa pela forma como a obra será recebida (recepção) pelo leitor.

Em *O jogo do texto*, Iser (1979, p. 105) comenta que autor, texto e leitor se conectam profundamente para executar algo que antes não existia. Tal relação permite uma dinâmica segundo a qual “[o]s autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo.” (ISER, 1979, p. 107). Dessa maneira, o texto abrange um mundo desconhecido que instiga o leitor a fazer suposições acerca do que o espera e, posteriormente, interpretá-lo. Segundo o autor, essa tarefa de imaginar e depois interpretar leva o leitor a conceber inúmeras possibilidades, de modo que o mundo reproduzido no texto sofrerá várias modificações. Sendo o texto ficcional, imediatamente, entende-se que há um acordo entre autor e leitor

indicando que “o mundo textual há de ser concebido não como realidade, mas *como se fosse realidade.*” (ISER, 1979, p. 107, grifo do autor). Assim, diante da ficção, tudo pode ser encarado como imaginado, ou seja, tudo pode ser considerado um jogo.

De acordo com Costa Lima (1979, p. 50), Iser, em *O leitor implícito*, comenta sobre as diversas possibilidades de interação humana e sobre o vácuo que existe entre a pergunta e a resposta, que, conseqüentemente, gera uma certa interpretação até que a dúvida seja sanada. Também nos textos em geral, e não apenas nos ficcionais, existem vazios que exigem que o leitor os preencha. Nas palavras do autor,

[o preenchimento] se realiza mediante a projeção do leitor. A comunicação entre o texto e o leitor fracassará quando tais projeções se impuserem independentes do texto, fomentadas que serão pela própria fantasia ou pelas expectativas estereotipadas do leitor. Ao invés, a comunicação de êxito dependerá de o texto forçar o leitor à mudança de suas "representações projetivas" habituais. (COSTA LIMA, 1979, p. 51).

Dessa forma, entende-se que haverá comunicação sempre que o texto desfaz as projeções que o leitor traz em sua bagagem de expectativas, ou seja, quando o distancia de sua zona de conforto. Ao falar sobre o fracasso que pode ocorrer, caso o leitor imponha suas projeções, Iser se refere ao texto ficcional. Isso porque, segundo Costa Lima (1979, p. 51), é particular do texto literário explorar os vazios das relações humanas, visto que o leitor – perante o texto ficcional – é forçado a se inquietar e a se perguntar a todo instante se sua compreensão está de acordo com a leitura que está sendo realizada. Em contrapartida, Gumbrecht – que foi aluno de Jauss e, posteriormente, seu assistente –, conforme destaca Costa Lima (1979, p. 41), formula a ideia de que a Estética da Recepção implicaria na mudança do que se entende como “interpretações corretas” de um determinado texto, pois acredita que cada leitor desenvolve sua interpretação de acordo com suas experiências, levando em consideração diferentes contextos históricos que geram diversos sentidos.

Em *A estética da recepção: colocações gerais*, Jauss (1979, p. 69) comenta sobre a convicção de que a experiência com a arte não deve ser restrita a especialistas. De igual modo, pontua que a análise dessa experiência também não pode ficar limitada apenas à hermenêutica. A experiência estética, segundo ele, difere da hermenêutica literária, pois não se inicia pela interpretação do significado de um texto, mas “realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva.” (JAUSS, 1979, p. 69). A hermenêutica, por sua vez, encarrega-se de distinguir, cuidadosamente, dois modos de recepção. De acordo com o teórico, compete a esse campo de estudo,

[d]e um lado, aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente por leitores de tempos diversos. A aplicação, portanto, deve ter por finalidade comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias de efeito e recepção. (JAUSS, 1979, p. 70).

Voltando à obra *O jogo do texto*, podemos analisar a enumeração feita por Iser (1979, p. 107-108) acerca dos vazios do texto causados pelas diferenças que surgem, simultaneamente, na relação autor, texto e leitor, são elas: a extratextual, que exprime as diferenças entre o autor e o mundo em que ele atua, assim como entre o texto e outros textos; a intratextual, que mostra a diferença “entre os itens selecionados a partir de sistemas extratextuais” e também “entre constelações semânticas construídas no texto” (ISER, 1979, p. 108); e, por último, a que ocorre entre texto e leitor, que envolvem as atitudes habituais do leitor e aquelas que são exigidas dele – a partir da leitura –, como também incluem as diferenças “entre o que é denotado pelo mundo repetido no texto e o que essa denotação – agora a servir como um análogo que guia – pretende transgredir.” (ISER, 1979, p. 108).

Conforme as ideias do referido autor, são os níveis de diferença que dão origem aos vazios do texto, os quais movimentam o jogo, movimentos estes que são observados através de três aspectos. O primeiro diz respeito às posições que se diferem e são controladas entre si em cada nível; o segundo é referente ao confronto que é básico de um jogo, em que háo “movimento de ida e vinda [...] e a diferença resultante precisa ser erradicada para que se alcance um resultado” (ISER, 1979, p. 108); e o último aspecto está relacionado ao movimento que se mantém entre as posições que mostram suas características diferentes e como cada um desses aspectos permeia o outro a ponto de as diversas posições serem modificadas.

Iser comenta ainda que “cada uma dessas diferenças abre espaço para o jogo e, daí, para a transformação, que, mesmo no estágio preliminar de meu argumento, pareceria descreditar a noção tradicional de representação.” (ISER, 1979, p. 108). Portanto, se as diferenças não se atravessam ou não são deslocadas, o jogo chega ao fim por falta de movimentação, que, conseqüentemente, gera a ausência de resultados.

Sendo assim, além de destacarmos a importância da interação com o leitor, enfatizamos que o texto literário não deve ser tomado como algo isolado e soberano, mas sim como algo sempre vinculado ao contexto em que está inserido e aliado às experiências do leitor. Conforme pontua Jauss (1979),

[...] para a análise da experiência do leitor ou da "sociedade de leitores" de um tempo histórico determinado, necessita-se diferenciar, colocar e estabelecer a comunicação entre os dois lados da relação texto e leitor. Ou seja, entre o efeito, como o momento condicionado pelo texto, e a recepção, como o momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial (*lebensweltlich*), trazido pelo leitor de uma determinada sociedade. (JAUSS, 1979, p. 73).

Tanto a Estética da Recepção de Jauss como as ideias de Iser compartilhadas em *O jogo do texto* e em seus demais trabalhos serão subsídios para o desenvolvimento de nossa pesquisa. A nossa metodologia está pautada no que Bordini e Aguiar (1993, p. 80) – em *Literatura – a formação do leitor* – sugerem como terceira opção de metodologia de trabalho com a literatura em sala de aula. No ambiente em que estamos trabalhando, Centro Cearense de Idiomas, acreditamos que um planejamento metodológico baseado na Estética da Recepção, no momento, parece ser a melhor opção. Para comprovar essa ideia, no próximo capítulo, falaremos um pouco a respeito dos centros de idiomas, do modo como se dão as aulas e do lugar que a literatura – no caso a de língua estrangeira – ocupa nesses ambientes de aprendizagem.

Assim como Jauss, Bordini e Aguiar (1993, p. 84) ressaltam que a prática receptiva inicia com a aproximação da obra literária e leitor, e nela se manifesta a historicidade de ambos. Vitor Manuel Aguiar e Silva (2018, p. 302), professor e escritor, acrescenta que a historicidade de cada um dos integrantes da recepção não é nula e nem desqualificada, mas entendida e valorizada como aspecto essencial para a construção do texto ou objeto estético. Por consequência, vai depender da conexão ou do distanciamento do leitor com relação à obra para que haja a possibilidade de interação entre eles.

Bordini e Aguiar (1993, p. 84) comentam que, se não há nenhum tipo de confronto entre as convicções do leitor e o que o texto oferece, não haverá alteração no horizonte de expectativas do leitor, e isso o deixará numa posição psicológica confortável. As autoras complementam ainda que a “literatura de massas” possui grande acessibilidade, possivelmente, pelo fato de não exigir tanto do leitor como a literatura conhecida como “literatura canonizada”.

Acerca dos termos utilizados acima, Silva (2018, p. 114) esclarece que a literatura sem nenhum modificador é compreendida como “literatura canonizada”, ou seja, aquela que comporta um grupo de obras reconhecidas como valiosas e aceitas pela comunidade como eternas em relação ao legado cultural. Em contrapartida, o conjunto de produção literária que se difere da “literatura canonizada”, tem recebido diversas denominações, entre elas a “literatura de massas”, que, segundo o autor, o público que a consome não é constituído por

um grupo bem definido, apresentando ampla combinação social e cultural; além disso, o termo tem sido utilizado, nos últimos tempos, sem qualquer conotação pejorativa e até com sentido fortemente positivo.

Todavia, Bordini e Aguiar (1993, p. 84) enfatizam que as obras literárias que estimulam o desafio da compreensão – e se diferem do que é esperado – geralmente espantam o leitor, ou seja, são textos que se distanciam do horizonte de expectativa do receptor. No entanto, o leitor, além de se manter disponível para responder aos desafios da obra, por pura curiosidade, deve permitir que a obra atue sobre suas expectativas por meio de estratégias textuais, com o intuito de gerar novas convicções. Essas estratégias ajudam a demonstrar a distância que há entre a visão de mundo do leitor e uma obra “difícil”, por exemplo, que, conforme explicam as autoras, pode ser simplificada pela observação da sua estrutura estética ou ideológica. Contudo, para isso, é necessária a formação do leitor, uma vez que é ela quem irá auxiliá-lo com relação às regras de produção da obra.

Assim sendo, o texto literário deve estar presente no máximo de atividades que coloquem o leitor em situações de interação, a fim de estimular sua participação comoreceptor. De acordo com Fillola (2004, p. 62), sem o texto literário não é possível o leitor estabelecer comparações, suposições, nem identificações para uma recepção literária efetiva, que é fundamental para o desenvolvimento de sua formação leitora.

Fillola (2004, p. 31) salienta que é a comunidade a responsável por transformar os textos em literatura, não os seus autores. Isso porque, apesar de estes terem características que os convertam em literários, é da comunidade a decisão final. Ou seja, a atividade literária auxilia o leitor a compreender esses valores para que saiba escolher suas leituras pessoais. Sendo assim, os mediadores para o processo de recepção literária, segundo o autor, é a introdução, ou seja, a forma como é apresentada a obra, sua concepção, com o auxílio da metodologia didática do professor.

### **3.2 Tratamento didático do texto literário: da universidade à sala de aula de idiomas**

Fiorin e Platão (2003, p. 28), em uma de suas obras, afirmam que uma sociedade não produz uma única forma de encarar a realidade. Por exemplo, a mesma sociedade que produz a ideia da paz mundial é também a que defende o armamento para cidadãos civis. Isso quer dizer que, em uma mesma sociedade, existem textos e discursos antagônicos sobre a mesma realidade e que, dependendo da época, algumas ideias que parecem obscuras ou obsoletas passam a predominar nela novamente.

A fim de exemplificar esse entendimento, citamos um artigo<sup>29</sup> publicado no *El País Brasil*, em junho de 2020, que revelou que houve um aumento no número de páginas na Internet que pregam o discurso de ódio. Segundo estudiosos do tema, apoiadores se alimentam de ações e gestos do então presidente do Brasil para se fortalecerem e cometerem crimes como o racismo e a apologia ao nazismo. Ou seja, embora nos pareça absurdo, a propagação de práticas preconceituosas e criminosas tem se tornado cada vez mais evidente atualmente.

Fiorin e Platão (2003, p. 28) explicam que esse tipo de informação ressurge porque reflete os interesses de grupos sociais dominantes (ou que se sentem mais confiantes por terem um líder no poder com as mesmas crenças, no caso dos brasileiros), ainda que não sejam a maioria. Os autores comentam ainda que, para entender com mais efetividade o sentido de um texto, é necessário observar as concepções da época e a sociedade em que ele foi escrito, uma vez que “as ideias de uma época estão presentes nos significados dos textos.” (FIORIN; PLATÃO, 2003, p. 28).

Para o processo completo de recepção, de acordo com Bordini e Aguiar (1993, p. 84), é preciso que o leitor compare a nova obra com as tradicionais, que já foram lidas, atentando-se às características da sua cultura e do seu tempo, e, a partir daí, a inclua ou a exclua do seu horizonte de expectativas. Ao final do processo, o leitor permanecerá como era ou será preparado para novas obras, agora já com mais experiências de transgressão e com seus esquemas organizados.

Portanto, quanto mais leitura o estudante armazenar, mais oportunidades de romper com seu horizonte de expectativas ele terá, pois, segundo as autoras, “a excessiva confirmação de suas expectativas produz monotonia, que a obra ‘difícil’ pode quebrar” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 84). Tal afirmação poderá ser mais bem compreendida no capítulo quatro, onde pudemos constatar que alunos que possuem mais acúmulo de leitura são os que menos dificuldade encontraram na obra lida durante nossos encontros no clube de leitura.

Acerca da leitura em língua estrangeira, é válido destacar que também é necessário desenvolver habilidades e estratégias para alcançar o objetivo da compreensão do texto, bem como para aumentar a bagagem para a recepção de novas obras. Fillola (2004, p. 146) chama a atenção para dois pontos importantes. O primeiro tem a ver com o fato de que o

---

<sup>29</sup> O artigo escrito por Gil Alessi e Naira Hofmeister tem como título *Sites neonazistas crescem no Brasil espelhados no discurso de Bolsonaro, aponta ONG* e foi publicado no *El País Brasil*. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-10/sites-neonazistas-crescem-no-brasil-espelhados-no-discurso-de-bolsonaro-aponta-ong.html>. Acesso em: 12 fev. 2022.

“significado” de uma obra é observado de formas distintas, dependendo da época, pois a obra é capaz de gerar novas sugestões ou pontos de vista de acordo com quem a lê ou a analisa. E o segundo ponto diz respeito ao estudante do Ensino Médio que está em fase de formação, ou seja, não podemos ignorar que ele possui muitas limitações, tampouco tomar suas dificuldades como obstáculos para desistir da leitura, mas sim ajudar a construir sua competência leitora aos poucos.

É interessante considerar que por ajuda devemos entender o seguinte: quanto mais próximos da linguagem do leitor estivermos, melhor será para que ele se familiarize, de início, com as leituras. Além disso, o momento que o leitor tem com o texto deve ser encarado como uma interação possível, pois há várias possibilidades de sentidos em um texto, não só o que é ditado pelo professor como “o correto”. O autor de *La educación literaria* comenta que “o efeito libertador que tem o jogo interativo e aberto que sempre é proposto pela leitura literária não deve ser truncado por constantes barreiras teóricas e análises.”<sup>30</sup> (FILLOLA, 2004, p. 28, tradução nossa).

Gabriel Garcia Márquez, em um artigo<sup>31</sup> publicado pelo *El País*, em janeiro de 1981, criticou de forma bem humorada *los malos maestros de literatura*, por distanciarem cada vez mais a literatura dos seus futuros leitores. Segundo o escritor, os professores faziam questão de dificultar a compreensão com discursos rebuscados e com interpretações mirabolantes de seus livros – e de demais escritores – que, muitas vezes, nem mesmo eles sabia que eram possíveis. Por muitos anos, e talvez até hoje, alguns cursos de vestibulares, indagavam a intenção do autor em determinado trecho da obra, conforme este questionamento feito por uma estudante no *Twitter*: “pq eu tenho que adivinhar o que o autor quis dizer em um texto que sou obrigada a ler?”<sup>32</sup>. Essa pergunta é um demonstrativo de que, atualmente, ainda nos deparamos com o ensino tradicional da literatura, o qual já era questionado e ridicularizado por Gabriel Garcia Márquez na década de 1980.

O texto literário não pode ser tratado na sala de aula com estudantes do Ensino Médio como se estivesse sendo analisado por críticos da literatura, pois isso certamente irá afastá-lo do momento de aprendizagem. A esse respeito, Bordini e Aguiar (1993, p. 84) comentam que é necessário que o estudante conheça o gênero de uma obra para perceber os

<sup>30</sup> “el efecto liberador que tiene el juego interactivo y abierto que siempre propone la lectura literaria no debe ser truncado por constantes barreras teóricas y de análisis.” (FILLOLA, 2004, p. 28).

<sup>31</sup> Artigo escrito por Gabriel García Márquez em 1974 e publicado no *El país* em 1981 com título *La poesía al alcance de los niños*. Disponível em: [https://elpais.com/diario/1981/01/27/opinion/349398006\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1981/01/27/opinion/349398006_850215.html). Acesso em: 15 fev. 2022.

<sup>32</sup> Disponível em: <https://mobile.twitter.com/oqueseilabiridi/status/1428121159577620484>. Acesso em: 15 fev. 2022.

aspectos que a diferem de obras anteriores. Bakhtin (2003, p. 282) também enfatiza semelhante posicionamento, pois acredita que, quando a natureza do enunciado e as características do gênero são ignoradas, dá-se espaço ao formalismo e à abstração e, conseqüentemente, o vínculo entre a língua e a vida é enfraquecido.

No que diz respeito à didática da literatura, Oliveira Junior (2019) explica que grande parte dos pesquisadores adota dois focos: o pedagógico, em que o estudante é visto como o centro das atividades em sala; e o didático, que coloca o texto literário como prioritário, sendo mais efetiva uma aula baseada nas experiências do aluno e concentrada na profundidade do texto literário. O professor nos recorda que a literatura é patrimônio cultural, a qual deve ser transmitida de geração em geração por meio, por exemplo, da apresentação e repasse de lendas, mitos, contos, romances, letras de músicas etc. Sendo assim, “[...] a identidade de um povo, de uma nação, ou civilização, tem relação direta com seu patrimônio literário, cabendo inapelavelmente a quem ensina Literatura proporcionar ao educando o acesso a essa herança.” (OLIVEIRA JUNIOR, 2019, p. 78).

Dessa forma, podemos afirmar que, por meio da literatura, seja contemplada na sala de aula ou fora dela, a cultura da nossa região/nação ou a cultura de outros países é mantida viva, a fim de ser divulgada para as próximas gerações. Por isso, Fillola (2004, p. 41) defende que deveria ser mudada urgentemente a ideia de “ensinar literatura” para algo mais amplo como “ensinar a apreciar a literatura”, no que diz respeito a valorizar o desenvolvimento da formação literária, pois, segundo o autor, é o que estaria realmente de acordo com a finalidade da literatura – que não dá para ser reduzida a apenas a uma disciplina.

Para que o ensino e a aprendizagem da literatura sejam efetivados, é preciso levar em consideração tanto as informações que o leitor traz em sua bagagem de leituras (não só obras lidas, mas saberes, intuições, habilidades) quanto as novas sugestões e informações “técnicas” trazidas pelo professor. Para Fillola (2004, p. 61), entre essas relações, o reconhecimento das tipologias textuais, a identificação das peculiaridades formais dos gêneros e seu uso no discurso literário permitem compreender melhor estruturas e recursos nas diversas criações literárias.

No livro *Ensino de Literaturas Hispânicas: reflexões, propostas e relatos*, organizado por Adriana Ortega (IFSP-Jacareí), Raquel da Silva (UESC) e Isis Milreu (IFCG), foram reunidos textos de professores que relatam suas experiências em sala de aula com a literatura estrangeira, desde a educação básica até o ensino superior. As organizadoras comentam que ainda são poucas as publicações que tratam da questão didática do ensino de

literaturas de língua espanhola no Brasil. Além disso, elas afirmam que muitos professores de espanhol, seja da educação básica ou de cursos de idiomas, justificam não trabalhar com o texto literário em suas aulas porque não tiveram orientação sobre as metodologias na graduação. Outro ponto abordado nas reflexões dos professores no livro é a confirmação de que a literatura hispânica vem perdendo espaço em alguns currículos de cursos de Letras, que formam esses professores que estão e estarão na sala de aula do Ensino Médio, o que dificulta ainda mais a formação do leitor literário de língua espanhola.

No prólogo, a professora Ana Cristina dos Santos (2018, p. 15), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, comenta que, desde o princípio, os gêneros literários eram utilizados no ensino de línguas como único material disponível e ainda eram considerados amostras perfeitas do uso da língua estrangeira; foi o auge do uso da literatura no ensino de línguas. Hoje, apesar de sabermos que literatura é um canal do estudante com a diversidade da língua, segundo a autora, o aproveitamento didático da literatura está longe de chegar ao ideal, tanto no que tange aos materiais desenvolvidos para o ensino quanto em sala de aula, e as justificativas para este fato vão desde a pouca prática na construção de atividades com esse gênero, até a crença de que os textos literários são desinteressantes para os alunos. Dessa forma, reduziu-se a uma cota mínima de uso, como uma forma de mostrar variedade de textos e não para demonstrar exemplos reais do uso do idioma.

Bakhtin (1997), ao tratar das possibilidades de sentidos que os gêneros literários concedem, afirma que

[a] riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Apesar da heterogeneidade discursiva dos gêneros e da compreensão da sua importância na aprendizagem de línguas, Santos (2018, p. 15) revela que, com o passar do tempo, os gêneros literários foram considerados textos difíceis de serem trabalhados e pouco eficientes quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a comunicação do estudante. E, assim, ficaram restritos às aulas de Literatura e Cultura para serem apenas “objetos de estudo”.

Em contrapartida, Barthes (1977, p. 15) comenta que a literatura detém uma infinidade de saberes, que abrange todas as ciências e que, por si só, já é um monumento cultural. Além disso, é por meio do texto que a língua se manifesta, o que enfatiza a importância do uso dele para o estudo da língua. Afirma ainda:

o saber que ela [a literatura] mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas — que sabe muito sobre os homens. O que ela conhece dos homens, é o que se poderia chamar de grande estrago da linguagem, que eles trabalham e que os trabalha, quer ela reproduza a diversidade dos socioletos, quer, a partir dessa diversidade, cujo dilaceramento ela ressentida, imagine e busque elaborar uma linguagem-limite, que seria seu grau zero. Porque ela encena a linguagem, em vez de, simplesmente, utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico, mas dramático. (BARTHES, 1977, p. 18).

Bakhtin defende que a utilização da língua se dá por meio de enunciados (orais e escritos) que surgem a partir da atividade humana. Esses enunciados vão se modificando de acordo com a situação, refletindo as condições e os objetivos de seu uso. Sendo assim, entende-se que “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Mario M. González, em seu artigo *En torno al sentido de la enseñanza de las literaturas de lengua española en la universidad brasileña* (2018, p. 34), relata que, quando iniciou sua experiência como professor da universidade, nos anos 60, a literatura era um segmento privilegiado nas universidades, não só nos currículos, mas na prática. As aulas eram dadas no idioma estrangeiro desde o primeiro dia, e os professores novatos (como ele) eram destinados a ensinar a língua para os alunos que não conseguiam entender o espanhol, ou seja, para que tivessem condições de compreender as aulas de literatura e, ao final, pudessem apresentar trabalhos sobre literatura e cultura no idioma estrangeiro.

Conforme destaca o autor, a criação da ponte entre as teorias linguísticas e as línguas estrangeiras nas universidades abriu espaço para maior quantidade de pesquisas na área de língua espanhola. Além disso, o aumento na demanda de estudos de língua espanhola, tanto no ensino básico como fora do sistema oficial, fez com que a universidade reduzisse a carga horária da literatura em prol dos estudos da língua. Assim, a literatura foi perdendo espaço nos currículos do curso de Letras.

González (2018, p. 36) levanta a hipótese de que talvez essa redução tenha a ver com a perda do significado da formação do professor por parte da universidade, acreditando que formar professores de espanhol é simplesmente capacitar para transmitir um código<sup>33</sup>. No entanto, o autor destaca que a noção de formação deve levar em consideração a necessidade

<sup>33</sup> Ver GONZÁLEZ, N. M. Formación /formação: a serviço do/de que(m) está o jogo da (des)informação? *Letr@ Viv@*, v. 10, n. 1, p. 304-328, 2010.

de tornar o aluno competente, crítico e ético, uma vez que, dessa maneira, entende-se que a formação se torna ainda mais eficaz se ele sabe apreciar os textos literários.

### 3.3 O letramento literário como subsídio na formação do leitor

De acordo com Santos (2018, p. 16), há algum tempo tem se tornado cada vez mais notória a importância do letramento literário para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos de línguas estrangeiras, pois a literatura proporciona o contato com a diversidade da qual a língua faz parte. Dentro da sala de aula, a literatura proporciona, por meio de suas inúmeras manifestações, o descobrimento da língua e suas possibilidades situacionais e diversas propriedades (linguísticas, organizacionais e culturais), em conformidade com os documentos oficiais<sup>34</sup> de ensino de língua estrangeira no Brasil.

Apesar da compreensão da importância da literatura, a professora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro chama a atenção para as poucas contribuições sobre a didática do ensino de literatura estrangeira no Brasil, pois, segundo ela, os avanços teóricos na área não compactuam com a recuperação, de fato, da literatura como gênero utilizado em sala para desenvolver o letramento literário. Santos (2018, p. 16) nota que o aproveitamento didático da literatura ainda ocorre de maneira muito tímida, seja pela pouca prática que o professor tem em elaborar material desse gênero, seja pela insegurança de trabalhar com textos considerados difíceis e desinteressantes para o público leitor.

O termo letramento literário foi usado no campo da educação brasileira, segundo Cosson (2021, p. 171), por Graça Paulino no final da década de 1990, com o intuito de tratar sobre um tipo de letramento único e sua introdução no contexto escolar. Com o propósito de esclarecer e possibilitar uma melhor discussão acerca da expressão, os autores Cosson e Paulino definiram letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67)<sup>35</sup>. Para eles, é fundamental enfatizar o cunho processual do letramento literário para mostrar que não se trata de algo acabado, mas que se constrói com o passar do tempo junto com o trajeto da própria vida.

---

<sup>34</sup> Lei de Diretrizes e Bases (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998; 2000), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2013). E o mais recente documento oficial, onde não consta a língua espanhola como opção de língua estrangeira nas escolas brasileiras, Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio - BNCC-EM (2018).

<sup>35</sup> PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, R. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

Essa definição nos ajuda a compreender que desenvolver o letramento literário não é algo que se pode adquirir em pouco tempo, nem começa e termina na escola, mas que deve ser aperfeiçoado por ela, sendo um processo de apropriação. Isso significa que ele é um “processo por meio do qual fazemos alguma coisa externa se tornar interna a nós mesmos, que nos permite tornar próprio o que alheio.” (COSSON, 2021, p. 171). Dessa forma, conseguimos compreender que o letramento literário é fundamental no processo social e individual de formação de estudantes/leitores. Para tanto, é necessário fazer um trabalho minucioso, de paciência e perseverança.

Em *Direito à literatura*, Candido (2004, p. 186) comenta que “[n]egar a fruição da Literatura é mutilar a nossa humanidade”, sendo assim, ela precisa ser apresentada ao aluno, isto é, a ele não pode ser negado o direito de pelo menos conhecê-la como verdadeiramente é. Tendo isso em vista e entendendo que o letramento é um processo, afirmamos que a literatura precisa ser inserida na vida cotidiana do leitor e desenvolvida com a ajuda da escola, de forma que ele perceba o seu real valor e possa encontrar na disciplina uma ajuda para suportar o seu cotidiano ou mesmo para se distrair, contanto que ela esteja acessível. Assim, como discorre Todorov (2009),

[...] a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de conceber e organizá-lo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor a sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 24).

Ainda no que se refere ao letramento literário, Cosson (2021, p. 173) fez um levantamento de alguns autores que usaram recentemente esse termo e que demonstraram preocupação com o currículo do ensino que diz respeito à língua e à literatura (materna e estrangeira); à formação de professores; e à capacidade de ler e interpretar, de maneira crítica, textos literários. Para esses autores, o letramento é parte integral da educação e precisa ser mantido e desenvolvido para que se evite o seu desaparecimento na escola.

Apesar de não estar mais em vigor, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio também orientam que o desenvolvimento da leitura se dê à luz das teorias do letramento, e que seja levado em consideração novos gêneros como hipertextos e páginas web. Assim, de acordo com o documento norteador,

[e]ssas teorias [referentes ao letramento] funcionam como base educacional e epistemológica. Ou seja, poderão contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea. (BRASIL, 2006, p. 113).

Sobre o entendimento exposto, concordamos com Antunes (2016, p. 18) quando afirma que a literatura deveria ser a área de estudo mais espontânea – no sentido de ser construída junto com o aluno, sempre levando em consideração o seu entorno – em qualquer nível do ensino. No entanto, pelo que temos observado, o trabalho com ela tem se tornado cada vez mais árduo e desinteressante para os alunos. Sendo assim, é comum que os educadores concluam que a leitura literária é inviável, devendo ser, portanto, descartada.

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para guiar nosso estudo, no que diz respeito à organização metodológica, apresentaremos, neste capítulo, o delineamento básico da pesquisa (*design*), seguindo os preceitos de Prodanov e Freitas (2013) e a classificação proposta por Gil (2010) e Severino (2014). Esta seção está dividida em cinco partes principais: a primeira diz respeito à identificação do tipo de pesquisa; a segunda sinaliza o contexto de sua produção; a terceira trata dos sujeitos participantes do estudo; a quarta apresenta o *corpus* de análise; e, por fim, a quinta mostra os instrumentos de coleta de dados.

### 4.1 Tipo de pesquisa

No que diz respeito à natureza de nossa pesquisa, podemos classificá-la como aplicada, pois, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), ela gera conhecimentos para aplicação prática com o intuito de solucionar problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais.

O método científico empregado foi o hipotético-dedutivo, visto que “[...] formulamos hipóteses para expressar as dificuldades do problema, de onde deduzimos consequências que deverão ser testadas ou falseadas” (PRODANOV; FREITAS, p. 59, 2013).

No que se refere aos objetivos a serem alcançados, nosso estudo pode ser classificado como descritivo, uma vez que as pesquisas descritivas, de acordo com Gil (2010), têm como principal objetivo a descrição de características de um determinado grupo de pessoas ou o estabelecimento de relações de variáveis. Gil (2010) comenta que o estudo descritivo também se caracteriza pela utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados, tais como questionários. Habitualmente esse é o tipo de pesquisa desenvolvida por pesquisadores sociais que se preocupam com a atuação prática.

Com relação ao procedimento técnico adotado, nossa pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, o qual, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), consiste em coletar dados e analisar informações sobre um determinado grupo ou indivíduo, com o intuito de explorar aspectos variados de sua vida, levando em consideração o tema da pesquisa em questão. Além disso, nossa pesquisa também pode ser considerada uma pesquisa-ação, uma vez que, “[...] ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, [ela] propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.” (SEVERINO, 2014, p. 104).

Quanto à forma de abordagem do problema, a pesquisa inscreve-se como quali-quantitativa. Conforme apontam Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa qualitativa oferece um ambiente natural, de onde é coletada a fonte direta dos dados, além de sua interpretação e atribuição de significados. Já a quantitativa utiliza recursos e técnicas de estatística, tendo em vista a tradução em números das informações geradas pelo pesquisador.

Por fim, apresentamos a perspectiva da pesquisa referente à coleta e à análise de dados, com o propósito de esclarecer como os materiais foram selecionados, extraídos e analisados. Para tanto, trabalhamos com métodos utilizados na coleta de dados, mais especificamente instrumentos que devem ser alinhados de acordo com os objetivos da pesquisa, como observações diretas, questionários e documentação, de acordo com Prodanov e Freitas (2013). Para que os dados fossem analisados, utilizamos o teste empírico, que, segundo os autores, “[...] envolve uma comparação entre o observado durante a pesquisa e as hipóteses deduzidas de uma teoria.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 130).

#### **4.2 Contexto da pesquisa**

A pesquisa ocorreu no final do primeiro semestre de 2021, no contexto da pandemia de covid-19. Os encontros ocorreram de forma remota não só por conta do isolamento social que fora necessário para interromper a propagação do novo coronavírus, mas pela distância entre as duas unidades onde foi desenvolvido o clube de leitura. Uma se localiza na cidade de Fortaleza (unidade Benfica) e a outra na cidade de Crateús. Então, ainda que não estivéssemos vivendo o contexto de isolamento, os encontros iriam ocorrer de forma on-line.

Decidimos desenvolver nosso clube de leitura nas duas unidades mais antigas do projeto. Elas foram inauguradas no mesmo dia, no ano de 2018, e, por isso, possuem os alunos de níveis mais altos. A ideia inicial era oferecer o clube para alunos de turmas avançadas, no entanto, não fechamos a possibilidade para o ingresso de estudantes de turmas mais recentes. As duas coordenações emitiram um chamado para as turmas mais avançadas sobre nosso clube de leitura explicando que seria algo extraclasse. Assim, foram ofertadas 25 vagas para os dois centros.

Inicialmente, para desenvolvermos nossa pesquisa, foi necessário aplicar dois questionários. Um era voltado para os professores do CCI, a fim de determinar o perfil pessoal e profissional deles, seu ritmo de leitura e atuação com o TL em sala de aula. O outro questionário, dividido em duas partes, era direcionado aos alunos participantes do clube de

leitura e teve como objetivo fazer um levantamento do perfil pessoal e do hábito de leitura do deles. Na segunda parte do questionário, aplicado apenas ao final dos encontros, os alunos fizeram uma autoavaliação sobre o clube de leitura. Nossos quatorze encontros ocorreram virtualmente, todas as sextas-feiras, às 17h, durante 3 meses, com duração de 1h.

O contexto específico de nossa pesquisa é o curso de idiomas de língua espanhola, que será detalhado no capítulo 5, onde especificaremos o funcionamento do Centro de Idiomas, a carga horária, o número de alunos por sala, a metodologia, entre outros aspectos.

### **4.3 Participantes da pesquisa**

Os participantes de nossa pesquisa foram os professores das 18 unidades inauguradas até novembro de 2022 (unidades: Aracati, Baturité, Benfica, Camocim, Cascavel, Caucaia, Conjunto Ceará, Crateús, Iguatu, Itapipoca, Jóquei, Juazeiro do Norte, Maracanaú, Maranguape, Quixadá, RioMar Kennedy, Russas e Sul). Mais uma unidade foi inaugurada em dezembro de 2022 (CCI unidade Paracuru), mas não possuía atuação para colaborar com nosso levantamento.

Já os participantes do clube de leitura foram 21 alunos das unidades CCI Benfica e CCI Crateús, que responderam a primeira parte do questionário, composta por 15 perguntas que giram em torno de dados pessoais e de hábitos de leitura.

Os perfis dos 25 professores participantes serão detalhados na análise dos dados a partir dos gráficos que serão apresentados no capítulo 5.1, referente a análise de dados dos participantes da pesquisa.

### **4.4 *Corpus* da pesquisa**

Como *corpus* da pesquisa, inicialmente, analisamos o Regimento Institucional, para conhecer as características principais do andamento do projeto; o Projeto Político Pedagógico do Centro de Idiomas, que está baseado no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER); e os documentos norteadores brasileiros, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e a mais recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Além dos documentos norteadores, analisamos também os resultados dos questionários dos professores (o pessoal e o profissional) e os questionários dos alunos de espanhol participantes do clube de leitura.

Por último, a fim de catalogar os dados da forma mais real possível, temos como *corpus* os relatos de experiência dos encontros semanais com os alunos, nos quais são mencionados todos os problemas e as conquistas de cada reunião.

#### **4.5 Instrumentos de coleta de dados**

Conforme já foi mencionado no tópico 4.1, no que diz respeito ao objetivo, nosso estudo pode ser classificado como descritivo, ou seja, tem como principal intenção a descrição de características de um determinado grupo de pessoas. Sendo assim, aplicamos questionários aos professores do Centro Cearense de Idiomas e aos alunos participantes do clube de leitura. Contamos com a participação de 25 dos 29 professores atuantes nas 18 unidades inauguradas até novembro de 2022.

Com relação ao procedimento técnico, como nossa pesquisa inscreve-se como um estudo de caso – que também consiste em coletar dados e analisar informações sobre um determinado grupo, com o intuito de explorar aspectos variados de sua vida –, decidimos criar o clube de leitura para observar e registrar o desenvolvimento dos estudantes com o TL. Como já foi mencionado, nossos encontros ocorreram virtualmente, todas as sextas-feiras, às 17h, durante 3 meses, com duração de 1 hora. Quanto aos registros desses encontros, foi criado um relato de experiência no qual está detalhado cada dia de aula, com pontos positivos e negativos (quando existentes).

No próximo tópico, apresentaremos os instrumentos utilizados para a coleta e a análise de dados da nossa pesquisa.

##### ***4.5.1 Questionário aplicado aos professores dos Centros Cearenses de Idiomas participantes do clube de leitura***

O questionário dos professores foi aplicado por meio de um formulário no *Google*, dividido em três partes. A primeira parte está relacionada ao perfil pessoal do professor e será melhor detalhada na análise de dados, no capítulo 5. A segunda parte aborda o hábito de leitura do professor do CCI, com base nas perguntas da 5ª edição do Retratos de leitura, que tinha o intuito de conhecer os hábitos dos leitores brasileiros. A terceira parte

abrange informações acerca da sua atuação com a literatura e o texto literário em sala de aula. Essas perguntas foram baseadas na tese de Willam Roberto Cereja (2004, p. 52), intitulada *Uma proposta dialógica de ensino de Literatura no Ensino Médio*, e na dissertação de Ana Maria Azevedo de Oliveira (2021), cujo título é *Tratamento didático do texto literário no ensino de espanhol do Centro Cearense de Idiomas*. Ao longo do capítulo 5, abordaremos mais detalhadamente as respostas dadas pelos participantes da pesquisa.

#### ***4.5.2 Questionário aplicado aos alunos dos Centros Cearenses de Idiomas participantes do clube de leitura***

Para conhecermos melhor e garantir a interação e a colaboração dos estudantes, desenvolvemos um questionário dividido em duas partes. A primeira trata dos dados pessoais e do hábito de leitura dos estudantes. A segunda trata da percepção e da autoavaliação deles ao participar do clube de leitura de língua espanhola. As questões pessoais foram detalhadas no item 4.3, destinado aos participantes da pesquisa. Quanto à percepção e à autoavaliação dos estudantes, essas questões serão discutidas de modo aprofundado no capítulo 5.

#### ***4.5.3 Relatos de experiência dos encontros do clube de leitura***

Outro instrumento fundamental para a análise de dados e o desenvolvimento dos objetivos de nossa pesquisa é o relato de experiência elaborado pela professora mediadora do clube de leitura, que será detalhado como uma espécie de diário de bordo.

Nele há todos os detalhes dos encontros, pontos positivos e negativos, críticas e sugestões observadas durante as reuniões. É interessante observar a evolução dos alunos desde o primeiro encontro, com algumas reclamações e pendências, até o último encontro em que foram desenvolvidas atividades que fortaleceram a importância do TL para o ensino de línguas e o desenvolvimento dos estudantes na condição de cidadãos críticos.

Os relatos descrevem os 14 encontros que tivemos e algumas falas dos alunos ao se depararem com situações da obra que relatavam os problemas sociais atuais ou mesmo o encontro com o próprio cotidiano deles. Além disso, eles também revelam que as leituras feitas no clube dialogavam com os conteúdos abordados pelos professores em sala de aula de outras disciplinas, demonstrando a interdisciplinaridade da literatura.

#### 4.6 Procedimentos éticos da pesquisa

Como toda pesquisa que envolve seres humanos, a nossa também foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (UFC). Levantamos dados por meio de questionários aplicados a alguns dos professores que aceitaram nos ajudar dando informações sobre suas aulas e algumas informações pessoais, relacionado ao tempo de estudo e leitura, por exemplo. Foram levantados dados também dos estudantes que participaram diretamente do nosso clube de leitura. Devido a esses fatos, a nossa pesquisa precisou de um parecer que autorizasse nosso trabalho com essas pessoas.

Para aplicarmos os questionários necessários para o levantamento de dados, foi necessário organizar alguns termos exigidos pela comissão que autoriza a participação de menores e de pessoas que estariam participando da pesquisa por vontade própria.

Foi emitido, então, o Parecer Consubstanciado do CEP<sup>36</sup>, no qual continha a informação de que os termos de apresentação do trabalho estavam coerentes com o tema abordado e o rigor da ética em pesquisa. Foram feitas algumas sugestões finais por telefone e dada a autorização após algumas modificações exigidas para o projeto. Preenchidos todos os requisitos exigidos pela equipe da Comissão de Ética em Pesquisa da UFC, pudemos dar continuidade ao nosso trabalho.

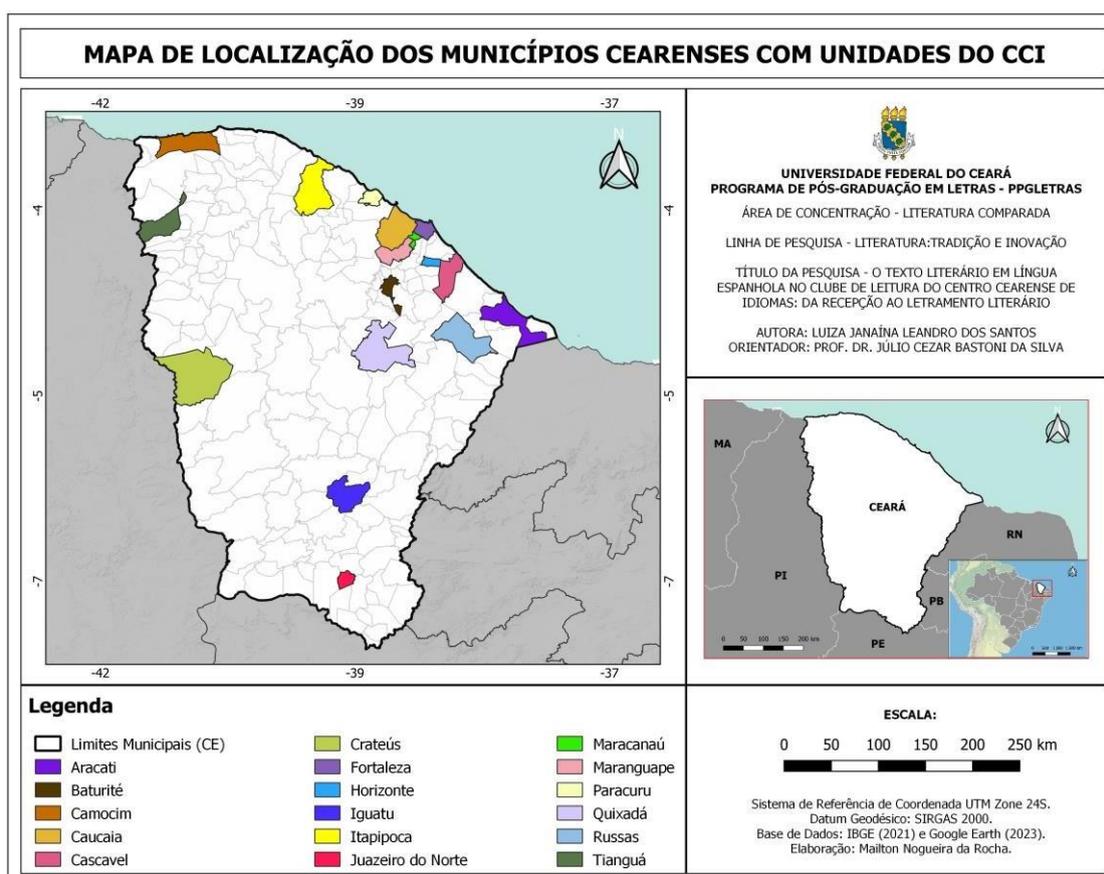
---

<sup>36</sup> Anexo C.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS: O TEXTO LITERÁRIO NO CENTRO CEARENSE DE IDIOMAS

As atividades do Centro Cearense de Idiomas (CCI) iniciaram no primeiro semestre de 2018, inicialmente nas cidades de Fortaleza (bairro Benfica) e de Crateús. Em seguida, o equipamento estadual foi inaugurado em diferentes municípios, tais como Caucaia, Horizonte, Maracanaú, Maranguape, Itapipoca, Iguatu, Juazeiro do Norte. Na capital cearense, além da unidade Benfica, existem também as unidades Jóquei, Kennedy, Conjunto Ceará, Papicu e Sul. Posteriormente foram criadas novas unidades nas cidades de Aracati, Baturité, Camocim, Cascavel, Quixadá, Russas, Paracuru e Tianguá, conforme podemos observar no mapa da figura abaixo.

Figura1 – Mapa de localização dos municípios cearenses com unidades do CCI



Fonte: Elaborada pela autora.

Quase todas as unidades dos Centros Cearenses de Idiomas funcionam dentro de centros comerciais (*shoppings*) e ofertam cursos de Línguas Estrangeiras Modernas (LEMs). Todas as unidades oferecem inglês e espanhol, já o francês está presente apenas nas sedes do

Papicu, Benfica e Sul, em Fortaleza, além de Itapipoca e Juazeiro do Norte. Podem sematricular nos cursos tanto os alunos de Ensino Médio, regularmente matriculados na rede estadual de ensino, como também os professores que lecionam e possuem matrícula no Estado. Algumas unidades possuem turmas apenas compostas por professores e outras unidades possuem turmas mistas (compostas por alunos e professores da rede pública estadual). As aulas ocorrem no contraturno (manhã, tarde ou noite), duas vezes por semana, totalizando três horas semanais.

### 5.1 Considerações sobre o Centro Cearense de Idiomas e os documentos norteadores

De acordo com o Regimento Institucional<sup>37</sup> do CCI, o equipamento tem como objetivos desenvolver a competência comunicativa e as habilidades linguísticas do aluno; oferecer ambiente pedagógico multicultural; promover interações culturais; promover e aprimorar as habilidades de produção e compreensão linguística; desenvolver os multiletramentos alinhados à Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs); contribuir para a formação integral do aprendiz; habilitar e capacitar alunos e professores do Ensino Médio em LEMs considerando as competências gramaticais, discursivas, estratégicas, sociolinguísticas e críticas.

No que diz respeito à organização de ensino, os cursos são estruturados por semestres ou módulos, com carga horária de 60 horas/aula, distribuídos em até 40 dias letivos, inicialmente, para os cursos de espanhol, francês e inglês. As aulas ocorrem em um ou dois encontros semanais de 75 ou 150 minutos, respectivamente. A carga horária máxima do curso é de 360 horas, correspondentes a seis semestres para os cursos de LEM espanhol ou inglês.

A oferta do curso de língua francesa iniciou em setembro de 2019, hoje com duração de 1 ano e meio, dividido em 3 módulos e correspondente a 60 horas semanais, com o total de 180 horas. Caso sejam implantadas outras línguas estrangeiras (até o ano de 2022, não foram ofertados outros idiomas além do inglês, do espanhol e do francês), poderá ser definida carga horária distinta. Para fins de organização da pesquisa, primordialmente, focaremos nas características do curso de espanhol.

As unidades do CCI contam com uma estrutura diferenciada. Há salas de aula climatizadas com TV e *datashow*; sala de multimeios com *notebooks* e internet; sala de

---

<sup>37</sup> CEARÁ. Secretaria da Educação. **Regimento Institucional**: Centro Cearense de Idiomas. Fortaleza: Seduc, 2020. 30 p. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/centros-cearenses-de-idiomas-ccis/>. Acesso em: 2 jun. 2022.

leitura, sala de professores, sala para a gestão com computadores e mesas; recepção e secretaria, além de banheiros e bebedouros. Os alunos recebem o fardamento gratuito, e os livros são oferecidos em regime de empréstimo (ao final de cada etapa, eles são devolvidos, e os estudantes recebem os livros da etapa seguinte).

Em relação ao lanche, as unidades do CCI não estão inclusas no repasse da verba para a compra da merenda escolar, ainda que o equipamento esteja vinculado à rede estadual. Sendo assim, ele não faz parte da lista disposta na lei 11.794<sup>38</sup> para receber tal benefício:

[...] serão considerados como parte da rede estadual, municipal e distrital, ainda, os alunos matriculados em: I - creches, pré-escolas e escolas do ensino fundamental e médio qualificadas como entidades filantrópicas ou por elas mantidas, inclusive as de educação especial; II - creches, pré-escolas e escolas comunitárias de ensino fundamental e médio conveniadas com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. (BRASIL, 2009, *s. p.*).

Com relação à proposta pedagógica do CCI, nota-se que ela está pautada na abordagem comunicativa, ou seja, visa o desenvolvimento da competência comunicativa e das habilidades linguísticas, possibilitando o acesso à cultura, à linguagem e à qualificação profissional. Legalmente, a criação das unidades do centro de ensino baseia-se na LDB9394/96 e nos PCN do Ensino Médio, o qual defende que:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (BRASIL, 2000, p. 15).

Além da LDB, dos PCN, das Orientações Curriculares do Ensino Médio, a proposta pedagógica do CCI também se baseia no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER), o qual divide as habilidades em 6 níveis de proficiência (ver tabela 1). Sendo assim, o aluno que conclui os 6 módulos referentes ao curso de inglês ou espanhol deve apresentar habilidades correspondentes ao B1 (ver tabela 2), que, segundo a escala global, é um falante independente,

[...] capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares

<sup>38</sup> BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm). Acesso em: 23 jul. 2022.

o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. (EUROPA, 2002, p. 26)<sup>39</sup>.

Tabela 1 – Níveis do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER)

Níveis de Referência (CEFR)	A (Básico)	B (Independente)	C (Competente)
	A1 + A2	B1 + B2	C1 + C2

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 2 – Tabela comparativa entre os Níveis Comuns do Quadro Comum Europeu de Referência (QCER) e os módulos de ensino do Centro Cearense de Idiomas

Centro Cearense de Idiomas (CCI)	A (Básico)	A (Básico)	B (Independente)
	A1	A2	B1
Módulos (semestres)	1 e 2	3 e 4	5 e 6

Fonte: Elaborada pela autora.

As aulas ocorrem duas vezes na semana, no contraturno do aluno, como já mencionado. O material utilizado pelos professores de espanhol é o livro *Pasaporte*, da Editora Edelsa. Até o ano presente, o livro didático não foi substituído, mas existe um trâmite em andamento para a sua substituição. Grande parte dos professores afirma que o livro anteriormente citado é desatualizado e descontextualizado. Além disso, trabalha a literatura por meio de fragmentos de textos e obras literárias. Dessa forma, os professores organizaram um *drive* com livros paradidáticos e adaptados para serem lidos por semestre, de acordo como nível da turma. Nessa sistemática, fica a critério de cada CCI escolher o livro a ser trabalho por semestre. Pelo que observamos na pesquisa feita com professores de espanhol dos CCIs inaugurados até novembro de 2022, há alguns deles que nunca trabalharam com textos literários em sala de aula (ver gráfico 25).

<sup>39</sup> “[...] capaz de compreender os pontos principais de textos claros e em língua padrão sobre temas conhecidos para o estudante, seja em situações de trabalho, de estudo ou de lazer. Sabe desenvolver-se em grande parte das situações que possam surgir durante uma viagem por regiões onde se utiliza a língua. É capaz de produzir textos simples e coerentes sobre temas familiares ou do interesse pessoal do estudante. Pode descrever experiências, acontecimentos, desejos e aspirações, como também pode justificar de forma breve suas opiniões ou explicar seus planos.” (EUROPA, 2002, p. 26, tradução nossa).

Para compreendermos o lugar que ocupa o texto literário hoje nos Centros Cearenses de Idiomas, tomamos como base a pesquisa de Ana Maria Azevedo de Oliveira (2021), que foi a pioneira no levantamento minucioso acerca da abordagem do TL nos CCIs. Sua pesquisa traz uma maneira de analisar a presença do TL no LD com base nas contribuições de Machado (2019) que, por sua vez, sintetizou os parâmetros desenvolvidos por Martín Peris (2000) em uma ficha que detalhava as escolhas dos alunos e as atividades em relação ao texto literário.

O CCI tem como LD adotado o *Pasaporte ELE*, da Editora Edelsa. A coletânea possui três livros divididos em: Nível A1, para os estudantes dos primeiros e segundos semestres; Nível A2, para os estudantes dos terceiros e quartos semestres; e Nível B1, para os alunos dos últimos semestres do curso. Oliveira (2021), em sua análise, aponta para uma quantidade escassa de textos, dada a importância do TL para o ELE. Segundo a pesquisadora, há um número inferior ao que é esperado.

Oliveira (2019) alerta para outra análise importante que é o apanhado de textos ao final de cada LD:

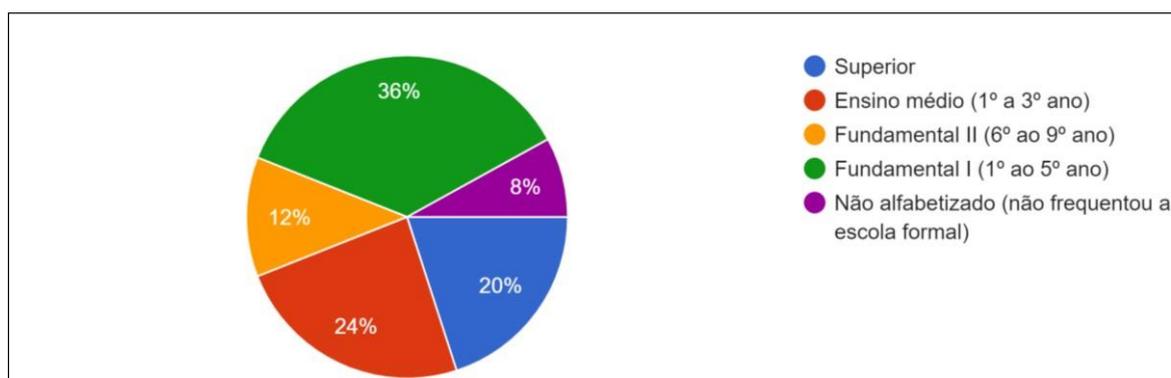
[...] o que intensifica nossa preocupação em relação ao acesso do aluno a um material mais completo, é a ausência de TL na organização dos módulos e, conseqüentemente, das unidades em desenvolvimento no LD analisado. Há, após o apêndice metodológico com sugestões para a exploração nos âmbitos apresentados (pessoal, público e profissional, e cultura hispânica), uma coletânea intitulada *Selección de textos fotocopiáveis para el aula*, com um total de doze (12) textos de diversos gêneros, dentre eles, seis (06) TLs em cada livro analisado. Com isso, verificamos o que Martín Peris (2000) já havia apontado em seu estudo, ou seja, a tendência de deixar o TL para o final do LD, quer seja da unidade didática, quer sejam fim do volume, quer seja para os últimos livros do processo de ensino de ELE.” (OLIVEIRA, 2021, p. 106).

Ao indagar aos professores de espanhol dos Centros de Idiomas sobre o trabalho com a seleção de textos ao final do livro didático, o gráfico 27 identifica que 60% dos professores não utilizam os textos. Durante os envios de questionários aos professores dos CCIs, por exemplo, o professor Lindemberg Ribeiro relatou que trabalha com a literatura em sala de aula não só por meio das leituras literárias, mas do teatro e das encenações também. Ele também publicou um artigo intitulado *O uso do texto literário em aulas de espanhol como língua estrangeira no Centro Cearense de Idiomas*.

## 5.2 Análise do perfil dos participantes da pesquisa

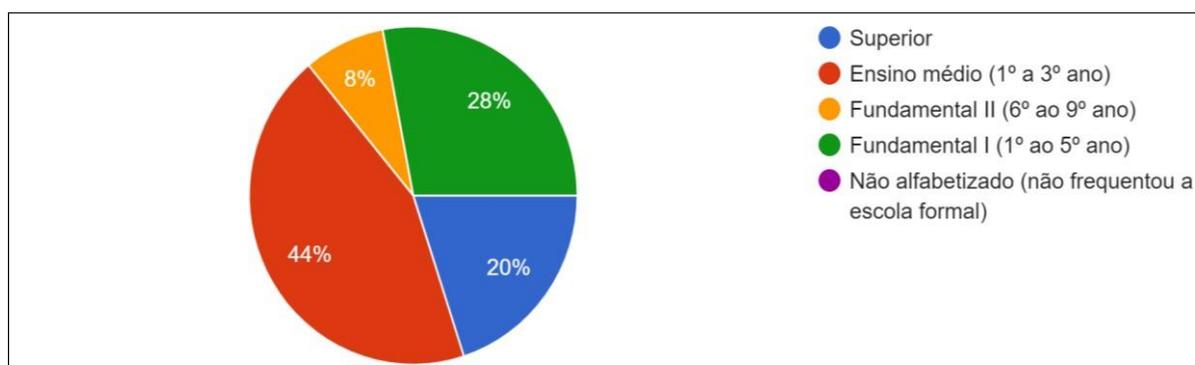
Nossos participantes, como já mencionado, foram os professores das 18 unidades inauguradas até novembro de 2022 (unidades: Aracati, Baturité, Benfica, Camocim, Cascavel, Caucaia, Conjunto Ceará, Crateús, Iguatu, Itapipoca, Jóquei, Juazeiro do Norte, Maracanaú, Maranguape, Quixadá, RioMar Kennedy, Russas e Sul). Os estudantes participantes do clube de leitura foram 21 alunos das unidades CCI Benfica e CCI Crateús, que responderam a primeira parte de um questionário de 15 perguntas sobre seus dados pessoais e de hábitos de leitura. Os perfis dos 25 professores participantes serão detalhados a partir dos gráficos abaixo. Posteriormente, serão abordados os perfis dos 21 alunos participantes do clube de leitura. Todos os participantes responderam às perguntas por meio de um formulário no *Google Forms*.

Gráfico 1 – Escolaridade do pai



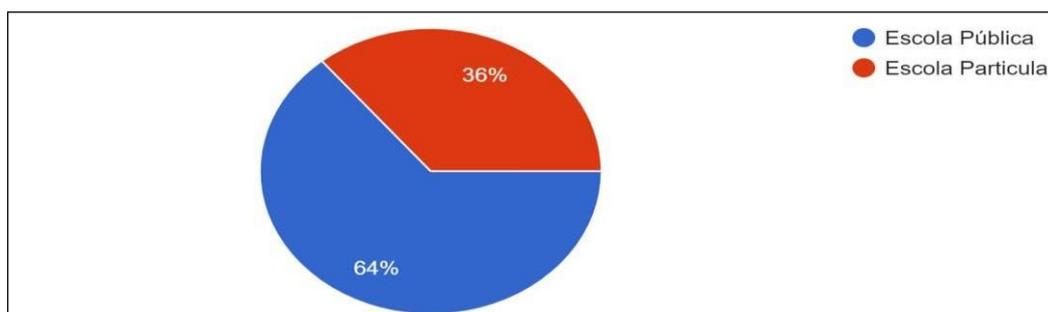
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 2 – Escolaridade da mãe



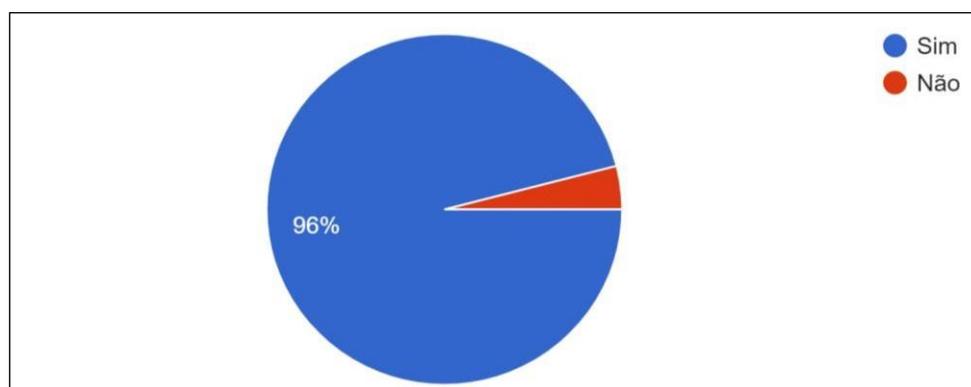
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 3 – Onde cursou o Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 4 – Concluiu a graduação?



Fonte: Elaborado pela autora.

As primeiras perguntas pessoais têm como objetivo conhecer o perfil do professor leitor ou não leitor que está atuando na sala de aula do CCI. Baseamo-nos na dissertação de Gabriela Rodella de Oliveira (2013, p. 121), intitulada *O professor de português e a literatura: relações entre a formação, hábitos de leitura e prática de ensino*, que traçou o perfil dos professores do ensino público de São Paulo, na disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, também nos concentramos nas perguntas da 5ª edição do Retratos de leitura, que tinha como objetivo identificar os hábitos dos leitores brasileiros, com foco na literatura.

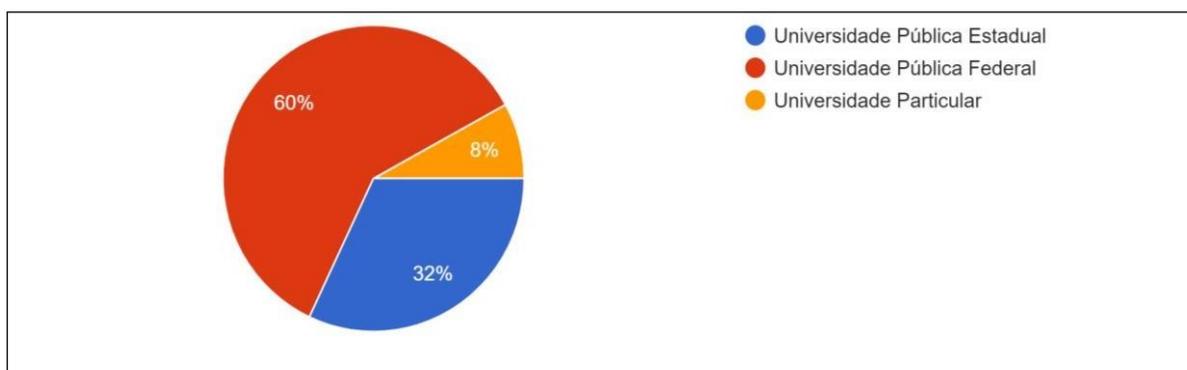
Posto isto, vamos enumerar o perfil dos professores dos CCIs de acordo com as respostas traduzidas nos gráficos.

Gráficos 1 e 2: 24% dos pais e 44% das mães dos professores cursaram o Ensino Médio.

Gráfico 3: 64% dos professores cursaram o ensino fundamental em escola pública.

Gráfico 4: 96% dos professores concluíram a graduação.

Gráfico 5 – Onde cursa/cursou a graduação?



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 6 – Valorização das disciplinas na graduação



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 5 mostra que a maior parte dos professores (60%) que estão no CCI hoje são oriundos da Universidade Pública Federal e que 32% são da Universidade Pública Estadual. É importante ressaltar que, por meio do gráfico 6, procuramos entender como se construiu/constrói a história do professor e sua relação com a literatura na graduação. Essa pergunta foi baseada na tese de Willam Roberto Cereja (2004, p. 52), intitulada *Uma proposta dialógica de ensino de Literatura no Ensino Médio*. A pergunta correspondente a esse gráfico quer saber o que era mais valorizado nas aulas de literatura da graduação desses professores, e os itens correspondentes são:

1. Saber de cor nome de autores, obras e datas.
2. Saber a sequência das estéticas literárias (por exemplo, Classicismo, Barroco, Arcadismo etc.) e as características de um autor ou de um período literário.
3. Reconhecer nos textos características do período literário a que ele pertence.

4. Compreender as relações entre o texto literário e a época em que ele foi escrito.
5. Relacionar o texto literário com o mundo de hoje.
6. Desenvolver nos alunos a capacidade de compreender e interpretar textos literários.
7. Outros: \_\_\_\_\_

Nós observamos que 48% dos professores responderam que o mais valorizado era “compreender as relações entre o texto literário e a época em que ele foi escrito”; para 60%, por sua vez, o mais valorizado era “reconhecer nos textos características do período literário a que ele pertence”. Apenas 1 participante respondeu “outros” e comentou: “Entender a forma como o texto literário se relaciona e retrata a cultura de seu país; conhecer obras canônicas em língua espanhola e seu papel na história e no estudo dos gêneros literários”.

Dessa forma, como Todorov (2009, p. 41) comenta, entendemos que o professor fica encarregado de repassar para os alunos da educação básica o que aprendeu na universidade, mas de modo diferente, já que a forma como aprendeu foi direcionada para o especialista em literatura. E, além disso, o principal objetivo do curso de Letras é preparar o profissional para a educação básica, ainda que, muitas vezes, esse objetivo seja posto em segundo plano ou esquecido (ANTUNES, 2016, p. 18).

Não é nosso objetivo aprofundar a questão da formação dos professores, apenas fizemos esse levantamento para conhecermos melhor os professores, sua trajetória leitora e levantar alguns pontos para reflexão.

Gráfico 7 – Tempo de magistério na disciplina de língua espanhola no CCI



Fonte: Elaborado pela autora.

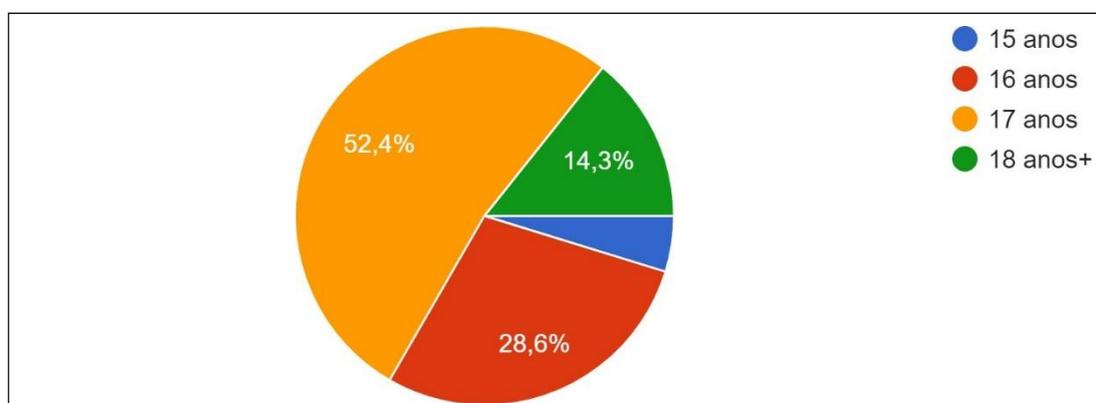
O gráfico 7 mostra a quantidade de tempo em que o professor participante atua no CCI. A maior parte deles já está no CCI entre 1 e 3 anos, no total de 44%. E 20% lecionam no CCI entre 3 e 5 anos. Ou seja, são professores experientes, que já estão adaptados à dinâmica e à metodologia dos Centros.

As duas últimas partes do questionário do professor – Hábito de leitura e Ensino de literatura Hispânica – foram detalhadas no item 4.5, que trata dos instrumentos e da coleta e análise de dados. Apesar de ainda fazer parte da caracterização dos participantes da pesquisa, por questão de organização, examinaremos esses dados mais adiante.

Finalizado o levantamento dos dados pessoais e dos hábitos de leitura dos professores dos CCIs, vamos dar início à sondagem das características dos alunos que participaram do clube de leitura. Essas perguntas foram feitas com base na 5ª edição do Retratos de leitura.

### Início dos gráficos dos alunos

Gráfico 8 – Idade dos alunos

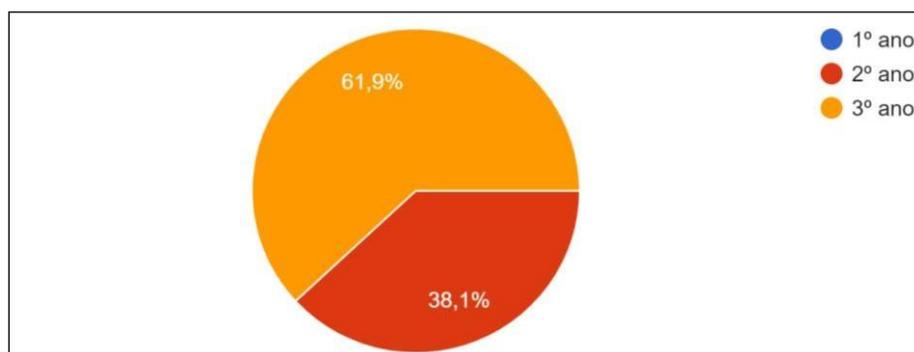


Fonte: Elaborado pela autora.

Após perguntarmos o nome e o e-mail do aluno, para eventual contato, perguntamos sobre a idade. Nesse sentido, 11 alunos responderam que tinham 17 anos, 6 alunos revelaram ter 16 anos, 3 alunos tinham 18 anos e apenas 1 aluno tinha 15 anos.

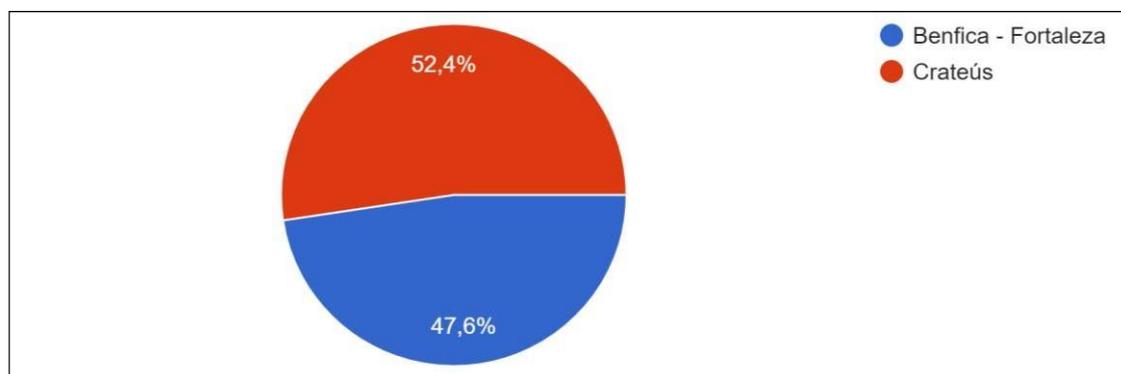
Em relação ao ano escolar, como mostra o gráfico 9, nossos participantes se dividiram entre segunda série (38,1%) e terceira série (61,9%) do Ensino Médio. Sendo 52,4% oriundos da unidade Crateús e 47,6% da unidade Benfica, como revela o gráfico 10.

Gráfico 9 – Ano escolar



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 10 – Unidade CCI pertencente



Fonte: Elaborado pela autora.

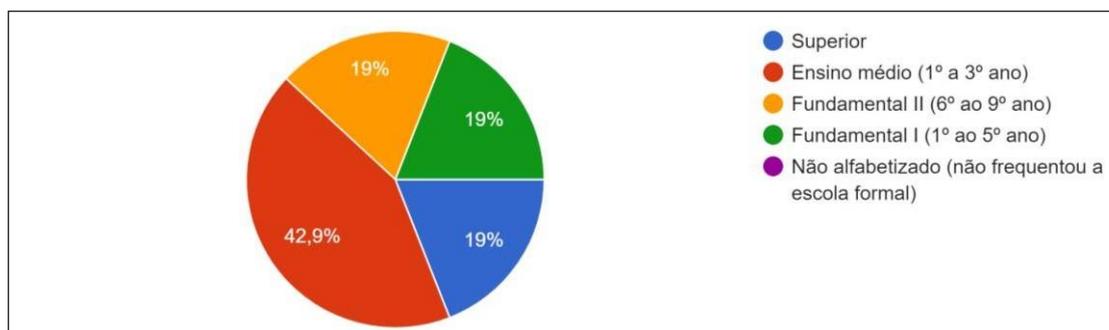
Gráfico 11 – Semestre atual do curso de espanhol do CCI



Fonte: Elaborado pela autora.

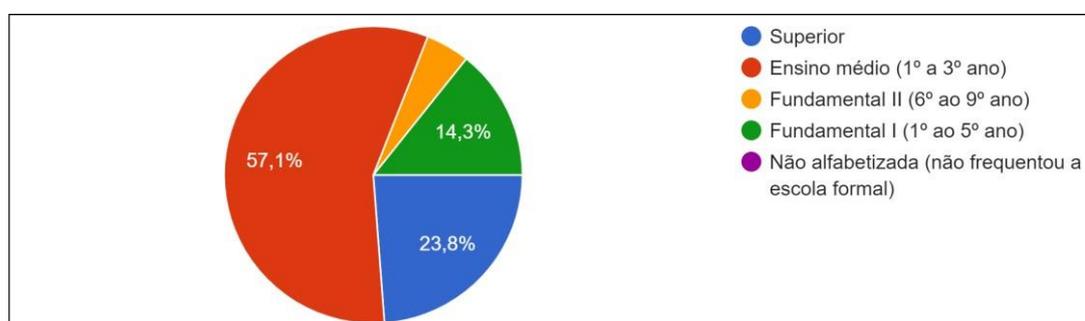
Como foi dito anteriormente, tentamos montar o clube de leitura apenas para as turmas mais avançadas, mas alguns alunos dos módulos mais recentes mostraram interesse e se inscreveram para os encontros. Dessa forma, como apresentado no gráfico 11, tivemos uma mescla de estudantes dos módulos III ao VI, onde 33,3% eram do módulo VI e 23,8% eram do módulo V.

Gráfico 12 – Escolaridade do pai



Fonte: Elaborado pela autora.

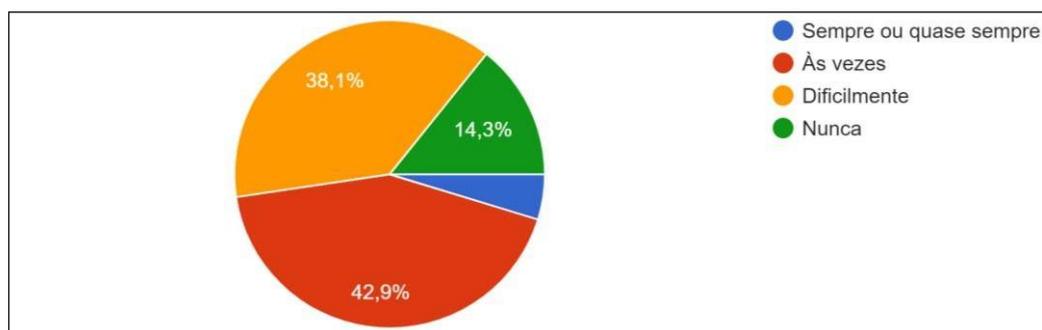
Gráfico 13 – Escolaridade da mãe



Fonte: Elaborado pela autora.

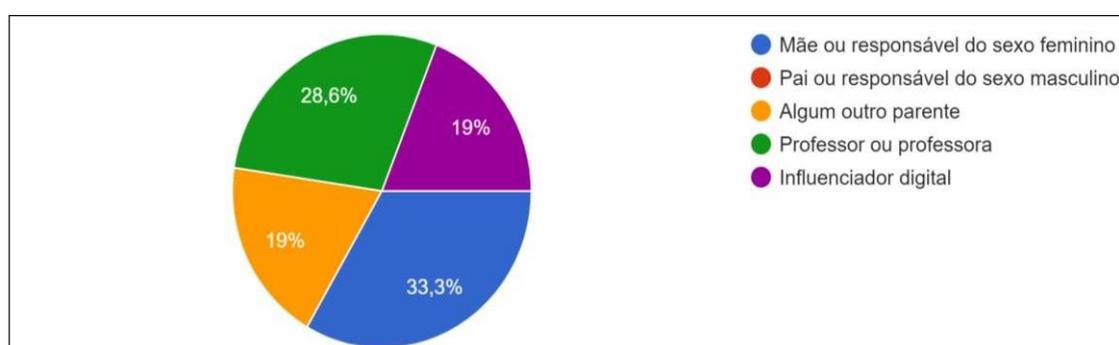
Os gráficos 12 e 13 trazem informações sobre a escolaridade dos pais ou responsáveis dos nossos alunos. Observamos que 42,9% dos pais cursaram até o Ensino Médio e 19% cursaram o ensino superior, enquanto 57,1% das mães concluíram o Ensino Médio e 23,8% possuem formação de nível superior. No questionário, nós também perguntamos com que frequência os alunos veem seus pais lendo. De acordo com o gráfico 14, 42,9% disseram ver às vezes, 38,1% marcaram dificilmente e 14% revelaram nunca ter visto seus pais lendo.

Gráfico 14 – Com que frequência você vê seus pais lendo?



Fonte: Elaborado pela autora.

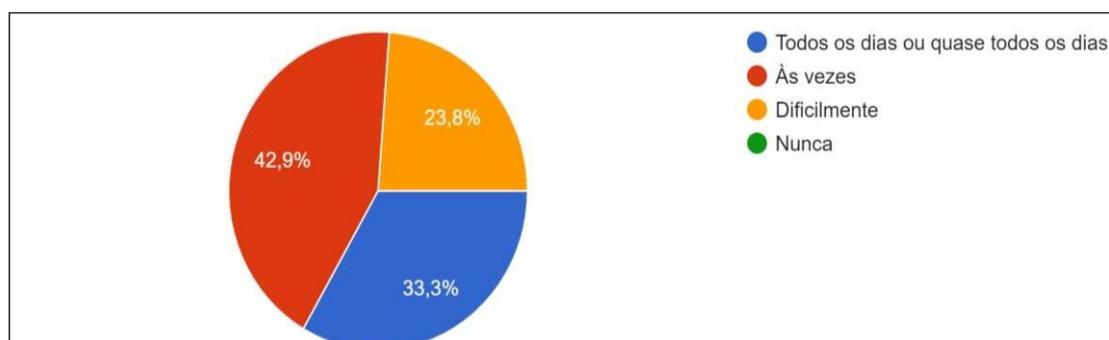
Gráfico 15 – Incentivo à leitura



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 15 revela que a figura materna (33,3%) e o professor ou professora (28,6%) são os principais incentivadores da leitura desses alunos.

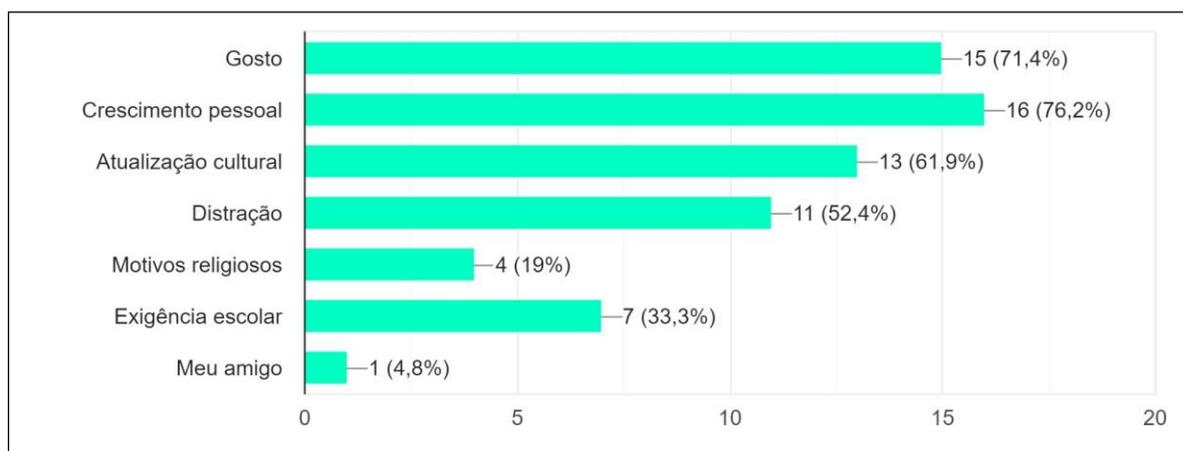
Gráfico 16 – Com que frequência você lê literatura?



Fonte: Elaborado pela autora.

No gráfico 16, vemos que, ao serem questionados sobre a frequência com que leem literatura, 9 alunos disseram ler às vezes, 7 alunos disseram ler todos os dias ou quase todos os dias e 5 alunos disseram que dificilmente leem literatura.

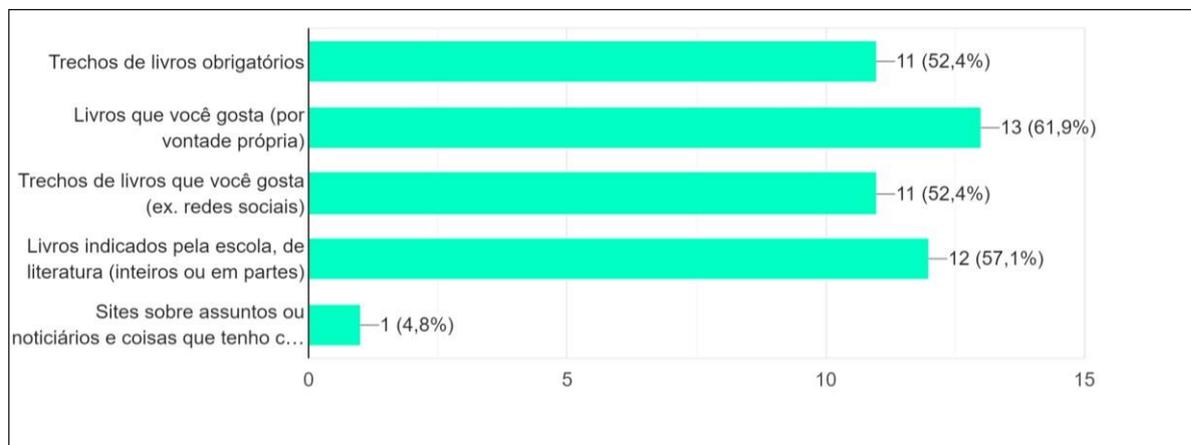
Gráfico 17 – Motivação para a leitura



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 17 gira em torno das principais motivações que os alunos sentem para ler. Nota-se que 76,2% sentem-se motivados pelo crescimento pessoal, 71,4% leem porque gostam e 61,9% leem para conhecer as culturas em geral.

Gráfico 18 – O que você leu nos últimos 6 meses?



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 18 exhibe o que os alunos têm lido nos últimos 6 meses. Mais da metade (61,9%) diz ter lido livros de que gosta e que escolheu por vontade própria; 57,1% leram livros ou trechos indicados pela escola e 52,4% leram apenas trechos de livros.

A última pergunta relacionada ao bloco de questões pessoais e aos hábitos de leitura foi criada por nós, a fim de refletir se os alunos conseguem fazer uma conexão da leitura com a competência 2 da redação do Enem, em que é exigido um certo repertório sociocultural de leitura do candidato para obter nota máxima naquele nível.

Essa pergunta também foi lançada devido ao alto número de alunos que disseram que não participariam do clube de leitura por terem de estudar para o Enem. Então, em quase todas as aulas, a professora mediadora comentava sobre a quantidade de repertório que nós adquiriríamos apenas com a discussão da leitura dos capítulos do livro.

**Pergunta:**

Na redação do Enem, competência 2, além de compreender o tema central, o participante precisa aplicar conceitos de diversas áreas, ou seja, citar obras literárias, filmes, nomes de autores etc. Com base nessa informação, quais estratégias você utiliza para atingir tal objetivo?

**Respostas:**

1. “Eu cito autores conhecidos e cito suas obras de acordo com o tema proposto.”
2. “Buscar mais conhecimentos de mundo.”
3. “Não tenho estratégias.”
4. “Leitura de notícias, assistir sempre a jornais e leio livros.”
5. “Quando eu leio alguma obra, ou assisto a alguma série ou filme, separo em quais temas posso utilizá-la; assim, fica mais fácil ‘deu’ citar essas obras na redação.”
6. “Faria com que me lembre de autores, livros, filmes que se encaixe no tema.”
7. “Tenho diversas táticas para aplicar repertório sociocultural no meu texto, posso variar de filmes e músicas populares até citações de escritores ou teorias de filósofos ou sociólogos. Os livros que estou lendo me ajudam bastante, atualmente tô lendo *Do contrato social*, do Rousseau, e pretendo terminar até o fim do mês.”
8. “Lendo redações anteriores, procurando conhecimento lendo livro que gosto e que a escola indica e exercitando a escrita criativa.”

9. “Leio livros, assisto filmes e escuto músicas que possam me ajudar em uma redação.”

10. “Não tenho.”

11. “Ler literatura que possa estar ligada a possíveis temas do Enem, além de clássicos que, independentemente do tema, poderão ser usados em uma redação.”

12. “Pesquise e tento memorizar dados diversos e citar nomes de autores e filmes.”

13. “Ler livros conhecidos. Adquirir o maior conhecimento possível.”

14. “Leio obras da literatura nacional ou clássica universal, na maioria das vezes, por vontade própria, porque gosto 😊. Quando não gosto de um livro (ou autor), mas sei que terei dificuldades se não souber da obra, costumo ler algumas resenhas críticas sobre o livro; além disso, existem casos em que já conheço a escola literária a que a obra pertence e isso ajuda também.”

15. “Ler mais e aplicar nos treinos de redações, ou seja, praticar.”

16. “Ler mais livros.”

17. “Utilizar eles em um modo que se encaixe no texto e que tenha coerência.”

18. “Meu objetivo é ter uma opinião bem convincente para que os leitores possam entender.”

19. “Ler livros e procurar textos que falam sobre grandes cientistas.”

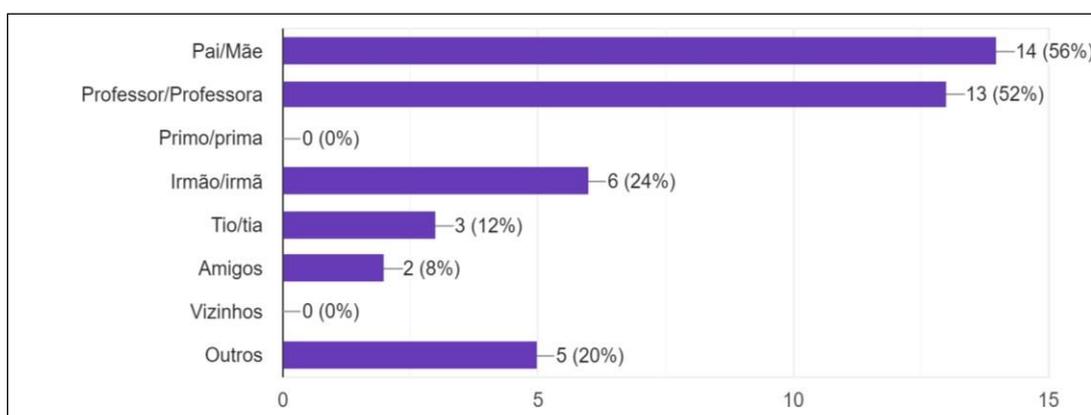
20. “Usar como referência um livro que li fazendo uma alusão ao tema e trazendo para a atualidade.”

21. “Ler e tirar dessa leitura conhecimento, tais como: cultura, palavras e vocabulário atualizado no meu cotidiano.”

Com essas respostas, podemos observar que grande parte dos alunos reconhece a leitura como uma ferramenta necessária para desenvolver um texto de redação para o Enem, além de todos os pontos positivos que ela traz. A seguir, vamos intercalar com algumas perguntas do questionário dos professores para analisarmos suas respostas.

### Continuação dos gráficos dos professores

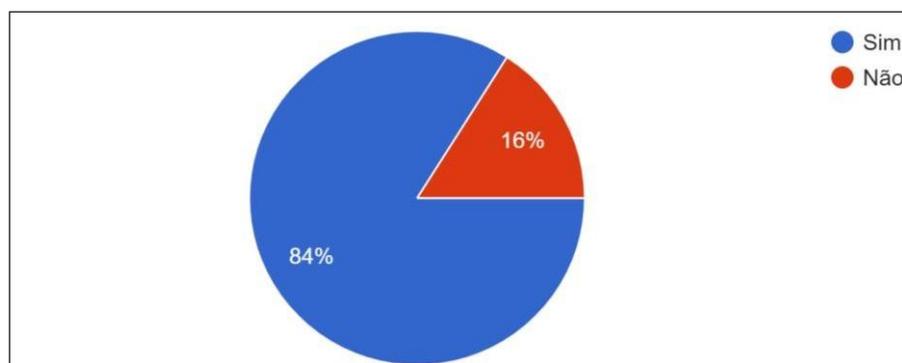
Gráfico 19 – Quem mais incentivou você a ler? (Professores)



Fonte: Elaborado pela autora.

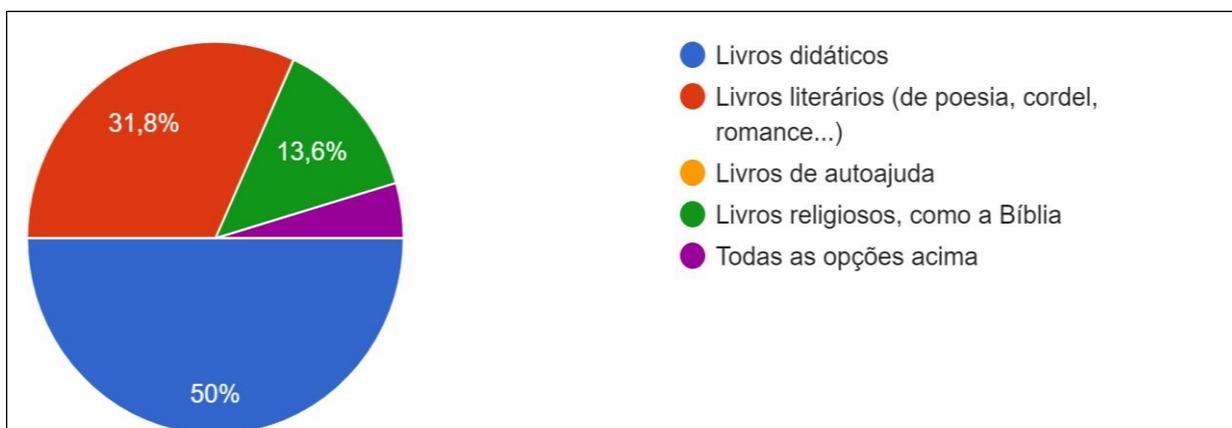
O gráfico 19 mostra que 56% dos professores foram incentivados pelos pais e 52% por seus professores, enfatizando, assim, a grande responsabilidade que nós, professores, temos sobre a formação leitora de nossos alunos.

Gráfico 20 – Na infância, havia livros em sua casa?



Fonte: Elaborado pela autora.

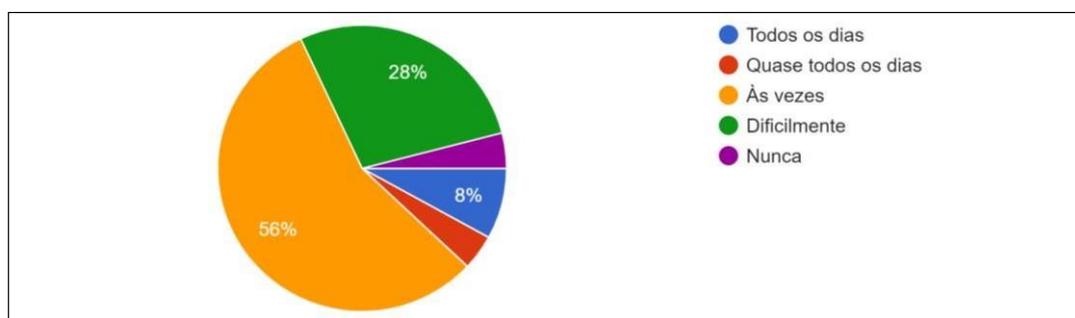
Gráfico 21 – Caso a resposta anterior tenha sido SIM, com quais livros você teve mais contato?



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 21 mostra que 84% dos professores tiveram contato com livros durante a infância, no entanto, 50% dos professores revelaram que esses livros eram didáticos e apenas 31,8% tiveram acesso aos livros literários.

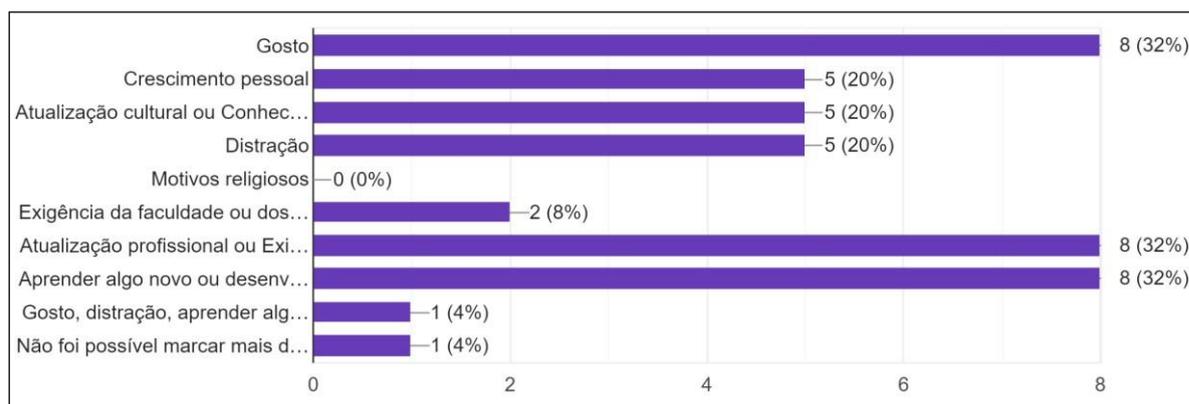
Gráfico 22 – Com que frequência você lê livros de literatura?



Fonte: Elaborado pela autora.

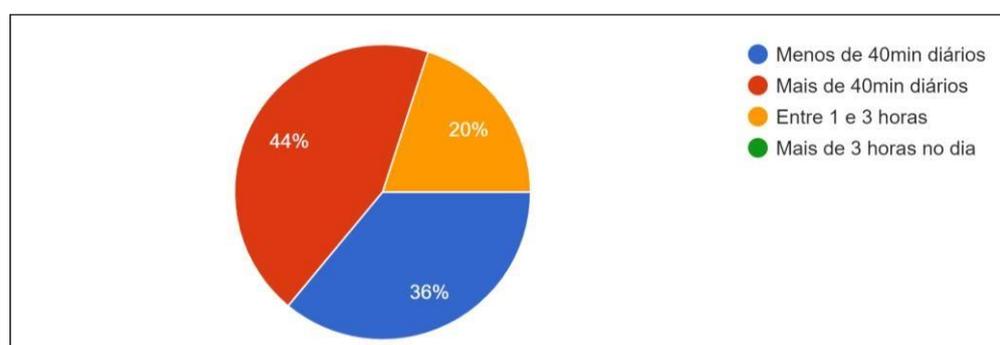
O gráfico 22 questiona o tempo que o professor dedica à leitura de textos literários. Os resultados apontam que 56% leem às vezes e 28% dificilmente leem literatura. Em face disso, surge o seguinte questionamento: como podemos cobrar de nossos alunos que sejam leitores se os próprios docentes não têm investido nessa prática? Talvez aqui esteja um dos motivos que fazem com que a leitura literária chegue com dificuldade ou não chegue à sala de aula.

Gráfico 23 – Qual a sua principal motivação para ler?



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 24 – Quanto tempo você destina à leitura?



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 23 retrata os fatores que motivam o professor a ler. Como resultado, nota-se isto: 32% comentam gostar da leitura, outros 32% dizem que leem pela atualização profissional e mais 32% dizem que leem para aprender algo novo. Quando se trata do tempo destinado a essas leituras, o gráfico 24 mostra que 44% se dedicam um pouco mais de 40 minutos, mas não chegam a 1 hora, e 36% leem por menos de 40 minutos do seu dia. Antunes (2014, p. 13) comenta que, atualmente, a literatura, na Educação Básica, é ensinada por professores que não leem regularmente. E é justamente isso o que podemos constatar nos gráficos analisados.

A terceira parte do questionário dos professores é composta por 8 perguntas, do tipo múltipla escolha e subjetivas, as quais abordam mais especificamente ensino e prática da literatura de língua espanhola.

### Pergunta:

Na sua prática, na sala de aula de Língua Espanhola do CCI, o que você acha mais importante ensinar: gramática, literatura, tradução ou vocabulário? Por quê?

**Respostas:**

1. “Todos. Porque ambos se complementam e podem ser ferramentas para aquisição da nova língua.”
2. “Vocabulário e gramática.”
3. “Busco priorizar situações reais de comunicação; situações práticas de interação no idioma; logo, pronúncia, vocabulário e gramática é o que tenho desenvolvido mais em sala.”
4. “Creio que é importante abordar todos os temas.”
5. “Acho importante todas elas juntas.”
6. “Gosto de ensinar tudo, porém a literatura é que a menos consigo.”
7. “Pronúncia e vocabulário.”
8. “Vocabulário, com um bom vocabulário um estudante de LE consegue se sair bem em várias situações.”
9. “Acho importante usar um pouco de cada, mas principalmente a gramática e a pronúncia acho fundamentais.”
10. “A gramática é muito importante, aplicada principalmente no contexto. No texto literário, por exemplo, se pode melhorar a pronúncia através da leitura em sala de aula, aprender mais vocabulário, para ter mais segurança na hora de falar. A Literatura além de potencializar o ensino da língua espanhola, também estimula o desenvolvimento dos alunos em todas as suas habilidades.”
11. “Cada um destes pontos é importante. Acredito que a gramática seja mais privilegiada, mas pronúncia, vocabulário e cultura têm a mesma relevância que a gramática, pois perfazem o ensino de uma competência comunicativa.”

12. “Pela ordem: vocabulário (focando na diferença entre as línguas fonte e alvo); pronúncia (com ênfase nos traços fonológicos em vez dos fonéticos) e tradução. A gramática, geralmente, é percebida pelos áudios, textos e vídeos trabalhados – o próprio livro trabalha assim. A literatura é o último aspecto que trago para a sala de aula, porque 1) o trabalho com os conteúdos do livro pega quase a totalidade das aulas; 2) quero tanto trazer um tema interessante, que envolva os alunos, quanto desfrutar da leitura com eles sem a pressão de transformar a literatura em mais um tema cobrado em prova; 3) a compreensão do texto geralmente requer conhecimentos prévios de vocabulário e cultura, e, embora o trabalho valha a pena, nem sempre há tempo para isso.”

13. “Pronúncia.”

14. “Pronúncia e vocabulário.”

15. “Pronúncia, pois o foco é a comunicação.”

16. “Nas minhas aulas, há um grande enfoque em gramática e pronúncia, porque esta é sempre requisitada na oralidade, e aquela é a base para as demais.”

17. “Pronúncia e vocabulário, pois acredito que são características mais elementares para possibilitar a conversação.”

18. “Pronúncia. Quase todos os alunos chegam sem conhecimento de pronúncia.”

19. “Acho que é importante não focar somente em uma habilidade, então, na minha prática docente, procuro sempre mesclar.”

20. “Pronúncia e vocabulário, para melhorar a comunicação.”

21. “Gramática, pronúncia e vocabulário.”

22. “Na verdade, o mais importante é trazer as próprias experiências pessoais do aluno como elementos importantes no desenvolvimento das habilidades linguísticas, considerando vocabulário, pronúncia, tradução, literatura, estrutura da língua, introduzindo textos e discursos reais para gerar situações de aprendizagem junto aos estudantes.”

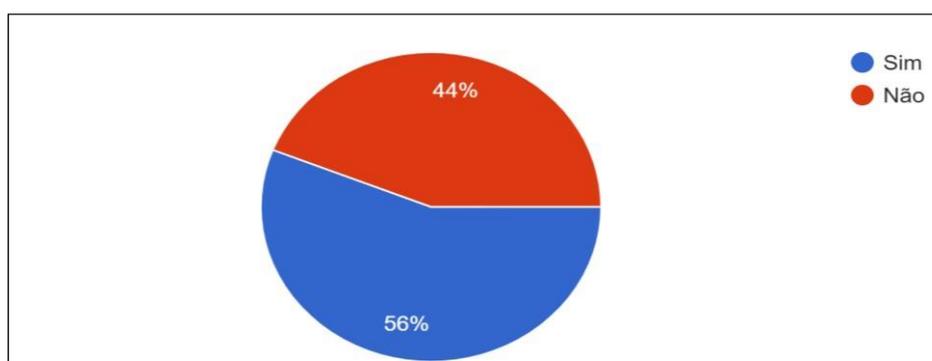
23. “Pronúncia e vocabulário.”

24. “Pronúncia, gramática e vocabulário, porque é por meio dessas esferas que desenvolvemos as 4 habilidades.”

25. “Vocabulário e pronúncia. Acredito que sejam os principais para desenvolver a comunicação.”

As respostas dadas pelos professores refletem em que lugar está sendo colocada a literatura de língua espanhola nos Centros Cearenses de Idiomas. Enquanto uns declaram que é importante trabalhar com a literatura – pois ela também possibilita o desenvolvimento das quatro habilidades, além de todos os outros pontos positivos –, outros professores sequer mencionam a literatura como algo importante a ser abordado no cotidiano das aulas.

Gráfico 25 – Você costuma trabalhar com textos literários nas suas aulas?

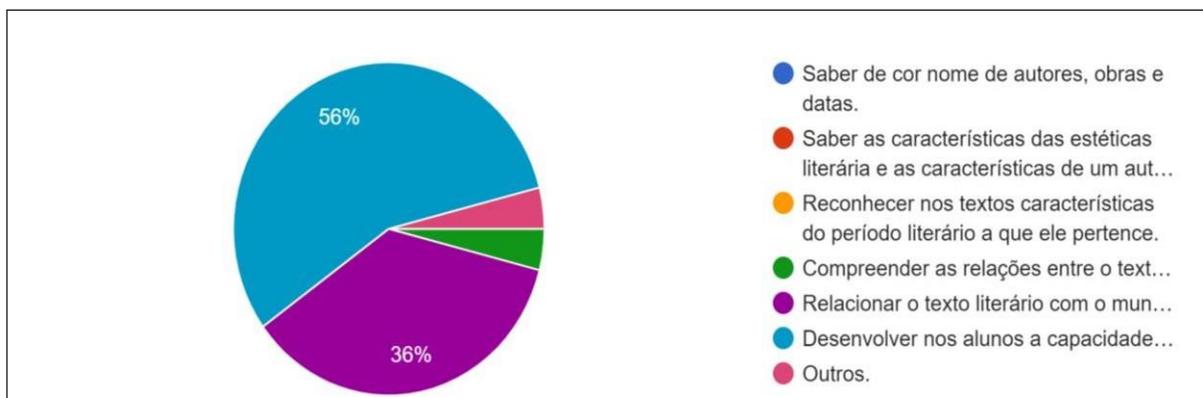


Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 25 traz a porcentagem de professores que trabalham com o TL em sala de aula: 56% – pouco mais da metade – dos professores entrevistados trabalham com o texto literário. Ao comparar o gráfico 25 com o gráfico 22 (que trata da frequência destinada à leitura literária), percebemos que os professores que trabalham com o TL leem menos de 40

minutos do seu dia, o que nos faz acreditar que a ausência de tempo destinado à leitura literária do professor pode culminar no distanciamento do TL com a sala de aula.

Gráfico 26 – Na sua sala de aula, no trabalho com o texto literário, o que você mais valoriza na aprendizagem do aluno?



Fonte: Elaborado pela autora.

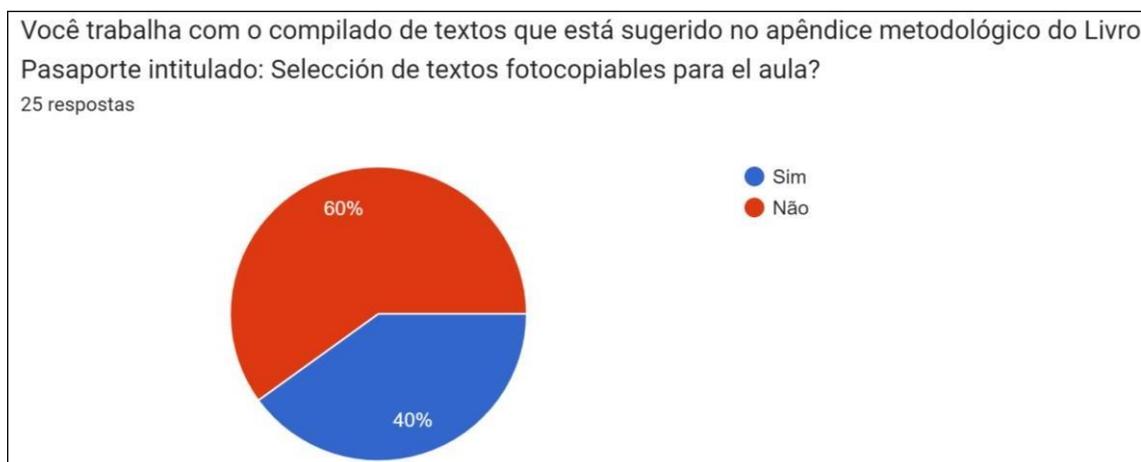
Para a pergunta do gráfico 26, há as seguintes opções de resposta:

1. Saber de cor nome de autores, obras e datas.
2. Saber a sequência das estéticas literárias (por exemplo, Classicismo, Barroco, Arcadismo etc.) e as características de um autor ou de um período literário.
3. Reconhecer nos textos características do período literário a que ele pertence.
4. Compreender as relações entre o texto literário e a época em que ele foi escrito.
5. Relacionar o texto literário com o mundo de hoje.
6. Desenvolver nos alunos a capacidade de compreender e interpretar textos literários.
7. Outros: \_\_\_\_\_

A resposta mais escolhida foi “Saber de cor nome de autores, obras e datas”, com 56%, ou seja, o professor acredita que a literatura tem como objetivo repassar nomes de obra, autores e suas características. Em comparação com o gráfico 6 – que trata do que era mais privilegiado no ensino durante a graduação do professor –, percebemos que muitos professores estão reproduzindo o que foi transmitido na graduação quando se trata de ensino de literatura. Inclusive, sobre isso, é válido lembrar que Todorov (2009, p. 41) aponta o cuidado de não repassarmos aos nossos estudantes o ensino da teoria literária que é destinado

aos especialistas em literatura, justamente para que se evite a ideia de que a literatura nada mais é do que a caracterização de obras e memorização de datas.

Gráfico 27 – Você trabalha com a *Selección de textos fotocopiáveis para el aula*



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 27 mostra que 60% dos professores não utilizam os textos que são selecionados pelo livro didático, pois têm como meta proporcionar aos estudantes o acesso a outras leituras e, assim, apresentar uma maior diversidade de textos a ser trabalhados em sala de aula. Oliveira (2019) alerta que os textos serem colocados no final do livro, como uma espécie de apêndice, distancia ainda mais a leitura literária da sala de aula.

Após a pergunta que gerou o gráfico 27, orientamos o seguinte: “Se a resposta anterior foi NÃO, justifique abaixo”.

E as respostas foram as seguintes:

1. “Tempo.”
2. “Sou argentina e uso literatura mais relacionada ao meu percurso pessoal e de formação profissional no meu país.”
3. “Não tive acesso aos textos.”
4. “Não conhecia.”

5. “Alguns dos textos estão desatualizados; o cronograma não permite; acabo selecionando outros textos.”

6. “Não conheço esse apêndice. Na verdade, nem livro do professor tenho.”

7. “Não tive formação adequada para trabalhar com eles, o tempo é muito corrido e não sei como abordar esse tipo de texto em sala.”

8. “Não há tempo suficiente.”

9. “Não dá tempo ver os textos, e tenho dificuldade para trabalhar com eles.”

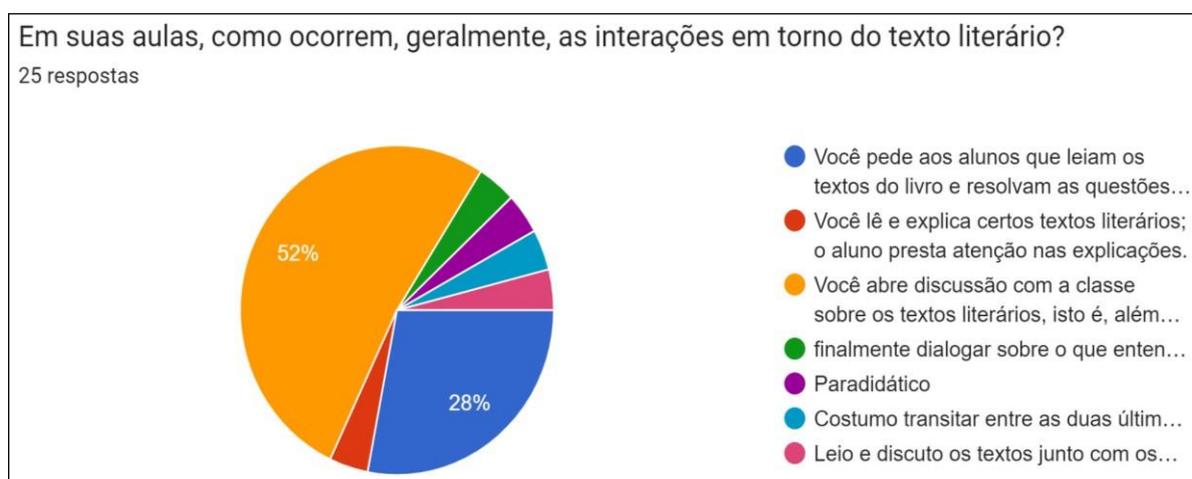
10. “Geralmente não há tempo para trabalhar com textos em 1h15min de aula.”

11. “Não sobra tempo para isso, o cronograma não permite.”

12. “Muitas vezes, não sobra tempo para trabalhar com textos.”

Diante das respostas, podemos inferir que alguns dos professores dos CCIs acreditam ter pouco tempo para trabalhar com o texto literário em sala de aula, os outros preferiram não responder.

Gráfico 28 – Interação nas aulas com o texto literário



Fonte: Elaborado pela autora.

Aos professores que trabalham com o TL, perguntamos como ocorre a interação em sala de aula. O gráfico 28 mostra que 52% dos profissionais abrem discussão com a classe sobre o TL, também ouve e discute a opinião com os alunos. Os alunos debatem o texto entre si e, posteriormente, a discussão é feita por toda a classe, sob a orientação do professor. Já 28% dos professores apenas pedem que o texto seja lido e respondido e, em seguida, corrigem e comentam com a turma.

Após as respostas do gráfico 28, demos a oportunidade de os professores explicarem a opção marcada por 5 participantes como “Outros”. Seguem as respostas abaixo.

1. “Normalmente escutamos juntos uma leitura em áudio ou dos próprios alunos se a turma for mais avançada. Tenho lido para eles também. Depois tiramos dúvidas sobre vocabulário ou construções que possam atrapalhar na interpretação para, finalmente, dialogar sobre o que entenderam e sentiram.”

2. “Texto literário, como paradidático, e atividade avaliativa.”

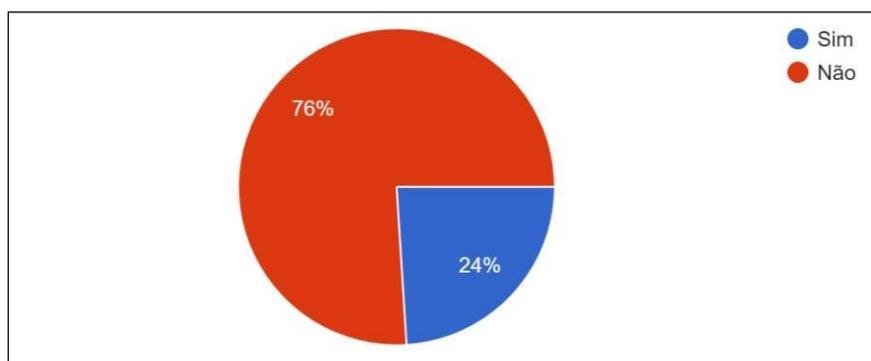
3. “Na sala de aula, eu trabalho com textos literários e não literários. Faço a leitura para os alunos terem o primeiro contato com o texto. Depois, peço para realizarem a leitura. Assim, vou acompanhando o desenvolvimento de cada um e fazendo as devidas correções, no objetivo de melhorar a pronúncia e acrescentar mais vocabulário. No final, fazemos as considerações sobre o texto.”

4. “Costumo utilizar os dois últimos métodos. Geralmente não trabalho com questionários a serem respondidos e depois corrigidos, mas privilégio discussões abertas entre os estudantes com observações norteadoras minhas.”

5. “Minha resposta foi um misto de duas das opções oferecidas.”

As duas últimas perguntas do questionário dos professores foram destinadas a informações sobre clubes de leitura. Perguntamos se havia clubes de leitura nos CCI em que atuavam, e 76% dos professores responderam que não.

Gráfico 29 – Na unidade CCI que você leciona, há clubes de leitura?



Fonte: Elaborado pela autora.

Aos professores que já desenvolvem clubes de leitura em suas unidades de ensino, perguntamos como funcionam, e as respostas foram as seguintes:

1. “O clube começou a ser projetado esse ano para começar a funcionar no próximo ano. Criamos uma biblioteca digital, e os alunos interessados vão ter encontros presenciais para ler e debater juntos.”
2. “Os alunos têm conhecimento do autor e sua obra e daí fazem uma análise ou paralelo.”
3. “Os encontros são quinzenais, ocorrendo nas sextas à noite, com duração de 1 hora. É feita a leitura de um texto e sua discussão. Há também produção textual.”
4. “Atualmente estamos com uma peça teatral.”
5. “Ocorrem quinzenalmente, focando em gêneros específicos por semestre. Há debate antes, durante e após a leitura.”
6. “No início do semestre 2022.2, selecionamos um livro para cada nível/módulo e, no final do semestre, realizamos o Círculo Literário (baseados no que nos ensina Cosson). Organizamos os alunos em funções: diretor de discussão/resumo, enriquecedor literário, enriquecedor de vocabulário e conector. Além disso, os alunos também responderam um formulário de compreensão leitora.”

Por fim, fizemos esta pergunta:

Você considera que a leitura de textos literários, como nos clubes de leituras, ajudaria os alunos a desenvolver melhor as quatro habilidades propostas pelo CCI? Comente quais as principais dificuldades para iniciar um clube de leitura ou para dar continuidade aos clubes já existentes.

**Respostas:**

1. "Dificuldade nº 1: aqui no CCI só vieram os livros didáticos, nenhum paradidático ou algum dicionário. Os textos literários que eu trabalho, eu seleciono e fotocopio."

2. "De certa forma, ajudaria sim, porém algumas barreiras seriam: espaço pequeno do CCI, nível ainda baixo dos alunos em sua maioria, livros didáticos de espanhol."

3. "Acredito que o clube de leitura é de suma importância para desenvolver melhor as quatro habilidades, uma vez que, em tempo normal de sala, me parece insuficiente. Acredito que deveria haver, na formação, além do que já vem sendo feito, algo focado na literatura com objetivo de nortear a criação de clubes de leituras nos CCIs e fortalecer os já existentes."

4. "Considero que os clubes de leituras ajudariam bastante os alunos a desenvolverem as quatro habilidades."

5. "Acredito firmemente que ajudariam porque literatura é língua viva. A maior dificuldade que observo é o tempo que implica quando o clube é atividade adicional. Os alunos têm muitas atividades escolares e pessoais que demandam bastante deles (igreja, esportes, obrigações com a família, lazer). Penso que uma forma de criar interesse pelos clubes é dedicar um tempo curto da aula (10 minutos, por exemplo) para leituras curtas que possam ir vinculando os alunos aos livros e ao prazer de ler."

6. "Falta de acervo, e, por ser uma unidade nova do CCI, falta de tempo e organização também."

7. “Sim, ajudaria bastante. No entanto, a maior parte de nosso público são estudantes de tempo integral, dificultando desenvolver outras atividades extraclases.”

8. “Sim. Muitas vezes a falta de interesse dos alunos pela literatura e leitura é um dos entraves para um resultado de excelência.”

9. “Sim, a leitura é uma grande aliada no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola. Porém, alguns alunos não têm interesse pela leitura, outros têm vergonha na hora de ler um texto mais complexo. Com a existência dos clubes, além de proporcionar o desenvolvimento dos alunos, também seria uma ótima oportunidade para complementar a carga horária dos professores.”

10. “Sim, ajudam na aquisição de vocabulário, nos conhecimentos culturais, e sua posterior discussão trabalha as competências orais. Creio que as dificuldades consistem no pouco tempo disponível e na adesão dos alunos, principalmente.”

11. “Não tenho certeza. Embora estejam num curso de idiomas, muitos alunos (diria 8 em 10) não têm motivação para usar a língua estrangeira em nenhuma modalidade. Para dar uma ideia, já houve prova escrita feita em português; pedi que fosse refeita/traduzida, e o aluno ainda se espantou: "Era pra ser em espanhol?!"

12. “Nesse semestre, trabalhei um conto que trazia temas bem próximos aos meus alunos: masculinidades, identidade de gênero, preconceito, estereótipo... a leitura em grupo em espanhol fluiu bem, mas a discussão não; por mais que eu insistisse no contrário, eles sempre queriam comentar em português.”

13. “Tenho alunos muito envolvidos.”

14. “Em uma boa parte, ajudaria, pois irão conhecer mais um pouco da cultura e conhecer vocabulários novos. A dificuldade está mais relacionada com o tempo extra para esse desenvolvimento tanto por parte dos professores, mas principalmente no tempo e interesse dos estudantes.”

15. “Sim, considero importante, mas, na Unidade do CCI onde leciono, não há como desenvolver um clube de leitura, pois, para isso, os professores precisariam de um tempo para desenvolver esse trabalho (no mínimo 1h/a). Além disso, nós, professores, precisaríamos de uma formação com orientações para que pudéssemos realizar esse tipo de atividade.”

16. “Sim, pois amplia conhecimento de vocabulário e, com a presença das correções do professor, ajuda na pronúncia. As dificuldades giram em torno dos horários oferecidos.”

17. “Considero que sim, porém a infrequência dos alunos, a sobrecarga tanto nossa quanto deles e a falta de cultura leitora acabam sendo obstáculos.”

18. “Com o hábito de ler, os alunos podem desenvolver as habilidades necessárias para uma melhor comunicação.”

19. “Estou completamente de acordo. Não tivemos um clube de leitura durante o semestre inteiro, realizamos somente o Círculo Literário e conseguimos trabalhar as quatro habilidades.”

20. “SIM. Não temos horas disponíveis para nos dedicar ao planejamento e à execução de um clube de leitura e precisaríamos de uma formação nesse sentido.”

21. “Há uma necessidade de formação para os professores e devem ser destinadas algumas horas a mais para o planejamento do clube, que não temos.”

22. “Com a utilização de textos literários, o professor de língua espanhola acabará por transmitir também conhecimentos que fomentarão a competência literária, assim como a cultural, a social, a pragmática etc. Para isso, é preciso escolher os textos e a forma que integre as várias habilidades, ainda que não enfoquemos em todas, de acordo com o nível e o desenvolvimento de cada estudante no seu contexto de ensino. Quanto às dificuldades para iniciar um Clube de leitura, considero a adesão dos estudantes, pois só pode ser realizado na sexta à noite, uma vez que nossas turmas são de estudantes do tempo integral e, de segunda a quinta, nossos espaços físicos já estão ocupados. Outro ponto é que

o professor teria que ofertar de forma voluntária, pois a lotação não contempla essa carga-horária extra.”

23. “Sim, mas não temos tempo disponível para planejar. Teríamos que ter horas disponíveis para se dedicar ao clube de leitura.”

24. “Sim. Talvez, se tivéssemos algumas horas na sala de leitura, fosse viável desenvolver um clube de leitura, pois, na atual conjuntura, não temos horas disponíveis para planejar e desenvolver um clube de leitura.”

25. “Sim. Nossa sala de leitura não possui livros, só vieram livros didáticos e nenhum paradidático. Eu acho que um clube de leitura exige tempo para organização e planejamento, então deveriam ser disponibilizadas horas para isso.”

Diante dessas respostas, podemos concluir que existem 3 principais motivos pelos quais os professores dos CCIs não trabalham com o texto literário em sala de aula:

1. Não há tempo suficiente para trabalhar com textos literários em uma aula de 1 hora e 15 minutos, além de não haver tempo destinado para planejar e desenvolver o clube de leitura.

2. Não há carga horária destinada para dedicar-se ao clube de leitura e, talvez, uma lotação com algumas horas na sala de leitura poderia amenizar o problema.

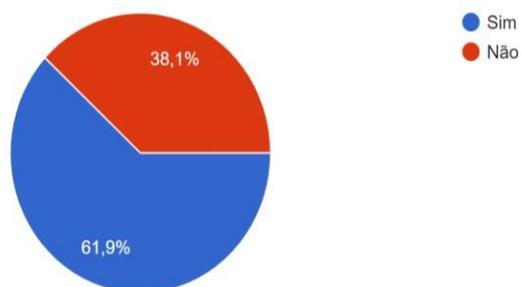
3. Os professores não conseguem trabalhar com o TL e necessitam de formação adequada para isso.

Agora vamos detalhar brevemente o perfil dos estudantes participantes do clube de leitura. Conforme informado anteriormente, para conhecermos melhor e garantir a interação e a colaboração deles, desenvolvemos um questionário dividido em duas partes. A primeira trata dos dados pessoais e do hábito de leitura dos estudantes. A segunda trata da percepção e autoavaliação deles ao participar do clube de leitura de língua espanhola. As questões pessoais foram detalhadas no item 4.3, destinado aos participantes da pesquisa.

Gráfico 30 – Leitura do livro completo

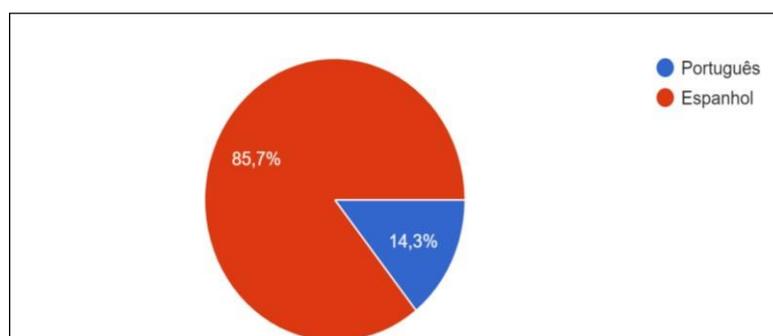
3. Conseguiu ler o livro completo?

21 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

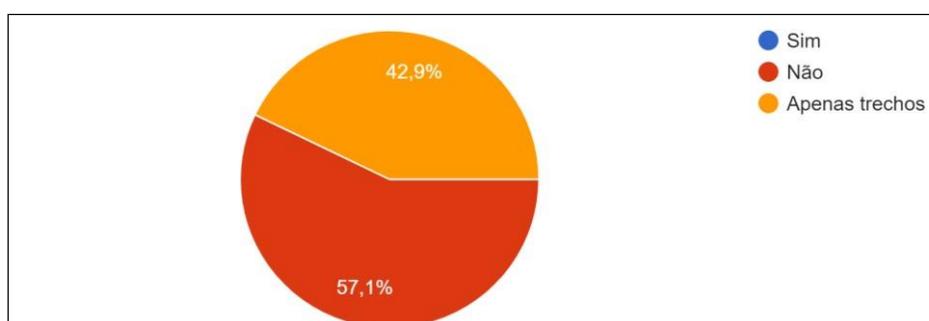
Gráfico 31 – Você leu em português ou em espanhol?



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 30 mostra que 61,9% dos alunos leram o livro por inteiro. E o gráfico 31 expõe que 85,7% dos alunos conseguiram ler em espanhol.

Gráfico 32 – Você já havia lido um livro de literatura hispânica?

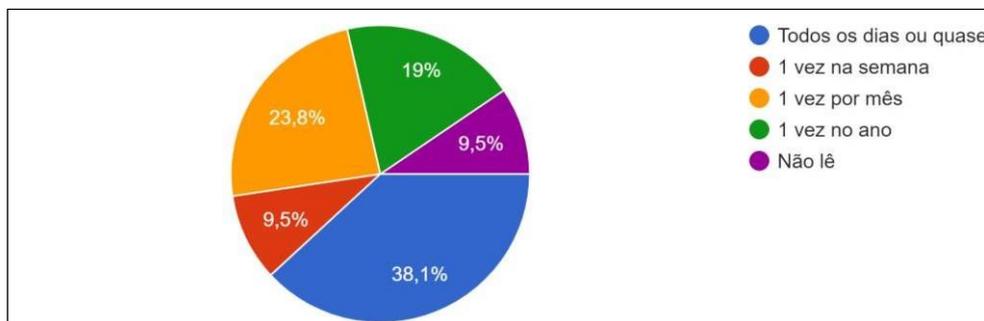


Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 32 informa que 57,1% dos alunos nunca tinham lido um livro de literatura hispânica e que 42,9% apenas tinham lido trechos dos livros. Nenhum dos

participantes leram um livro de literatura hispânica antes do clube de leitura, ou seja, *Como água para chocolate* foi o primeiro livro de literatura hispânica a que os alunos tiveram acesso.

Gráfico 33 – Qual a frequência de leitura de livros de literatura em geral?



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 33 informa a frequência com que os alunos participantes leem literatura em língua portuguesa: 38,1% dos alunos leem todos os dias ou quase todos os dias e 23,8% deles leem 1 vez por mês apenas.

**Pergunta:**

Quais as principais dificuldades encontradas na leitura do texto literário?

**Respostas:**

1. “Algumas palavras desconhecidas e, às vezes, os contextos em que eram colocados.”

2. “Entender algumas palavras.”

3. “De entender algumas partes de cenas que aconteciam ou se era na imaginação de algum personagem.”

4. “Acho que nenhuma.”

5. “Minha dificuldade foi de entender algumas expressões.”

6. “Alguns trechos em relação à gramática.”

7. “As palavras em espanhol, por isso optei por a tradução em português.”
8. “Compreensão.”
9. “Algumas palavras diferentes.”
10. “Na realidade, minha maior dificuldade foi encontrar tempo para realizar a leitura do livro; iniciei, mas não consegui ir além do 2º capítulo.”
11. “Algumas palavras desconhecidas.”
12. “As palavras mais antigas que não são usadas hoje em dia.”
13. “Entender os significados das gírias e palavras que não são cognatas.”
14. “As principais dificuldades eram as palavras desconhecidas, mas de resto foi tudo bem.”
15. “Encontrei algumas dificuldades em alguns trechos do livro; de entendimento, mas bem poucos.”
16. “Expressões tradicionais do México que eu ainda não conhecia, além de vocábulos que não existem na língua portuguesa (tradições, palavras antigas etc.)”
17. “Interpretar o texto em espanhol, saber o que quer dizer.”
18. “Manter uma rotina.”
19. “Nenhuma.”
20. “Nomes de comidas.”
21. “Algumas palavras e contextos desconhecidos.”

**Pergunta:**

O que pareceu mais interessante na leitura da obra?

**Respostas:**

1. “A história da personagem, as receitas, alguns pontos históricos que tinham e a tradição da família junto com o convívio.”
2. “A Tita, sobre a história dela.”
3. “Várias experiências que os personagens tinham, me chamou muito a minha atenção na parte da Tita imaginando o que suas mãos poderiam fazer além do que os trabalhos que ela fazia todo dia.”
4. “As palavras novas e o conteúdo de um pouco da cultura.”
5. “O jeito da Tita, ela era uma pessoa muito forte.”
6. “A cultura e vocabulário.”
7. “O contexto e os acontecimentos que envolvem Tita e a força dela.”
8. “A forma como a história se constrói.”
9. “Algumas partes que seriam impossíveis, ou quase, de acontecer e as mágicas das comidas.”
10. “Pelo pouco que tive oportunidade de ler, percebi que a maior diferença dos demais livros foi o fato de que a obra estava em outra língua.”
11. “A mistura da história (que realmente aconteceu) e a história criada pela autora. Ver como era a imagem da mulher naquela época.”
12. “A forma como os temas são abordados.”

13. “Os dramas envolvendo Tita.”

14. “A história de amor contada.”

15. “Conhecimento sobre as culturas relatadas na obra, misticismos, aventuras, amor proibido...”

16. “Mesclas de temas muito interessantes do México (culinária, tradições, ditados populares, história etc.) e da América Latina (coisas em comum com ‘nós’ de outras partes da América Latina 😊).”

17. “A forma como explicam e os detalhes do livro que nos fazem refletir.”

18. “O livro todo em si e, principalmente, o diálogo da prof.”

20. “A alusão das receitas aos acontecimentos de cada capítulo.”

21. “Expandir o conhecimento sobre como são nomes de comidas em língua espanhola.”

22. “A cultura, a culinária, os personagens e as novas palavras.”

Gráfico 34 – Temas abordados no livro



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 34 traz alguns temas sobre os quais os alunos conseguiram refletir durante as discussões acerca da obra: 90,5% dos alunos se identificaram com as regras e o convívio familiar, 76,2% identificaram relacionamento abusivo, 61,9% conseguiram refletir sobre o papel da mulher no início do século XX. Durante nossas conversas, muitos alunos e alunas se sentiram à vontade para trazer situações cotidianas e fazer comparações entre os acontecimentos descritos no livro e os acontecimentos de suas vidas. Foram momentos extremamente enriquecedores.

**Pergunta:**

Do que você mais gostou do clube de leitura?

**Respostas:**

1. “Das aulas toda semana. A gente debatia, falava sobre o livro e os pontos históricos, receitas etc...”
2. “Da leitura do livro e de conhecer outras pessoas de outros CCIs.”
3. “Das aulas e dos debates com os alunos e a professora.”
4. “De apresentar o capítulo com meus colegas.”
5. “Da interação e da oportunidade de começar a ler literatura hispânica.”
6. “Os encontros e os trabalhos apresentados.”
7. “Mesmo não ter concluído a leitura em si do livro, porém li alguns trechos quanto em português e espanhol para entender sobre o livro e também gostei da opinião de cada um sobre os capítulos.”
8. “Das apresentações do livro”
9. “Tudo, principalmente as apresentações.”

10. “As interações dos alunos, com certeza.”
11. “O conhecimento sobre outros países e a dinâmica das aulas.”
12. “A liberdade de poder falar o que está pensando e dar a sua opinião sobre o tema abordado, e do carinho da prof Janaína.”
13. “Dos debates e análises sobre os capítulos.”
14. “Eu gostei principalmente das aulas e de conhecer pessoas novas.”
15. “Gostei muito da interação, do acesso mais profundo à cultura hispanohablante.”
16. “Aprendizagem sobre a identidade cultural da América Latina, interação com novas pessoas que gostam da língua espanhola 😊, ganho de vocabulário, boas conversas em espanhol e novas recomendações de livros e autores da América Latina.”
17. “Todo mundo poder ler e se ajudar, a leitura não ser cansativa e os vocabulários com os significados, muito boa essa ideia.”
18. “Novas pessoas, ótimo ambiente de convívio, melhor prof.”
19. “Participação dos alunos durante a leitura e atenção por parte da professora.”
20. “Da interação e acolhimento da prof.”
21. “Os debates e as apresentações dos trabalhos.”

**Pergunta:**

Do que você menos gostou do clube de leitura?

**Respostas:**

1. “Nada. Gostei de tudo.”

2. “Não poder participar todas as sextas.”
3. “Que eu não consegui me envolver muito.”
4. “Que ele acontecia nas sextas-feiras.”
5. “Eu gostei muito, não tenho do que reclamar.”
6. “Durou pouco.”
7. “Porque são poucos dias e um tempo muito curto de leitura em si, e um ter um espaço maior pra opinião de cada aluno.”
8. “Não sei.”
9. “Nada.”
10. “Não pude ter 100% de participação.”
11. “Sem resposta, eu realmente gostei de tudo.”
12. “Ser só um dia por semana e termos lido só um livro.”
13. “Somente o dia e horário do clube.”
14. “Não tenha nada que eu não tenha gostado.”
15. “Gostei muito da experiência!”
16. “Foi a minha primeira experiência com leituras coletivas, por isso, são alguns dos contratempos que uma leitura em conjunto trouxera, além disso houve ocasiões em que o Clube pesou como um trabalho escolar, mas isso foi pontual, e só aconteceu porque a escola ocupou grande parte do meu tempo.”

17. “Achei o livro muito grande, mas faz parte, e faltou mais explicação nos trechos eu acho.”

18. “Não pude participar sempre.”

19. “Nenhuma crítica.”

20. “Foi ótimo.”

21. “Às vezes a leitura ficava monótona.”

**Pergunta:**

Qual sua sugestão?

**Respostas:**

1. “Que possamos ler mais livros como esse!”

2. “Ter mais clube de leitura.”

3. “Não tenho.”

4. “Me envolver mais com livro, ler.”

5. “Criar equipes, desde o início achei bastante divertido ler com colegas do que solo.”

6. “Seria interessante que cada aluno separasse um trecho que achou interessante e apresentasse na aula.”

7. “Outro clube ;D”

8. “Na minha opinião, deveria ter uma parte de debate sobre o assunto em que cada um falava sua opinião do que leu no livro, e um momento pra cada um tentar falar, ou

seja, fazer um resumo de um só capítulo devagar e depois explicar o contexto e se eles entenderam mesmo sobre o livro literário e o capítulo utilizado para aula.”

9. “Não tenho nada em mente.”

10. “Que continuemos com o clube para lermos mais livros hispânicos.”

11. “Novo clube no presencial futuramente!”

12. “Estudar músicas também.”

13. “Nenhuma.”

14. “Ser livros menores e em maiores quantidade.”

15. “Nada é perfeito, mas também não tem nada em específico que eu saiba para poder agregar.”

16. “Não tenho sugestão foi tudo maravilhoso.”

17. “Se possível, (fugindo um pouco da proposta literária rrsr) realização de um minicurso para o aperfeiçoamento de pronúncia. Apenas uma sugestão! :)”

18. “É difícil dar sugestões para um clube tão bom, mas a minha sugestão é que o grupo como um todo possa ter mais experiências e assim "subir níveis" na leitura em língua espanhola, pois eu não tive grandes dificuldades em ler o livro em espanhol (já havia lido dezenas de HQs em espanhol, além de contos e trechos), mas sei que, para algumas pessoas, isso foi um pouco mais difícil. Então: leituras que todos, ou quase todos, possam acompanhar, pois Como água para chocolate é um bom livro, mas a história é longa se considerarmos que a maioria estava lendo em grupo pela primeira vez”.

19. “Eu gostei muito da história do livro, mas se pegar uma história menor talvez consiga aproveitar mais do livro pra aprender melhor.”

20. “Expandir mais o clube.”

21. “Poderíamos debater mais.”

Cosson (2006, p. 65), quando fala sobre a interpretação do texto, dentro da sequência básica da leitura, afirma que ela se divide em dois momentos: o interno e o externo. O momento interno é o encontro do leitor com a obra, os sentimentos individuais que surgem no ato da leitura, o momento da vida que o leitor está vivendo, os conflitos familiares; tudo isso vai influenciar, de forma positiva ou negativa, na interpretação dele, e não pode ser interferido pela escola, como os outros processos anteriores: motivação, introdução e leitura. Ao analisar as respostas dos alunos, ligadas aos relatos feitos pela professora-pesquisadora, conseguimos visualizar esse processo muito claramente, pois os alunos comentam sobre o que estão sentindo à medida que vão descobrindo novas cenas da narrativa, comparando com situações de seu cotidiano, por exemplo. Além disso, mostram-se bastante satisfeitos em escutar as interpretações dos colegas, gerando assim a ideia de coletividade.

O momento externo, por sua vez, é justamente esse em que os leitores se reúnem e compartilham seus posicionamentos em relação à leitura que estão fazendo em grupo. Ou seja, é a efetivação da interpretação, é quando, segundo Cosson (2006, p. 65), podemos sugerir a obra para os colegas e conseguimos expor o quanto aquela leitura nos tocou, ou simplesmente guardá-la na mente por ter sido verdadeiramente marcante. Para conhecermos melhor e garantir a interação e a colaboração dos estudantes, desenvolvemos um questionário dividido em duas partes.

### **5.3 O clube de leitura e a metodologia proposta**

Existem vários instrumentos que apoiam o planejamento didático-pedagógico e a organização na definição dos objetivos do ensino e da aprendizagem de determinado assunto, assim como também a avaliação a ser adotada. Nesse caso, encontramos, na base da Taxonomia de Bloom, o instrumento ideal para facilitar o planejamento do nosso clube de leitura, visto que, por meio dele, podemos inferir em qual nível nosso estudante está e definir o nível que pretendemos que ele alcance.

Ferraz e Belhot (2010) comentam que é mais fácil atingir objetivos quando estes estão bem definidos, porém, para os discentes, fica mais difícil atingir o nível de desenvolvimento cognitivo quando não sabem exatamente o que se espera deles durante e

após o processo de ensino. Ou seja, para acompanharmos o progresso dos nossos estudantes, precisamos definir onde queremos vê-lo chegar. No caso do ensino de idiomas, queríamos, inicialmente, apresentar a real produção literária em língua estrangeira para nossos estudantes, de modo que eles pudessem ler o material, compreendê-lo e apreciá-lo.

Para conseguirmos mostrar onde se encaixa nosso trabalho de acordo com esse instrumento didático-pedagógico, detalharemos a composição de uma taxonomia de forma sucinta. Segundo Benjamim Bloom (1956), a taxonomia se divide em três domínios: o domínio cognitivo, que abrange objetivos vinculados à memória, ou à reconhecimento, e a desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais (é onde se encontram as definições mais claras de objetivos em termos de comportamento do aluno); o domínio afetivo, que apresenta os objetivos vinculados a mudanças de interesses, atitudes e valores e o desenvolvimento de conceitos e críticas; e o domínio psicomotor, que está vinculado às habilidades motoras específicas.

Como acentuam Ferraz e Belhot (2010), ainda que os três domínios – cognitivo, afetivo e psicomotor – tenham sido bastante discutidos, o domínio cognitivo é o mais difundido e empregado. Sendo este domínio organizado em níveis de complexidade crescente (do mais fácil ao mais complexo), ou seja, para adquirir uma nova habilidade, pertencente ao nível posterior e mais difícil, é necessário primeiro dominar a habilidade do nível anterior. A seguir, podemos observar a figura 2, a qual sugere a organização da Taxonomia de Bloom dentro do clube de leitura.

Figura 2 – Níveis de desenvolvimento com base na Taxonomia de Bloom



Fonte: Elaborada pela autora.

Para organizarmos nosso clube de leitura, tivemos, inicialmente, encontros para conhecermos nossos alunos, compreendermos seus gostos e sabermos os tipos de leituras que costumavam fazer para, em seguida, pensarmos em um próximo nível e oferecermos a eles algo novo e, talvez, mais denso. Assim como Bloom, que coloca o conhecimento como a base para o início do planejamento, entendemos que é preciso conhecer o que os alunos sabem antes de propor as atividades para o desenvolvimento de competências e habilidades. Após a fase de interação com os estudantes, passamos ao próximo ponto, que foi oferecer uma lista de livros para que eles decidissem qual iríamos ler.

A metodologia de leitura adotada no nosso clube de leitura foi a sequência básica proposta por Cosson, que é composta por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação (COSSON, 2006, p. 51). A obra escolhida pelos alunos foi *Como água para chocolate* (1989), de Laura Esquivel, que possui 12 capítulos, cada um introduzido por uma receita que é executada no decorrer do capítulo.

A motivação para introduzir a leitura da obra foi pedir aos alunos que desenvolvessem receitas para tratar de situações inoportunas com seus familiares. Eles foram divididos em equipes e apresentaram “Receitas para a vida”. Para Cosson (2006, p. 54), a leitura necessita de uma preparação, e a motivação é justamente a preparação do aluno para a leitura. Após a motivação, demos início à segunda parte da sequência básica, denominada introdução, explicando na aula posterior algumas características relevantes sobre a autora e a obra escolhida.

A introdução foi feita pela professora mediadora e pela aluna que sugeriu a obra à turma. De acordo com Cosson (2006, p. 60), a apresentação do autor não deve ser longa e exaustiva e, se possível, precisa conter detalhes que façam ligação com a obra. Também deve-se evitar fazer um resumo da história para deixar que o próprio leitor descubra o enredo.

Tendo isso em vista, explicamos então que o título da obra traz um ditado popular mexicano “como água para chocolate”, que significa estar com muita raiva. De acordo com Marián Ortiz (2018, *s. p.*), de *Cultura Genial*<sup>40</sup>, “como a água a ponto de ferver, no estado necessário para cozinhar o chocolate, assim são as emoções de Tita”. Além disso, a obra também aborda a revolução mexicana e mescla com a revolução dos costumes femininos e familiares da época. De acordo com o *site Vida y obras*<sup>41</sup>, Laura Esquivel foi bastante influenciada pela sua avó. A matriarca da família costumava reunir-se na cozinha com as outras mulheres, onde cozinham, conversavam e compartilhavam sentimentos.

Levamos, então, alguns trechos para evidenciar as características da autora dentro de sua obra. Já nas primeiras linhas do texto, nota-se que a história gira em torno da cozinha e que as mulheres são protagonistas, assim como foi na vida da autora da obra.

E sem que minha bisavó pudesse dizer nem um pio, Tita surgiu no mundo prematuramente, sobre a mesa da cozinha, entre os odores de uma sopa de feijão que estava cozinhando... Nacha, que sabia de tudo em relação à cozinha – e muitas outras coisas que agora não vem ao caso – ofereceu-se para se encarregar da alimentação de Tita. (ESQUIVEL, 1989, p. 1, tradução nossa).<sup>42</sup>

Seguindo a sequência básica da leitura, chegamos ao terceiro ponto, denominado leitura. Cosson enfatiza a importância de o professor acompanhar a leitura do aluno, sobretudo quando o texto é extenso: “[...] cabe ao professor convidar os alunos a apresentar resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos.” (COSSON, 2006, p. 62). Isso pode ser feito por meio de uma conversa com a turma sobre o andamento da história ou individualmente, para evitar que os alunos que estão com a leitura mais avançada acabem descobrindo algumas situações do enredo ainda não lidas por outros. Com isso, as dificuldades devem ser detectadas durante esses intervalos, para desenvolver estratégias de auxílio ao leitor.

<sup>40</sup> “El agua a punto de hervir, en el estado necesario para cocinar chocolate, así son las emociones de Tita”. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/es/libro-como-agua-para-chocolate/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

<sup>41</sup> Disponível em: [https://www.biografiasyvidas.com/biografia/e/esquivel\\_laura.htm](https://www.biografiasyvidas.com/biografia/e/esquivel_laura.htm). Acesso em: 12 dez. 2022.

<sup>42</sup> “Y sin que mi bisabuela pudiera decir ni pío, Tita arribó a este mundo prematuramente, sobre la mesa de la cocina, entre los olores de una sopa de fideos que estaba cocinando... Nacha, que se las sabía de todas respecto a la cocina – y muchas otras cosas que ahora no vienen al caso – se ofreció a hacerse cargo de la alimentación de Tita.” (ESQUIVEL, 1989, p. 1).

No nosso caso, observamos que três dos alunos não conseguiram seguir com a leitura em espanhol e encaminhamos a obra em língua portuguesa, o que facilitou bastante o trajeto da leitura dos leitores.

No quarto ponto da sequência básica da leitura, a interpretação é dividida em duas frações: o momento interno e o momento externo. O momento interno é algo individual, é a relação mais íntima entre o leitor e o texto, no qual a escola não deve interferir. Todas as outras etapas, descritas anteriormente (motivação, introdução e leitura), são desenvolvidas junto com a escola, porém o momento interno é algo solitário, em que as emoções, os acontecimentos da vida do leitor, as relações com amigos e familiares, tudo isso irá interferir na sua interpretação, seja positiva ou negativamente. Já o momento externo é o de compartilhamento de opiniões sobre o texto em conjunto, é o momento em que um leitor escuta o outro e fortalece a ideia de coletividade. É a efetivação da leitura, quando terminamos de ler e percebemos que determinado texto nos tocou. No momento externo da interpretação, recomendamos a leitura para um colega ou simplesmente a guardamos na memória.

Ainda no que diz respeito à metodologia do nosso clube, é pertinente destacar que levamos em consideração também a noção de quebra dos horizontes do leitor, abordada por Bordini e Aguiar (1993, p. 83). Inicialmente, conversamos com os alunos, para conhecê-los e compreendermos o tipo de leitura que faziam e os seus gostos, e, em seguida, propusemos algo além do que eles já conheciam. Foi o caso da apresentação das obras de autores latino-americanos aos alunos.

#### **5.4 Relatos de experiência com a obra *Como água para chocolate***

A princípio, quando desenvolvemos esse projeto, o pensamento era executá-lo em uma escola de tempo integral e criar o clube de leitura dentro do formato das disciplinas eletivas. No entanto, antes de dar início às aulas de literatura estrangeira em uma escola de tempo integral, sondei com duas amigas, de cidades diferentes, como estava o andamento dessas disciplinas naquele momento atípico de pandemia que estávamos vivenciando. As duas professoras relataram as dificuldades enfrentadas, os impasses de manter as aulas regulares e explicaram também que as eletivas estavam em segundo plano, suspensas ou acontecendo de maneira precária.

Dessa forma, a ideia inicial de trabalhar com eletivas foi adaptada, e atuar em apenas um Centro de Idiomas passou a ser a melhor opção. Trabalhei no Centro Cearense de

Idiomas de Crateús no ano de 2018 e parte do ano de 2019. As gestoras ainda eram as mesmas, sempre muito acolhedoras e prestativas. Então, apresentei a proposta para a coordenadora de forma muito superficial, pensando que poderia receber uma resposta desanimadora devido ao momento difícil que estávamos vivendo. No entanto, dessa conversa, já saíram datas, formato das aulas e tudo que poderia revigorar minhas esperanças acerca do projeto de ensino de literatura estrangeira.

Na conversa com a coordenadora, solicitei que a aplicação do projeto fosse dentro das aulas das professoras. Como foi explicado anteriormente, os alunos têm dois encontros por semana, gerando uma carga horária de 3h/semanais. Pedi que uma das aulas da semana fosse destinada à literatura e sugeri que a outra poderia seguir com o conteúdo programático normal. Ela acolheu o meu pedido e disse que iria entrar em contato com as professoras de espanhol para saber a possibilidade de efetivar minha proposta. Após a reunião com as professoras do Centro de Crateús, fui informada de que não seria possível desenvolver aulas de literatura estrangeira dentro da carga horária das aulas, pois o cronograma já estava muito comprometido. A segunda proposta – por mais que não fosse a mais adequada – era a de promover aulas de literatura para os alunos de 15 em 15 dias. O propósito era manter a mesma quantidade de alunos por sala, divididos em níveis, e proporcionar a aula para todos, para que, ao final, fosse feito um levantamento sobre o estudo de textos literários na sala de aula. Mas também não foi possível.

Inviabilizadas as duas opções, a coordenação propôs que fosse criado um clube de leitura às sextas-feiras, dia da semana em que o Centro Cearense de Idiomas, normalmente, está realizando trabalho interno. Na primeira semana de março, as inscrições para o clube foram feitas. Abrimos 25 vagas para os alunos de turmas mais avançadas. Não tivemos muitos adeptos, 15 alunos se inscreveram e 11 permaneceram. Já no final das inscrições, houve algumas mudanças e desistências. Surgiu então a ideia de abrirmos vagas para outro centro, o CCI Benfica. A coordenação também foi muito solícita e inscreveu mais 10 alunos.

O nosso clube de leitura tinha como principal objetivo ler e conhecer obras latino-americanas, tanto escritas por autores da América Latina como obras que trouxessem assuntos que envolvessem a cultura da nossa região. Os alunos que aderiram ao clube eram estudantes que gostavam de ler e tinham bastante interesse por conhecer mais sobre a cultura dos países hispânicos.

**Data: 12/03/2021**

O primeiro encontro foi de boas-vindas por parte das respectivas coordenações dos CCIs seguido das apresentações dos alunos e da professora mediadora. Na apresentação inicial, pedi aos alunos que dissessem seus nomes, a unidade do Centro de Idiomas em que estudavam, o que faziam nos momentos de lazer e se já haviam participado de um clube de leitura.

Cada aluno fez sua apresentação pessoal e complementou comentando sobre o que mais gostava de fazer no tempo livre. Grande parte dos alunos nunca tinha participado de um clube de leitura, mas tinha interesse pela cultura latino-americana e por leitura em geral. Durante as apresentações, muitos alunos também demonstraram gosto por música, pintura e desenho, além da leitura.

Concluídas as apresentações dos alunos, expliquei o funcionamento do grupo e deixei claro que os encontros ocorreriam em formato de clube de leitura. Informei que, já que estávamos em um clube de leitura de língua espanhola, o ideal era que as contribuições fossem feitas em língua estrangeira, mas o fato de eles não saberem formular bem as frases em espanhol não os impediria de dar suas opiniões. Caso ocorresse, era preferível falar em português do que não contribuir com seus pontos de vistas sobre determinado assunto. Também expliquei que teríamos encontros às sextas-feiras, durante 1 hora, até o final do semestre (3 meses), totalizando 14 encontros, e que iríamos ler um livro escolhido por eles.

**Data: 26/03/2021**

No segundo encontro, revisamos alguns pontos da aula anterior. Após a revisão, o clube foi apresentado por meio de *slides* (título: “Leitura e literatura latino-americana”) que mostravam o mapa da América Latina e algumas citações de autores latino-americanos. Comunicamos que os objetivos do clube eram desenvolver o hábito da leitura e estimular o conhecimento da cultura de diversos países que falam a língua-meta dos estudantes, a língua espanhola.

Sabemos que, pela diversidade da região, não seriam abordados todos os países da América que falam espanhol, mesmo porque o intuito não era delimitar o que é literatura latino-americana e o que deixa de ser. Nosso propósito principal era aproximar a leitura literária dos alunos, deixar que cheguem até eles as histórias contadas por pessoas que são latinas ou que relatam a cultura latino-americana.

Dependendo das escolhas dos alunos, pretendíamos conversar acerca de alguns pontos da literatura latino-americana em comum entre os países de língua hispânica e o Brasil, com o intuito de fortalecer a empatia pelo povo hispânico. Nesse segundo dia de encontro, foi sugerido que os alunos buscassem autores e títulos hispânicos para que no encontro posterior pudessemos decidir qual seria nosso primeiro livro literário.

Com o intuito de exemplificar como funcionaria o grupo e oferecer um pouco de conhecimento sobre uma das principais pintoras do mundo, levamos a leitura do livro *Frida*, da coleção antiprincesas<sup>43</sup>. Já que no encontro anterior alguns alunos comentaram que gostavam de pintura, desenhos e artes em geral, decidimos iniciar com essa leitura mais simples e que estava de acordo com temas que agradavam a eles.

Iniciamos a leitura juntos. Alguns alunos se disponibilizaram para ler durante o processo e, assim, fui apontando algumas características que o livro trazia acerca do país e da vida da pintora mexicana. Também foi pedido que os estudantes fizessem anotações sobre a leitura do livro (pontos importantes, dúvidas, sugestões etc.) para que, na aula posterior, pudessemos discutir.

#### **Data: 09/04/2021**

No terceiro encontro, iniciamos o grupo revendo alguns pontos do encontro anterior. Como os encontros só tinham uma hora de duração, o tempo para escutar a opinião de cada aluno sobre suas leituras era bastante curto, porém, pelo formato virtual, acreditamos que uma carga-horária muito superior a uma hora poderia tornar a aula cansativa, já que os alunos eram de escolas integrais ou profissionais, ou seja, tinham uma demanda muito extensa de aulas virtuais.

Para manter o contato, além do encontro às sextas-feiras, tínhamos um grupo no WhatsApp onde os alunos podiam montar um vocabulário das palavras desconhecidas, com os respectivos significados, além de compartilhar dúvidas e opiniões que envolvessem as temáticas do livro. Durante a semana, os alunos puderam fazer uma visita on-line à *Casa Azul*<sup>44</sup>, o museu da Frida, o qual é citado no livro.

---

<sup>43</sup> Ver mais detalhes no Anexo A.

<sup>44</sup> *La Casa Azul* ou *Museo de Frida Kahlo* é um site por onde podemos percorrer a casa e os lugares frequentados pela renomada pintora mexicana Frida Kahlo. Durante algum tempo, inclusive quando estávamos desenvolvendo o clube de leitura, o acesso ao museu estava aberto, assim os alunos puderam acessar quantas vezes quiseram para ver os detalhes da casa de Frida. Disponível em: <https://www.museofridakahlo.org.mx/>. Acesso em: 12 out. 2022.

Neste terceiro encontro, foram abordados alguns temas da cultura mexicana presentes no livro. Alguns alunos comentaram que nunca tinham ouvido falar em Frida, outros só a reconheciam pela imagem e poucos entendiam realmente o que ela representa e a sua importância para o México, principalmente, e para o mundo. Dos 25 alunos, apenas quatro não leram o livro completo. Muitos disseram que gostaram porque o livro era muito colorido e trazia diversas informações novas sobre a pintora. Houve uma participação bastante significativa. Ao final, relembramos que, na semana seguinte, iríamos escolher o livro a ser lido ao longo dos próximos encontros.

### **Data: 16/04/2021**

No quarto encontro, retomamos alguns pontos relacionados ao pequeno livro lido na semana anterior. Além disso, pedimos que alguns estudantes falassem o que haviam gostado do livro, o que aprenderam e o que já sabiam acerca da pintora Frida Kahlo.

A partir desse encontro, começamos os preparativos para a leitura do livro principal, que faz parte da descrição mais minuciosa da nossa pesquisa. Então, pedimos aos alunos que apresentassem os livros que tinham interesse em ler e fizessem uma espécie de propaganda, pois, ao final, eles iriam escolher uma obra mais interessante, aos olhos deles, para ser lida em grupo.

Os requisitos para a apresentação dos livros eram que eles deveriam ser escritos em língua espanhola e tratar de temas relacionados à cultura dos países *hispanohablantes*. Algumas sugestões dos alunos foram estas: *25 cuentos*, de Ruben Darío; *Eva Luna*, de Isabel Allende; *Taxi a Coyoacán*, de Dolores Soler; *Doce cuentos peregrinos*, de Gabriel García Márquez; *El llano en llamas*, de Juan Rulfo; *Como água para chocolate*, de Laura Esquivel; e *El libro de los abrazos*, de Eduardo Galeano. Além dos títulos e dos autores, foram incluídos, na apresentação, uma pequena sinopse, um trecho das obras e o número de páginas para que os leitores que não as conhecessem tivessem uma noção do que iriam escolher. Fizemos uma votação, e a maioria escolheu *Como água para chocolate* para dar início, de fato, às nossas leituras literárias. Ficou acordado de cada um buscar o livro para, na aula posterior, darmos início à leitura.

Apesar de seguirmos a metodologia sugerida por Bordini e Aguiar (1993), em que os alunos devem ter a liberdade de escolher os livros a serem trabalhados, não posso negar que fiquei um pouco preocupada com o que eles escolheram. A obra era de 1989 e não possuía uma linguagem convidativa, ou seja, possuía arcaísmos e expressões inutilizadas hoje

na língua espanhola. Fiquei com receio de não ser uma leitura fluida, mas sabia também que teríamos que desenvolver estratégias de leitura para superar alguns obstáculos que poderiam surgir no decorrer da leitura.

Na aula seguinte, a proposta era iniciar com o primeiro passo da sequência básica da leitura literária de que trata Cosson (2006), a motivação, e analisar como os alunos se saíram a cada capítulo.

**Data: 23/04/2021**

Nesse primeiro encontro com o livro (e quinto encontro com o grupo), perguntei, inicialmente, o que os estudantes tinham achado dele, se já o tinham folheado e encontrado algo de diferente (alguma característica que eles julgavam diferente de outros livros). Alguns comentaram que até naquele dia não havia conseguido o livro, outros comentaram suas impressões.

Os alunos perceberam que o livro, dividido em 12 capítulos, tinha como título um mês do ano e que, a cada capítulo, havia, logo no início, uma receita. Para começar com a nossa motivação da leitura, propus a eles que desenvolvessem receitas sobre como proceder diante de situações difíceis vivenciadas com familiares. Eles deveriam criar as receitas da vida. Eles tiveram alguns minutos para criar suas receitas que poderiam ser feitas em grupos. Escolhi uma delas para expor aqui e mostrar a dimensão dessa atividade fascinante. A fim de não expor quem a elaborou, vamos considerar que ela foi escrita por uma participante A.

### *SOBREVIVER EM MEIO AO CAOS*

#### *Ingredientes:*

- *1 xícara de autocontrole*
- *2 doses de paciência*
- *5 colheres de tristeza*
- *1 pitada de alegria*

#### *Importante:*

*Em situações em que precisamos ter um coração bom para superar uma perda irreparável, é necessário seguir a receita à risca; pois, quando se perde alguém por uma bala*

*perdida, é terrível, mas, quando se perde porque outras pessoas querem a todo custo vê-lo morto, é uma dor imensurável, é uma dor que nunca passa.*

*Modo de preparo:*

*Passo 1: 1 xícara de autocontrole deve ser usada no momento em que você encontra a pessoa no chão em condições deploráveis, pois só há você para resolver os trâmites.*

*Passo 2: As 2 doses de paciência servem para responder todas as pessoas que não entendem sua dor e perguntam, quase todos os dias, se você ainda sente falta ou como o fato ocorreu. Para isso, paciência ajuda demais.*

*Passo 3: 5 colheres de tristeza, é a dor de sentir que não há mais o que fazer, quando a ficha cai, quando tudo desmorona, quando você se sente só em meio ao caos dos seus pensamentos.*

*Passo 4: 1 pitada de alegria, uma pitada todos os dias de manhã, porque a vida tem que seguir...*

*Pronto, logo tudo vai ficar bem, assim espero.*

Após a apresentação das receitas, os alunos ficaram livres para comentar a situação que a receita os fazia recordar, ou o problema que queriam tentar resolver por meio dela. A receita exposta acima pela participante A foi uma das histórias mais comoventes que escutei entre os alunos, não só eu, mas os alunos também ficaram bastante tocados com o que ouviram. Aquele momento simples de motivação para adentrarmos à leitura foi rico em compartilhamento de histórias de vida e de construção de empatia.

Ao final da aula, combinamos de comentar as primeiras páginas do livro na aula posterior. Dessa forma, poderíamos dar início à leitura do primeiro capítulo, que era introduzido por uma receita e um mês do ano. Expliquei que, na aula seguinte, iria falar um pouco sobre a vida da autora e sobre a obra que adotamos. A aluna que trouxe a obra *Como água para chocolate* como sugestão à turma se disponibilizou para falar um pouco mais sobre o que ela havia pesquisado. Assim, daríamos entrada à segunda parte da sequência básica da leitura, a introdução.

**Data: 30/04/2021**

Nesse segundo encontro com o livro (e sexto encontro com o grupo), revisamos a aula passada, falamos sobre algumas receitas feitas pelos alunos e relembramos que essas receitas eram para introduzir a obra *Como água para chocolate*, que possui receitas sempre nas primeiras páginas de cada capítulo.

Fizemos, rapidamente, a apresentação da obra e da vida da autora mexicana Laura Esquivel, enfocando em alguns trechos que refletiam um pouco de seu estilo. A obra *Como água para chocolate* é uma das novelas mexicanas de maior sucesso. Tem como tema principal o amor proibido entre Tita e Pedro por causa da tradição familiar. Um dos pontos fortes do livro é a fusão, em cada capítulo, entre os pratos típicos da gastronomia mexicana e a narrativa da vida e dos sentimentos da personagem principal (Tita).

Finalizamos o encontro e acordamos que os alunos poderiam dar início à leitura e montar um vocabulário de palavras e expressões novas que encontrassem no primeiro capítulo.

Durante a semana, alguns relataram que estavam com bastante dificuldade em compreender a leitura, o que já era esperado, pois sabemos que a leitura literária exige muito mais do leitor pelo seu jogo de palavras, pelas múltiplas informações e comparações, entre outros aspectos. Além disso, vale ressaltar que a leitura é em língua estrangeira, o que também dificulta um pouco a compreensão da obra.

Apesar de saber que teria um trabalho muito maior em relação a buscar o significado de palavras e expressões, resolvi correr o risco de manter a escolha deles. Toda semana, iniciava o glossário com palavras e expressões menos habituais. E, em seguida, eles continuavam com as palavras que haviam encontrado. Logo após o primeiro capítulo, um dos alunos me enviou pelo Instagram uma página de um restaurante mexicano que havia postado a mesma comida descrita no capítulo. Fiquei encantada com o protagonismo deles e envergonhada da minha mesquinha ideia de pensar em trocar o livro e descartar a escolha dos estudantes. A partir de então, surgiu a ideia de criarmos um grupo no Instagram para reunir e divulgar entre nós as postagens que envolviam as receitas, o que tornou a leitura mais dinâmica e curiosa.

**Data: 07/05/2021**

## **Capítulo 1**

**Janeiro – Tortas de Natal** (ESQUIVEL, 1989, p. 6, tradução nossa)<sup>45</sup>

Nesse terceiro encontro com o livro (e sétimo encontro com o grupo), vimos que a obra *Como água para chocolate* é composta por uma mescla do modo de fazer de algumas receitas tipicamente mexicanas e dos acontecimentos em torno dos personagens. Foi escrita por uma mulher mexicana, que cita termos e ditados regionais, o que dificultou também o encontro do significado ou o encaixe do sentido. Algo bastante característico de obras que trazem a cultura de um determinado país é a utilização de palavras ou frases muito comuns no cotidiano da sua região e que não está presente em dicionários populares da língua espanhola, como o *Diccionario de la Real Academia Española* ou o *Diccionario pan-hispánico de dudas* (dicionário mais detalhado).

Em razão disso, vimos a necessidade de criarmos o grupo no WhatsApp e sempre alimentá-lo com expressões e palavras desconhecidas. Assim, quem encontrou novos vocábulos os inseriu no grupo e ajudou os outros colegas.

Devido à dificuldade de alguns alunos em compreender o primeiro capítulo, decidimos ler juntos uma parte dele, para que tivessem um norte da história ou confirmassem o que estavam compreendendo.

Começamos a leitura pela primeira frase, anterior ao primeiro capítulo, em que diz: “À mesa ou à cama uma só vez se chama” (ESQUIVEL, 1989, p. 5, tradução nossa)<sup>46</sup>. Os alunos deram várias definições para ela, disseram suas impressões, e comentamos sobre a tradição de proferir ditados populares<sup>47</sup> tão comum entre as pessoas que tem como objetivo aconselhar. Tal tradição existe não só na língua portuguesa, mas em outros idiomas também. Pela entrada na primeira página, com um ditado popular, inferimos que o livro é recheado dessas expressões.

O capítulo 1 inicia com a receita de pães de Natal.

INGREDIENTES:  
1 lata de sardinha

<sup>45</sup> “*Enero – Tartas de Navidad*” (ESQUIVEL, 1989, p. 6).

<sup>46</sup> “A la mesa y a la cama una sola vez se llama” (ESQUIVEL, 1989, p. 5).

<sup>47</sup> No Dicionário Informal On-line, ditado popular está definido como “frases populares, ou seja, ditas pelo povo. São pequenas, produzem efeitos moral e fazem parte da cultura de um povo”. Podemos traduzir para a língua espanhola pelo vocábulo *refrán*, definido pelo *Diccionario de la Real Academia* por: “*Dicho agudo y sentencioso de uso común*”.

½ chouriço  
 1 cebola  
 Orégano  
 1 lata de chiles serranos  
 10 teleras  
 (ESQUIVEL, 1989, p. 6, tradução nossa).<sup>48</sup>

As principais dúvidas foram nos dois últimos ingredientes. Os *chiles serranos* são pimentões picantes, muito utilizados na culinária mexicana. Serrano é verde, tem cerca de 3,5 centímetros; ele fica vermelho e, depois, ao amadurecer, amarelo. As *teleras* são um tipo de pão mexicano ovalado e tostado. Essas informações são disponibilizadas na versão em português, que traz notas sobre os regionalismos do texto.

Outro trecho interessante que chamou a atenção dos leitores é quando a narradora comenta o nascimento de Tita, que aconteceu dentro da cozinha da casa, de forma inesperada, assustando a mãe (Mamá Elena). A partir desse susto, a mãe não conseguiu amamentar a criança.

Devido o susto, o leite da mamãe Elena secou. Já que, naqueles tempos, não havia leite em pó nem nada que se assemelhasse, e não conseguiram uma ama de leite por nenhum lado, se viram em um grande desespero sem saber como acalmar a fome da menina. (ESQUIVEL, 1989, p. 7, tradução nossa).<sup>49</sup>

Nesse trecho, a dificuldade foi saber o significado de *nodriza*, que, segundo o *Diccionario de la Real Academia*, significa ama, aquela que amamenta uma criança alheia.

A participação foi muito boa com a leitura e a opinião dos alunos. Concluímos a leitura em um encontro extra, no dia posterior, e conversamos sobre algumas dúvidas e percepções dessa primeira leitura. Os alunos concluíram o capítulo 1. Assim, decidimos conversar sobre o segundo capítulo no encontro seguinte.

**Data: 14/05/2021**

## **Capítulo 2**

**Fevereiro – Bolo de casamento Chabela** (ESQUIVEL, 1989, p. 20, tradução nossa)

<sup>48</sup> “INGREDIENTES: 1 lata de sardinha, ½ chorizo, 1 cebolla, orégano, 1 lata de chiles serranos, 10 teleras.” (ESQUIVEL, 1989, p. 6).

<sup>49</sup> “A mamá Elena, de la impresión, se le fue la leche. Como en esos tiempos no había leche en polvo ni nada que se le pareciera, y no pudieron conseguir nodriza por ningún lado, se vieron en un verdadero lío para calmar el hambre de la niña.” (ESQUIVEL, 1989, p. 7).

No quarto encontro com o livro (e oitavo encontro com o grupo), alguns alunos comentaram sobre o que tinham gostado do primeiro capítulo. Já nas primeiras impressões, ficaram sabendo do amor proibido entre Tita e Pedro e ficaram bem inconformados com a tradição que impedia a moça de construir sua própria família, caso quisesse. O livro traz uma mescla de informações sobre a culinária mexicana e os acontecimentos da vida de Tita. Por se tratar de um livro bastante específico, há muitos termos utilizados no México, mas que não estão no dicionário da *Real Academia Española* tampouco em outros dicionários comuns de língua espanhola.

Sendo assim, foi sugerido que cada aluno colocasse pelo menos uma palavra no grupo de WhatsApp, na seção vocabulário, criada pela mediadora. Dessa forma, facilitaria para os leitores terem alguns termos já traduzidos.

A fim de sondar como estava a leitura do segundo capítulo, conversei com cada aluno. A maioria informou que o seu tempo estava bastante escasso para leitura, de modo que parar e buscar muitas palavras desconhecidas do livro estava sendo desmotivador. Decidimos então migrar para a versão em português com os alunos que apresentaram dificuldade com a versão original. Segundo o levantamento apresentado na seção 5.2, 3 alunos leram o livro em português e 18 mantiveram a leitura em idioma original.

No dia da nossa reunião, os alunos debateram bastante acerca da revolução mexicana citada no livro. Aproveitamos também para lembrar os conflitos enfrentados pelos colombianos iniciados naquela época, segundo os informes dos jornais internacionais (ver carta de jornalista colombiano)<sup>50</sup>.

Realmente tiveram sorte em ter conseguido seda francesa nessas épocas de instabilidade política. A revolução não permitia que uma pessoa viajasse de maneira segura pelo país; tanto que se não fosse um chinês, que se dedicava ao contrabando, não seria possível conseguir o tecido, pois Mamãe Elena não teria permitido que nenhuma de suas filhas se arriscasse indo à capital comprar o que fosse necessário para o vestido e o enxoval de Rosaura. (ESQUIVEL, 1989, p. 26, tradução nossa).<sup>51</sup>

No trecho acima, podemos observar que o clima na região, devido à Revolução Mexicana, não estava seguro para viagens. A matriarca teve que recorrer a uma venda clandestina para conseguir comprar o enxoval do casamento da filha Rosaura, que iria casar, por decisão da família, com Pedro, o homem que Tita amava.

<sup>50</sup> Disponível em: <https://gedes-unesp.org/o-conflito-armado-na-colombia/>. Acesso em: 2 jun. 2021.

<sup>51</sup> “Realmente habían tenido suerte en haber podido conseguir seda francesa en esas épocas de inestabilidad política. La revolución no permitía que uno viajara de una manera segura por el país; así es que, de no haber sido por un chino, que se dedicaba al contrabando, no les hubiera sido posible conseguir tela, pues Mamá Elena no habría permitido que ninguna de sus hijas se arriesgara yendo a la capital a comprar lo necesario para el vestido y el ajuar de Rosaura”. (ESQUIVEL, 1989, p. 26).

Nesse encontro, também foi abordado como a literatura nos brinda com conhecimentos diversos. Os próprios alunos conseguiram fazer um paralelo da leitura literária com a realidade mundial. Alguns que estão cursando a terceira série do Ensino Médio comentaram a importância de conversar sobre temas recentes pelo fato de precisarem estar atualizados para a prova do Enem e para conseguir elaborar uma boa redação. Lembraram ainda que existe uma grande cobrança em relação ao exame final e o peso da redação para conseguirem ser aprovados nessa seleção.

Lajolo (1993, p. 28) comenta que se o leitor, ao consumir um romance, encontra o que quer e muito mais do que esperava, melhor para ele. E foi exatamente essa sensação com a leitura inicial da obra. Os alunos esperavam uma história de um romance proibido e encontraram muito mais informações.

Infelizmente, sabemos que muitos alunos, para conseguirem contemplar o que solicita a competência 2<sup>52</sup> da redação do Enem, recebem uma lista de frases com seus respectivos autores para encaixar no texto da redação, de modo a apresentar um certo domínio de outras áreas de conhecimento. Essa competência avalia não só a compreensão do tema da redação, mas exige que o aluno acrescente um repertório sociocultural, ou seja, ele precisa estabelecer uma conexão entre o tema da redação e alguma informação verdadeira veiculada por revistas, livros etc. Posto isso, o ideal seria que os estudantes lessem autores e obras que fossem úteis para a redação, mas, ao invés disso, alguns alunos comentaram que são motivados a decorar frases ou trechos de livros. Fizemos uma breve pesquisa<sup>53</sup> com os alunos do clube para observar quais estratégias eles estão desenvolvendo para alcançar o objetivo da competência 2. Dessa forma, podemos afirmar que a literatura também os ajuda na preparação para o Enem.

É interessante também salientar que uma das alunas do clube achou a comida mexicana semelhante à comida que era feita por seus familiares quando morava no interior do estado. Os demais estudantes, contudo, consideraram os pratos preparados no rancho de Tita itens de uma culinária completamente desconhecida.

---

<sup>52</sup> "[...] para se alcançar a nota máxima, é preciso compreender o tema e não o tangenciar, escrever dentro da estrutura de um texto dissertativo-argumentativo, e utilizar um repertório sociocultural legitimado, pertinente e produtivo". (OLIVEIRA, *s. d, n. p*). Disponível em: <https://brasile scola.uol.com.br/redacao/competencia-2-redacao-enem.htm#:~:text=A%20compet%C3%Aancia%20da%20reda%C3%A7%C3%A3o%20do%20Enem%20avalia%20tr%C3%AAs%20aspectos,sociocultural%20legitimado%2C%20pertinente%20e%20produtivo>. Acesso em: 12 dez. 2022.

<sup>53</sup> Ver levantamento do capítulo 4, subtópico 4.3 (Participantes da pesquisa), na página 65.

Ficamos muito entusiasmados ao ver os alunos envolvidos com a leitura e confortáveis para conversar sobre os temas que iam surgindo no decorrer da discussão. Concluído o capítulo 2, decidimos, então, conversar sobre o capítulo 3 na próxima reunião.

**Data: 21/05/2021**

### **Capítulo 3**

**Março – Codornas em pétalas de rosas** (ESQUIVEL, 1989, p. 34, tradução nossa)<sup>54</sup>

No quinto encontro com o livro (e nono encontro com o grupo), recordamos alguns pontos do capítulo 2, e os alunos relataram alguns acontecimentos da vida de Tita que geravam neles uma certa indignação.

Nesse dia, reunimo-nos para falar sobre o capítulo 3, conversamos sobre ostermos “*prehispánico*” e “*precolombino*” e falamos sobre os indígenas anteriores à chegada dos espanhóis na América, sobre a cultura apropriada e sobre as linguagens como *náuatle*, *quéchua*, *aimará* y *guarani*.

Abordamos também alguns termos heterossemânticos, que geram uma certa confusão entre os idiomas espanhol e português. Escutamos o depoimento de uma aluna que não sabia que iria conseguir aprender tantos temas diferentes em apenas um livro de literatura, pois, até o presente capítulo, ela viu temas das seguintes disciplinas: história, sociologia, espanhol, português, geografia. Além disso, segundo ela, obteve conhecimento acerca da cultura mexicana e seus povos originários. Durante a conversa, também foram expostos alguns *refranes*, que são como os nossos ditados ou ditos populares: “Dizem que, ao bom entendedor, poucas palavras bastam” (ESQUIVEL, 1989, p. 3, tradução nossa)<sup>55</sup>. “O preguiçoso e o mesquinho andam o dobro do caminho” (ESQUIVEL, 1989, p. 4, tradução nossa)<sup>56</sup>. “O surdo não escuta, mas compõe” (ESQUIVEL, 1989, p. 5, tradução nossa)<sup>57</sup>.

Além dos aspectos relacionados à língua e à cultura mexicana, os alunos também comentaram bastante sobre as adversidades enfrentadas por Tita – uma mulher que é proibida de se casar, pois, segundo a tradição da família, precisa permanecer solteira e sem filhos para cuidar da sua mãe até a morte – no decorrer dos capítulos. Os alunos se compadecem muito

<sup>54</sup> “Marzo – Codornices en petalos de rosas”. (ESQUIVEL, 1989, p. 34).

<sup>55</sup> “Dicen que al buen entendedor pocas palabras”. (ESQUIVEL, 1989, p. 3).

<sup>56</sup> “El flojo y el mezquino andan doble su camino”. (ESQUIVEL, 1989, p. 4).

<sup>57</sup> “El sordo no oye, pero compone”. (ESQUIVEL, 1989, p. 5).

do sofrimento de Tita, de forma que é possível, inclusive, afirmar que eles sofrem com ela. Eles discorreram sobre o quanto a relação dela com sua mãe é difícil e o modo como a garota consegue depositar todos seus sentimentos na comida que prepara para toda a família, o que gera conexão e consequência para cada sentimento aflorado na cozinheira do rancho.

Ao final do nosso encontro, sugeri de nos dividirmos em grupos para que cada equipe ficasse responsável por fazer as considerações de dois capítulos do livro (de preferência, um do início, já comentado, e outro do final, que ainda iríamos ler). Falei, inclusive, da possibilidade de produzirem memes que descrevessem situações do livro e características dos personagens e pedi a eles que pensassem sobre essa ideia durante a semana.

Logo após o término da reunião, um dos alunos criou um meme sobre os personagens principais e enviou no grupo (ver imagem abaixo). Tal ação gerou grande alvoroço no grupo e muitos elogios pela criatividade do colega. Sendo assim, percebi que a devolutiva foi positiva e que muitos gostariam de participar. Inclusive, é válido destacar que, durante a semana, outros alunos também enviaram suas produções para passar pelo teste da aprovação dos colegas. Todos gostaram bastante.

Figura 3 – Meme criado por um dos alunos do clube de leitura



Fonte: Acervo pessoal.

**Data: 28/05/2021**

## **Capítulo 4**

**Abril – Guisado de peru com amêndoas e gergelim** (ESQUIVEL, 1989, p. 47, tradução nossa)<sup>58</sup>

No sexto encontro com o livro (e décimo encontro com o grupo), os alunos relembrou os ditados que haviam aprendido em língua espanhola. Conversamos sobre a atividade passada para casa, que foi a de refletir se eles conseguiriam ficar responsáveis pelas apresentações dos próprios capítulos.

O capítulo 4 traz muitos aspectos do capítulo 3, uma vez que apresenta receitas pré-hispânicas e algumas histórias sobre a passagem do revolucionário Pancho Villa pela Revolução Mexicana no período. Inclusive, uma das alunas comentou ter estudado recentemente, em uma das aulas na escola, a antiga história da conquista mexicana que envolvia a indígena *Malinche*,<sup>59</sup> fazendo uma conexão com o que estávamos lendo. Esse fato mostrou mais uma vez a interdisciplinaridade promovida naturalmente pela leitura literária. No trecho a seguir, podemos observar a fala da narradora ao recordar o sofrimento de Tita e as tentativas de Chenchá de fazê-la esquecer aquele momento doloroso, acreditando em lendas ou mentiras contadas na época.

Como ela já não era uma menina que se assustava com as histórias de *La Llorona*, a bruxa que chupava o sangue das crianças, *el coco* e outras histórias de terror, agora Chenchá tratava de assustá-la com histórias de enforcados, fuzilados, desmembrados, degolados. Inclusive, sacrificados dos quais arrancavam o coração em pleno campo de batalha! Em outro momento ela até teria gostado de cair nas graças da narrativa de Chenchá e acabar acreditando em suas mentiras, inclusive a de que Pancho Villa arrancava os corações ensanguentados dos seus inimigos para os comer, mas não agora. (ESQUIVEL, 1989, p. 51, tradução nossa).<sup>60</sup>

Relembremos esse assunto e falamos também sobre algumas lendas mexicanas que, durante muitos anos (algumas até hoje), aterrorizam crianças quando são contadas,

<sup>58</sup> “Abril – Mole de guajolote con almendra y ajonjolí”. (ESQUIVEL, 1989, p. 47).

<sup>59</sup> Ao longo da história do México, Malinche ficou conhecida como a traidora do povo indígena, mas recentes investigações históricas demonstraram que ela foi a mediadora entre as duas culturas: a hispânica e a indígena. E entre as línguas: espanhol e náhuatl. Ver mais em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/conheca-malinche-india-que-acompanhou-cortez-na-ocupacao-do-mexico.phtml>. Acesso em: 22 dez. 2022.

<sup>60</sup> “Como ella ya no era la niña que se asustaba con las historias de la Llorona, la bruja que chupaba a los niños, el coco y demás horrores, ahora Chenchá trataba de asustarla con historias de colgados, fuzilados, desmembrados, degollados e inclusive sacrificados a los que sacaban el corazón ¡en pleno campo de batalla! En otro momento le hubiera gustado caer en el sortilegio de la graciosa narrativa de Chenchá y terminar por creerle sus mentiras, inclusive la de que a Pancho Villa le llevaban los corazones sangrantes de sus enemigos para que se los comiera, pero no ahora.” (ESQUIVEL, 1989, p. 51).

sobretudo, no período da noite. Uma das lendas bastante difundida mundialmente e de origem mexicana – citada no trecho acima – é a *Llorona*. contei a lenda para os alunos e perguntei se eles saberiam contar lendas de países hispânicos ou mesmo do Brasil. Quase todos contaram algo que sabiam. Há a possibilidade de alguns terem criado histórias, o que deixou nossa conversa bastante divertida.

Outro tema abordado foi a variedade das pimentas cultivadas no México, pois, nos ingredientes da receita do capítulo 4, aparecem 3 tipos dessa especiaria. Além disso, decidi mostrar-lhes algumas variações do milho, típico do Peru e de toda América Latina. Sobre esse tema um dos alunos comentou ter visto algumas dessas variações em uma aula de história em que o professor abordava a diversidade do milho cultivada pelos indígenas no sul do Brasil.

Essas intervenções feitas pelos leitores do clube lembram-me uma citação da obra *Aula*, de Roland Barthes, em que o autor expõe que se todas as disciplinas do ensino tivessem de ser extinguidas em detrimento de uma, esta seria a Literatura, pois todas as outras ciências estão contidas nela (BARTHES, 1978, p. 18). Essa teoria foi comentada na disciplina de ensino de literatura com o professor Leite Júnior, e fiquei feliz por vivenciá-la na prática em nosso clube de leitura.

No final da reunião, os alunos deram sugestões de como gostariam de apresentar os capítulos dos livros. A esse respeito, é pertinente pontuar um comentário de Antunes. Segundo a autora, é necessário deixar que os alunos façam parte da construção do conhecimento, tornando-se “sujeitos do processo, em vez de meros receptores de um conhecimento já pronto” (ANTUNES, 2014, p. 17). Sendo assim, deixei que eles decidissem a melhor proposta para a apresentação dos capítulos finais.

Ainda a respeito do trabalho com o texto literário, Lajolo (1981, p. 15) afirma que dramatizações, jogos com palavras cruzadas, identificação com personagem, criação de paródias e memes (esses últimos são sugestões nossas) são atividades periféricas ao ato profundo que a leitura literária nos exige. Acreditamos que, além da leitura, precisamos dessas atividades paralelas para dinamizar e engajar o leitor ainda mais, já que nossa metodologia precisa evoluir junto com o cotidiano do ano.

**Data: 04/06/2021**

## **Capítulo 5**

**Maio – Chouriço à moda do Norte** (ESQUIVEL, 1989, p. 62, tradução nossa)<sup>61</sup>

No sétimo encontro com o livro (e décimo primeiro encontro com o grupo), revisamos algumas lendas comentadas na semana anterior, como a da *Llorona*, e repassamos as propostas de apresentação para decidirmos juntos a melhor.

Os alunos foram divididos em grupos de três ou quatro componentes. Cada um ficou responsável por dois capítulos. Os primeiros capítulos foram brevemente apresentados, e os últimos foram comentados de forma mais detalhada, já que até a presente data os capítulos 6 a 12 não foram lidos, necessitando maior atenção.

Nesta reunião, falamos sobre a lenda do coco, existente não só na América, mas também em parte da Europa. Os alunos se divertiram e se identificaram ao muito falarem sobre seus medos infantis e sobre lendas semelhantes que escutaram quando crianças. Em seguida, entramos efetivamente no capítulo que trata da receita de linguiça do Norte e comentamos sobre a diversidade de temperos na culinária mexicana e sobre os aperitivos, chamados *tapas*, que acompanham a bebida alcohólica.

Além disso, foram abordados os vocabulários muito parecidos com o português e o tradicional banho da Mama Elena, que era preparado por Tita como uma cerimônia.

Preparar o banho de Mãe Elena era uma verdadeira cerimônia. A água precisava ser aquecida com flores de lavanda, sua fragrância favorita. Depois, a água era filtrada através de uma toalha limpa e acrescentavam-se algumas gotas de aguardente. Depois, Tita tinha de carregar baldes de água quente, um após o outro, para o “quarto escuro” – um quartinho no final da casa, perto da cozinha... Só Tita – cuja missão era servi-la até a morte – podia estar presente nesse ritual e ver a mãe nua. Ninguém mais. Por isso, o quarto foi construído à prova de espectadores. Primeiro, Tita devia lavar o corpo da mãe; então, o cabelo. Por fim, passava as roupas que seriam usadas depois do banho... (ESQUIVEL, 1989, p. 60, tradução nossa).<sup>62</sup>

Logo os alunos destacaram trechos que julgaram interessantes do capítulo cinco e teceram comentários sobre eles. No encontro seguinte, ficou acertado que, além dos

<sup>61</sup> “Mayo – Chorizo norteño”. (ESQUIVEL, 1989, p. 62).

<sup>62</sup> “Preparar el baño para Mamá Elena era lo mismo que preparar una ceremonia. El agua se tenía que poner a hervir con flores de espliego, el aroma preferido de Mamá Elena. Después se pasaba la «decocción» por un limpio y se le añadían unas gotas de aguardiente. Por último, había que llevar, una tras otra, cubetas con esta agua caliente hasta el cuarto oscuro. Un pequeño cuarto que estaba al final de la casa, junto a la cocina... Sólo Tita, cuya misión era la de atenderla hasta su muerte, era la única que podía estar presente en el ritual y ver a su madre desnuda. Nadie más. Por eso se había construido este cuarto a prueba de mirones. Tita le tenía que lavar a su mamá primero el cuerpo, luego el cabello y por último la dejaba unos momentos descansando, gozando del agua, mientras ella planchaba la ropa...” (ESQUIVEL, 1989, p. 60).

comentários acerca do capítulo 6, os capítulos 1, 2 e 3 seriam também apresentados pelas equipes responsáveis, a fim de promover uma revisão.

**Data: 11/06/2021**

## **Capítulo 6**

**Junho – Massa para fazer fósforos** (ESQUIVEL, 1989, p. 62, tradução nossa)<sup>63</sup>

No oitavo encontro com o livro (e décimo segundo encontro com o grupo), os alunos responsáveis revisaram os capítulos iniciais, fizeram a contextualização do período histórico da época e destacaram trechos interessantes da obra.

Concordamos com Lajolo (1981, p. 16) quando ela discorre sobre a importância da contextualização da obra em uma determinada época, pois, apesar de ser considerada como “encaminhamento tradicional do ensino de literatura”, essa ação não deixa de ser necessária para a boa compreensão da leitura, além de favorecer a comparação com o cotidiano dos leitores. Fortalecendo essa ideia, os alunos decidiram considerar as vestimentas de época (nos vídeos e memes que produziram) para contextualizar melhor os capítulos passados.

O clube se dividiu em 6 grupos. Cada um ficou responsável por revisar um capítulo dos seis primeiros. Os grupos trouxeram análises históricas do contexto mexicano de guerras e movimentos revolucionários (muito presentes na América Latina), bem como reflexões sobre personagens, preconceitos, empatia, pensamentos e regras comuns da sociedade naquela época.

Os alunos fizeram uso de memes para contextualizar algumas partes do livro, divertindo-se bastante com essa atividade. Durante a semana, fortalecemos o vocabulário do capítulo no grupo do WhatsApp e demos continuidade ao andamento das leituras por meio de tópicos explicativos.

---

<sup>63</sup> Junio – Masa para hacer fósforos. (ESQUIVEL, 1989, p. 62).

**Data: 18/06/2021**

### **Capítulos 7, 8 e 9**

**Julho – Sopa de rabada** (ESQUIVEL, 1989, p. 86, tradução nossa)<sup>64</sup>

**Agosto – Champondongo** (ESQUIVEL, 1989, p. 101, tradução nossa)<sup>65</sup>

**Setembro – Chocolate e pão do dia de Reis** (ESQUIVEL, 1989, p. 114, tradução nossa)<sup>66</sup>

No nono encontro com o livro (e décimo terceiro encontro com o grupo), pedi aos alunos que repassassem o que foi visto na reunião anterior. Eles relataram algumas situações vivenciadas por Pedro e Tita e discorreram sobre os memes divertidos que foram lançados pelos colegas.

A partir desse dia, para que desse tempo finalizar o livro sem comprometer as férias dos alunos, cada equipe ficou responsável por um capítulo. Durante a semana, nós nos encontramos virtualmente (a equipe e a professora) para tirarmos dúvidas e falarmos sobre a montagem das apresentações em *slides*. As equipes responsáveis pelos capítulos 7, 8 e 9 apresentaram o contexto da obra, comentaram suas impressões acerca dos capítulos, destacaram trechos relevantes e também criaram memes de acordo com o andamento do enredo.

Face ao exposto, é pertinente salientar que, de acordo com Todorov (2009, p. 31), o sentido da obra não se resume ao sentido apreendido unicamente pelo aluno com base em suas vivências, ou seja, é importante também compreender o contexto histórico em que um texto é produzido e fazer algumas análises estruturais, mas não deixar que esses aspectos sejam mais relevantes do que o sentido da obra. Em outras palavras, os meios pelos quais buscamos a compreensão da obra não podem se tornar o objetivo principal na leitura.

Alguns alunos encontraram fragmentos do texto em análise em um simulado na internet. Além disso, outro aluno comentou que encontrou, no livro didático de espanhol, a sugestão da obra para leitura. Mediante essas ocorrências, percebemos que, durante nosso clube do livro, os estudantes fizeram muita conexão entre o que tem sido estudado nas aulas de outras disciplinas e os temas vistos nas nossas reuniões. A aluna Emily, por exemplo, citou várias leituras que tem feito porque seu professor indicou nas aulas convencionais de outras

<sup>64</sup> “Julio – Caldo de colita de res” (ESQUIVEL, 1989, p. 86).

<sup>65</sup> “Agosto – Champondongo”. (ESQUIVEL, 1989, p. 101).

<sup>66</sup> “Septiembre – Chocolate y rosas de Reyes”. (ESQUIVEL, 1989, p. 114).

disciplinas, ou seja, outros professores estavam atuando como mediadores de leitura, não apenas o professor de línguas.

**Data: 25/06/2021**

### **Capítulos 10, 11 e 12**

**Outubro – Bolinhos de nata** (ESQUIVEL, 1989, p. 126, tradução nossa)<sup>67</sup>

**Novembro – Feijão com chile à moda tezcucana** (ESQUIVEL, 1989, p. 144, tradução nossa)<sup>68</sup>

**Dezembro – Chiles ao molho de nozes** (ESQUIVEL, 1989, p. 158, tradução nossa)<sup>69</sup>

No décimo encontro com o livro (e décimo quarto encontro com o grupo), em que ocorreu a última aula sobre nosso livro, os alunos responsáveis pelos últimos capítulos apresentaram *slides* sobre o resumo das últimas ações dos personagens.

Antes de iniciar as apresentações, sugeri aos alunos que acessassem a plataforma *Padlet*<sup>70</sup> para criarmos um mural virtual em que todos poderiam adicionar informações sobre o livro. Eles colocaram comentários sobre os personagens e sobre o modo como gostariam de que a obra tivesse sido finalizada. O resultado encontra-se no anexo B.

Muitos dos alunos participaram ativamente. Inclusive, após as apresentações, preferiram suas impressões sobre a obra e expressaram que gostariam de saber mais sobre alguns personagens que foram pouco explorados pela autora. Eles também definiram uma música-tema do romance entre Tita e Pedro. O título da canção é *Eres mía*, de um cantor dominicano-estadunidense chamado Romeo Santos.

Finalizamos nosso clube e combinamos de nos encontrarmos na semana seguinte para tratarmos de uma possível continuidade de nossos encontros. Os alunos decidiram que gostariam de ler *El libro de los abrazos*, de Eduardo Galeano, nas férias. E assim o fizemos.

Não todos os alunos ficaram no *club de lectura de vacaciones*, em torno de 12 participantes decidiram que iriam dar continuidade às leituras. *O livro de los abrazos* apresenta um catálogo com 157 textos e alguns microtextos muito rápidos de ser lidos. Já que teríamos apenas 4 encontros para fechar o mês, dividimos cada encontro para ler cerca de 40

<sup>67</sup> “Octubre – Torrejas de natas”. (ESQUIVEL, 1989, p. 126).

<sup>68</sup> “Noviembre – Frijoles gordos con chile a la Tezcucana”. (ESQUIVEL, 1989, p. 144).

<sup>69</sup> “Diciembre – Chiles en nogada”. (ESQUIVEL, 1989, p. 158).

<sup>70</sup> Disponível em: [https://padlet.com/luiza\\_nainaa/43g9d99hi3eevqv](https://padlet.com/luiza_nainaa/43g9d99hi3eevqv). Acesso em: 23 jan. 2023. Resultado do trabalho final do nosso clube de leitura (ver anexo B).

textos, o que daria em torno de 20 páginas por semana. A cada encontro o participante deveria escolher um dos textos para comentar o porquê de ele ter chamado a sua atenção. Os alunos adoraram a leitura, curtiram os comentários dos colegas e se divertiram muito com a atividade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo surgiu devido a alguns questionamentos oriundos da prática docente como professora de espanhol de um Centro Cearense de Idiomas. Para nortear o trabalho, foram feitas algumas perguntas que acreditamos que foram respondidas a partir dos objetivos alcançados na pesquisa.

Para responder à primeira pergunta sobre o espaço da literatura hispânica nas aulas do CCI (como a literatura está sendo apresentada aos estudantes?), observamos, por meio dos questionários respondidos pelos professores e pela análise da investigação de Ana Maria de Oliveira (2021), que o TL não está chegando na sala de aula, ou está sendo levado em pouca quantidade, dada a importância que tem.

Com relação ao segundo bloco de perguntas, que trata da metodologia do ensino de literatura hispânica usada hoje no CCI (Como a literatura está sendo apresentada aos estudantes? De que forma os alunos estão sendo motivados a ler em língua estrangeira? A leitura literária é concebida como auxílio para aprendizagem de uma segunda língua?), observamos o seguinte: de acordo com o questionário respondido pelos alunos, a motivação para ler obras em língua estrangeira está sendo escassa, visto que a obra escolhida em nosso clube de leitura foi a que os 21 participantes tiveram acesso em língua espanhola pela primeira vez. Além disso, nós também pudemos observar que uma parte dos professores (44% dos entrevistados) não utiliza o TL como auxílio para aprendizagem de uma segunda língua. Ea justificativa para isso são a falta de tempo e o fato de os docentes não saberem como trabalhar com essa ferramenta.

Por fim, no que diz respeito ao terceiro bloco de perguntas (Como introduzir a leitura literária no cotidiano dos estudantes? É possível desenvolver um clube de leitura entre os alunos do Centro de Idiomas?), concluímos que, para introduzir a leitura literária no cotidiano dos alunos, temos que, inicialmente, conhecer suas preferências para, em seguida, sugerir leituras que eles ainda desconhecem. Temos de, pelo menos, apresentar a leitura literária e deixar acessível aos que querem. Acreditamos que nosso objetivo principal de desenvolver um clube de leitura e obter sucesso com ele, ou seja, fazer com que os alunos conheçam as obras e se interessem pela leitura literária, é possível.

Com a metodologia de inovação adotada no projeto, observamos que houve um aumento no interesse pela leitura literária, tanto pelo fato de as aulas serem dinâmicas e motivadoras quanto pela liberdade que os alunos tiveram de escolher o livro. Em suma, os alunos demonstraram protagonismo e senso crítico.

Assim como Bordini e Aguiar (1993), também entendemos que todos os livros favorecem a descoberta do conhecimento, mas os literários o fazem de forma abrangente. “Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura abrange a totalidade do real, pois, ao representar o particular, consegue atingir significação mais ampla.” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 13). Ao analisar o relato de experiência com o clube de leitura, notamos o quanto os alunos identificam as diversas possibilidades de conhecimento que apenas um livro de literatura oferece.

A experiência de deixar os estudantes livres para escolherem a obra que quisessem ler teve seus pontos favoráveis e desfavoráveis. É interessante perceber o protagonismo nos estudantes, inclusive no que diz respeito a saber como lidar com suas escolhas. Por outro lado, a leitura de um livro mais antigo traz muitas dúvidas sobre vocábulos e expressões inusuais na língua-meta.

Estamos de acordo com Ana Cristina dos Santos (2015, p. 49), que salienta a importância de “didatizar” o texto literário, ou seja, torná-lo acessível para a sala de aula, como recurso para o ensino. As atividades propostas com um TL não devem ser formuladas com o objetivo de ensinar gramática, por meio de conjugações ou busca de classes gramaticais, por exemplo.

Destacamos, ainda, que nossas propostas de atividades, assim como defende Ana Cristina dos Santos, buscam desenvolver a proficiência leitora e literária do aluno, levando em consideração a sua realidade. As estratégias de montar uma lista de palavras no grupo do WhatsApp (para que todos pudessem acrescentar suas palavras) e de manter um grupo no Instagram (por meio do qual podíamos visitar perfis de restaurantes mexicanos e ver tipos de comidas totalmente diferentes do que temos no Brasil, ou conhecer costumes e culturas novas), sem dúvidas, ajudaram os alunos a não só lerem de forma mais fluida, mas também a ampliarem seus vocabulários.

Por fim, não sabemos se os alunos aprenderam tanto quanto a professora-pesquisadora. A experiência de vê-los lendo, comentando, fazendo conexões inimagináveis foi extremamente gratificante e nos mostrou que a leitura literária é possível e urgente para nossos estudantes. Dito isto, é evidente que nós sabemos que uma experiência exitosa não significa uma receita pronta a ser aplicada em todas as salas de ensino de literatura estrangeira, mas queremos que esse dado seja mais um grão de motivação na infinidade de possibilidades de trabalhar com o TL no ensino de línguas.

## REFERÊNCIAS

- AMORÓS, A. **Introducción a la literatura**. Madrid: Ed. Castalia, 1980.
- ANTUNES, B. Aporias do ensino de Literatura. *In*: SIQUEIRA, A. M. A. (org.). **Literatura e Ensino**: reflexões, diálogos e interdisciplinaridade. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016. p. 13-27.
- 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**. 2006. Tese (Doutorado em Filología Hispánica) – Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006. Disponível em: [https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/1297/01.CDOA\\_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/1297/01.CDOA_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 21 jul. 2022.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, M. Receita defende taxaço de livros sob argumento de que pobres não leem. **Correio Braziliense**, Brasília, 7 abr. 2021. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/economia/2021/04/4916782-receita-defende-taxacao-de-livros-sob-argumento-de-que-pobres-nao-leem.html>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BARRETO, E. R. L. A influência da internet no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 9, n. 106, p. 84-90, mar. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/view/413>. Acesso em: 21 maio 2022.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo. Perspectiva, 1999.
- BARTHES, R. **Aula**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. de. **Literatura**: a formação do leitor – alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 3 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/a-area-de-linguagens-e-suas-tecnologias>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, SEB, 2006. 239 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 3 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 14 de jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2021.

CAMARGO, S. Conceição Evaristo, homenageada da 6ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa. **Escrevendo o futuro**, [S.l.], 13 maio 2019. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/2548/conceicao-evaristo-homenageada-da-6-edicao-da-olimpiada-de-lingua-portuguesa>. Acesso em: 7 jul. 2021.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 1.ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 170-186.

CASTRO, A. De merenda escolar à verba de universidades: o que Camilo Santana aponta como prioridades no MEC. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 2 jan. 2023. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/pontopoder/de-merenda-escolar-a-verba-de-universidades-o-que-camilo-santana-aponta-como-prioridades-no-mec-1.3319235>. Acesso em: 23 jan. 2023.

CEARÁ. Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, p. 1, 21 jul. 2017. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/lei\\_16.287.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/lei_16.287.pdf). Acesso em: 21 jul. 2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Regimento Institucional: Centro Cearense de Idiomas**. Fortaleza: Seduc, 2020. 30 p. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/centros-cearenses-de-idiomas-ccis/>. Acesso em: 2 jun. 2022.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Ceará. **Projeto Político Pedagógico: Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará**. Fortaleza: Seduc, 2020. 18 p. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/01/Projeto-Politico-Pedagogico-do-Ensino-Medio-em-Tempo-Integral-20200A-convertido.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, E. M. C. de G. (org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 57-67.

CELULAR é o dispositivo mais utilizado por usuários de internet das classes DE para ensino remoto e teletrabalho, revela Painel TIC COVID-19. **Comitê Gestor de Internet no Brasil (CGI)**, São Paulo, 5 nov. 2020. Disponível em: <https://www.cgi.br/noticia/releases/celular-e-o-dispositivo-mais-utilizado-por-usuarios-de-internet-das-classes-de-para-ensino-remoto-e-teletrabalho-revela-painel-tic-covid-19/>. Acesso em: 21 jul. 2022.

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

COSSON, R. O que acontece com o ensino da literatura em tempos de internet? – Uma reflexão em três hipóteses. *In*: FREITAS, E. C. de; BURLAMAQUE, F. V.; RETTENMAIER, M. (org.). **Leitura, Literatura e Linguagens: novas topografias textuais**. São Paulo: Cultura Acadêmica Digital, 2018. p. 147-156.

COSSON, R. **Paradigmas do Ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 2020. 224 p.

CRIOLO. **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa429387/criolo>. Acesso em: 27 ago. 2021.

ESCARPIT, R. Os métodos da Sociologia Literária. *In*: COUTINHO, E. F.; CARVALHAL, T. F. (org.). **Literatura Comparada: textos fundadores**. 4. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 149-156.

ESQUIVEL, L. **Como água para chocolate**. México: Suma de Letras, 1989.

EUROPA, Consejo de (org.). **Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación**. Madrid: Anaya, 2002. 267 p.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. São Carlos, 2010.

FIORIN, J. L.; PLATÃO, F. **Para entender o texto: leitura e redação**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2003. 431 p.

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

FILLOLA, A. M. **Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera**. ICE – Horsori: Barcelona, 2007.

FORSTER, P. Pandemia aumenta evasão escolar, diz relatório do Unicef. **CNN Brasil**, São Paulo, 28 jan. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/01/28/pandemia-aumenta-evasao-escolar-diz-relatorio-do-unicef>. Acesso em: 8 jul. 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

FREITAS, L. M. A. *et al.* **Hispanismo no Brasil**: reflexões e sentidos em construção. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014. p. 177-192.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, B. Prefeito de Criciúma demite professor que exibiu vídeo de música de Criolo: 'Enquanto eu estiver aqui, não vai ter viadagem'. **Extra**, [S.l.], 26 ago. 2021. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/prefeito-de-criciuma-demite-professor-que-exibiu-video-de-musica-de-criolo-enquanto-eu-estiver-aqui-nao-vai-ter-viadagem-25172679.html>. Acesso em: 26 ago. 2021.

GONZÁLEZ, M. M. En torno al sentido de la enseñanza de las literaturas de lengua española en la universidad brasileña. *In*: CLÍMACO, A. O.; ORTEGA, R. S.; MILREU, I. (org.). **Ensino de Literaturas Hispânicas**: reflexões, relatos e propostas. Campina Grande, PB: Edufcg, 2018. p. 31-46.

GOVERNO do Ceará anuncia auxílio cesta básica e a suspensão da taxa do transporte regular e complementar. **Portal do Governo do Estado do Ceará**, Fortaleza, 28 maio 2021. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2021/04/07/governo-do-ceara-anuncia-auxilio-cesta-basica-e-isenta-taxa-do-transporte-regular-e-complementar/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

GREGOLIN, M. do R. V. Lendo a figuratividade da mídia na escola: formando o leitor plural. *In*: GREGOLIN, M. do R. V.; LEONEL, M. C. M. (org.). **O que quer, o que pode esta língua?** Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas. Araraquara, SP: FCL – UNESP, 1997. p. 51-78.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 2019. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>. Acesso em: 19 abr. 2020.

ISER, W. O jogo do texto. *In*: JAUSS, H. R. *et al.* **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 105-118.

JAUSS, H. R. A Estética da Recepção: colocações gerais. *In*: JAUSS, H. R. *et al.* **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 67-83.

JAUSS, H. R. **A História da Literatura como provocação à Teoria Literária**. São Paulo: Ática, 1967.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 3. ed. Campinas, SP: Pontes; Editora da Unicamp, 1995a.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 4. ed. São Paulo: Pontes, 1995b.

LAJOLO, M. **O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?** *In*: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 99-112.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

MACHADO, C.M. Tratamento didático da literatura centro-americanana formação de professores: um estudo sobre crenças de futuros professores da UECE. 2019. 146f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

MARTÍN, P. F. La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos del bachillerato. **Didáctica. Lengua y Literatura**, Madrid, v. 20, n. 1, p. 61-87, maio 2008. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0808110061A>. Acesso em: 21 jul. 2022.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOTA, R. J. C. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 161-173, 29 fev. 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3735>. Acesso em: 21 jul. 2022.

OLIVEIRA, Ana Maria Azevedo de. **TRATAMENTO DIDÁTICO DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE ESPANHOL DO CENTRO CEARENSE DE IDIOMAS**. 196 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021

OLIVEIRA JUNIOR, J. L. de. Apontamentos Cognitivos para uma Didática da Literatura. *In*: LEURQUIN, E.; COUTINHO, F. (org.). **Literatura e Ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 75-91.

ORTIZ, J. Como água para chocolate. **Actualidadliteratura.com**, [s.l.], [s. d.]. Disponível em: [https://www.actualidadliteratura.com/pt/como-agua-para-chocolate/#Carrera\\_literaria](https://www.actualidadliteratura.com/pt/como-agua-para-chocolate/#Carrera_literaria). Acesso em: 5 dez. 2022.

PAGENOTTO, M. L. **Aprender para melhor ensinar: a olimpíada de língua portuguesa**. Itaú Social, São Paulo, 9 mar. 2021. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/aprender-para-melhor-ensinar-a-olimpiada-de-lingua-portuguesa/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*. ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p.

PENSAR e fazer arte – a formação de professores de inglês – 14. São Paulo: [s.n.], 2012. 1 vídeo (28min). Publicado pelo canal TVPUC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fEymMUu1-wg>. Acesso em: 21 jul. 2022.

PEREIRA, A. T. **Textos literários e práticas de leitura crítica nas aulas de Língua Espanhola**: análise do desempenho da compreensão leitora de alunos da 3ª série do ensino

médio de uma escola pública de fortaleza. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. p.65-73.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

RIBEIRO, E. “Nós viramos ciborgues e não percebemos”, alerta o neurocientista Sidarta Ribeiro. **Revista Circuito**, [S.l.], 11 dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistacircuito.com/sidarta-ribeiro/>. Acesso em: 7 jul. 2021.

SANTOS, A. C. dos. A literatura no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Línguas & Ensino**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 40-58, 2015.

SANTOS, A. C. dos; SANTOS, E. F. dos; OLIVEIRA, G. S. F. de. A competência lecto-literária das aulas de E/LE: uma reflexão a partir do gênero conto. In: CLÍMACO, A. O.; ORTEGA, R. da S.; MILREU, I. (org.). **Ensino de Literaturas Hispânicas: reflexões, relatos e propostas**. Campina Grande: Edufcg, 2018. p. 15-17.

SANTOS, R. C. Sendas entre o texto literário, a atividade de leitura e o livro didático de ele. In: CLÍMACO, A. O.; ORTEGA, R. S.; MILREU, I. (org.). **Ensino de Literaturas Hispânicas: reflexões, relatos e propostas**. Campina Grande, PB: Edufcg, 2018. p. 385-415.

SILVA, V. M. A. e. **Teoria da Literatura**. 8. ed. Coimbra: Almedina, 2018. 817 p.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742010000200008&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742010000200008&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 2 maio 2010.

TODOROV, T. **A Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de Literatura**. São Paulo: Ibpx, 2012.

ZILBERMAN, R. **Estética da Recepção e História da Literatura**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1989. 124 p.

#FICAESPANHOL - Pela retomada do ensino de Espanhol na Educação Básica. **AVAAZ.org**, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: [https://secure.avaaz.org/community\\_petitions/po/ministro\\_da\\_educacao\\_camilo\\_santana\\_ficaespanhol\\_pela\\_retomada\\_do\\_ensino\\_de\\_espanhol\\_na\\_educacao\\_basica/](https://secure.avaaz.org/community_petitions/po/ministro_da_educacao_camilo_santana_ficaespanhol_pela_retomada_do_ensino_de_espanhol_na_educacao_basica/). Acesso em: 5 dez. 2023.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO CLUBE DE  
LEITURA**

**Pessoal**

1. Qual o seu gênero?
  - a) Masculino
  - b) Feminino
  
2. Qual sua idade?
  - a) 15 anos
  - b) 16 anos
  - c) 17 anos
  - d) 18 anos
  - e) 19 anos
  
3. Ano escolar:
  - a) 1º ano
  - b) 2º ano
  - c) 3º ano
  
4. De qual unidade do Centro Cearense você faz parte?
  - a) Benfica - Fortaleza
  - b) Crateús
  
5. Semestre atual do Curso de espanhol do CCI
  - a) 1º ou 2º semestre (1º ano no curso)
  - b) 3º ou 4º semestre (2º ano no curso)
  - c) 5º ou 6º semestre (3º ano no curso)
  
6. Escolaridade do pai ou responsável do(a) aluno(a):
  - a) superior
  - b) ensino médio (1º a 3º ano)
  - c) Fundamental II (6º ao 9º ano)
  - d) Fundamental I (1º ao 5º ano)

e) Não alfabetizado (não frequentou a escola formal)

7. Escolaridade da mãe ou responsável do(a) aluno(a):

a) superior

b) ensino médio (1º a 3º ano)

c) Fundamental II (6º ao 9º ano)

d) Fundamental I (1º ao 5º ano)

e) Não alfabetizado (não frequentou a escola formal)

### **Hábito e prática da leitura**

1. Quem mais incentivou você a ler?

a) Pais

b) Professores

c) Amigos

d) Vizinhos

e) Outros: \_\_\_\_\_

2. Na sua infância, havia livros em sua casa?

a) Sim

b) Não

3. Caso a resposta anterior tenha sido SIM, com quais livros você teve mais contato?

a) Livros didáticos

b) Livros literários (de poesia, cordel, romance...)

c) Livros de autoajuda

d) Livros religiosos, como a Bíblia

e) Outros: \_\_\_\_\_

4. Com que frequência você lê livros de literatura (como contos, romances, poesias e crônicas)?

a) Todos os dias

b) Quase todos os dias

c) Às vezes

d) Dificilmente

e) Nunca

5. Qual sua motivação para a leitura? (pode marcar mais de 1 opção)

a) Gosto

b) Crescimento pessoal

c) Atualização cultural ou Conhecimento Geral

d) Distração

e) Motivos religiosos

f) Exigência escolar

g) Aprender algo novo ou desenvolver alguma habilidade

h) Outro:

---

---

6. O que você leu nos últimos 6 meses?

a) Trechos de livros obrigatórios

b) Livros que você gosta (por vontade própria)

c) Trechos de livros que você gosta (ex. redes sociais)

d) Livros indicados pela escola, de literatura (inteiros ou em partes)

### **Avaliação do clube (autoavaliação do texto literário)**

#### **Sobre o livro:**

1. Conseguiu ler até o final?

a) Sim

b) Não

2. Leu em português ou espanhol?

a) Português

b) Espanhol

3. Quais aulas que parecem mais produtivas?

a) Leitura da obra com debate entre os alunos e professor

b) Aula tradicional com explicação do professor com trechos do livro

4. Quais gêneros você costuma ler?

a) Contos

b) Poesias

c) Didáticos ou utilizados na escola

d) Quadrinhos, RPG, mangá...

e) Culinária, “como fazer”, Pinterest...

f) Autoajuda

g) Línguas

h) Romances

i) Bíblia

j) Outros: \_\_\_\_\_

---

5. Você já havia lido um livro de literatura hispânica?

a) Sim

b) Não

6. O livro *Como água para chocolate* foi seu primeiro livro de literatura hispânica?

a) Sim

b) Não

7. Qual a sua frequência de leitura de livros de literatura em língua estrangeira?

a) Todos os dias ou quase

b) 1 vez na semana

c) 1 vez por mês

d) 1 vez no ano

e) Não lê

8. Principais dificuldades encontradas no texto literário:

---

---

9. O que pareceu mais interessante na leitura da obra?

---

---

10. Relembrando a história do livro, sobre quais temas abordados você conseguiu refletir?

---

---

11. O que você mais gostou do clube de leitura?

---

---

12. O que você menos gostou do clube de leitura?

---

---

13. Qual sua sugestão?

---

---

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES****Pessoal**

1. Escolaridade do pai:
  - a) superior
  - b) ensino médio (1° a 3° ano)
  - c) Fundamental II (6° ao 9° ano)
  - d) Fundamental I (1° ao 5° ano)
  - e) Não alfabetizado (não frequentou a escola formal)
  
2. Escolaridade da mãe:
  - a) superior
  - b) ensino médio (1° a 3° ano)
  - c) Fundamental II (6° ao 9° ano)
  - d) Fundamental I (1° ao 5° ano)
  - e) Não alfabetizado (não frequentou a escola formal)
  
3. Onde você cursou o Fundamental?
  - a) Escola Pública
  - b) Escola Particular
  
4. Onde você cursou o Ensino Médio?
  - a) Escola Pública
  - b) Escola Particular
  
5. Você concluiu a graduação?
  - a) sim
  - b) não
  
6. Se SIM, onde concluiu o curso de graduação?
  - a) Universidade Pública Estadual
  - b) Universidade Pública Federal
  - c) Universidade Particular

7. Em sua graduação (nas disciplinas de literatura), o que parecia/parece ser mais valorizado?
- a) Saber de cor nome de autores, obras e datas.
  - b) Saber a devida sequência das estéticas literárias (por exemplo, Classicismo, Barroco, Arcadismo, etc.) e as características de um autor ou de um período literário.
  - c) Reconhecer nos textos características do período literário a que ele pertence.
  - d) Compreender as relações entre o texto literário e a época em que ele foi escrito.
  - e) Relacionar o texto literário com o mundo de hoje.
  - f) Desenvolver nos alunos a capacidade de compreender e interpretar textos literários.
  - g) Outros. Especificar
8. Há quanto tempo leciona Língua espanhola no CCI?
- a) menos de 1 ano
  - b) entre 1 a 3 anos
  - c) entre 3 e 5 anos
  - d) há mais de 5 anos

### **Hábito da leitura**

1. Quem mais incentivou você a ler?
- a) Pais
  - b) Professores
  - c) Amigos
  - d) Vizinhos
  - e) Outros
2. Na sua infância, havia livros em sua casa?
- a) Sim
  - b) Não
3. Caso a resposta anterior tenha sido SIM, quais livros você teve mais contato?
- a) Livros didáticos
  - b) Livros literários (de poesia, cordel, romance...)
  - c) Livros de autoajuda
  - d) Livros religiosos, como a Bíblia

4. Com que frequência você lê livros de literatura (como contos, romances, poesias e crônicas)?
- a) Todos os dias
  - b) Quase todos os dias
  - c) Às vezes
  - d) Dificilmente
  - e) Nunca
5. Qual a sua principal motivação para ler?
- a) Gosto
  - b) Crescimento pessoal
  - c) Atualização cultural ou Conhecimento Geral
  - d) Distração
  - e) Motivos religiosos
  - f) Exigência da faculdade ou dos cursos que participa
  - g) Atualização profissional ou Exigência do trabalho
  - h) Aprender algo novo ou desenvolver alguma habilidade
6. Quanto tempo você destina a leitura?
- a) Menos de 40min diários
  - b) Mais de 40min diários
  - c) Entre 1 e 3 horas
  - d) Mais de 3 horas no dia

### **Ensino e Prática da Literatura Estrangeira**

1. Na sua prática, na sala de aula de Língua Espanhola do CCI, o que você acha mais importante ensinar: Gramática, Literatura, tradução ou vocabulário? Por quê?

---

---

---

2. Você costuma trabalhar com textos literários nas suas aulas?

- a) Sim
- b) Não

3. Na sua sala de aula, o que você mais valoriza na aprendizagem do aluno?
- a) Saber de cor nome de autores, obras e datas.
  - b) Saber as características das estéticas literária e as características de um autor ou de um período literário.
  - c) Reconhecer nos textos características do período literário a que ele pertence.
  - d) Compreender as relações entre o texto literário e a época em que ele foi escrito.
  - e) Relacionar o texto literário com o mundo de hoje.
  - f) Desenvolver nos alunos a capacidade de compreender e interpretar textos literários.
  - g) Outros. Especificar
4. Você trabalha com o compilado de textos que está sugerido no apêndice metodológico do Livro *Pasaporte* intitulado: *Selección de textos fotocopiáveis para el aula*?
- a) Sim
  - b) Não
5. Em suas aulas, como ocorrem, geralmente, as interações em torno do texto literário?
- a) Você pede aos alunos que leiam os textos do livro e resolvam as questões propostas; posteriormente corrige e comenta.
  - b) Você lê e explica certos textos literários; o aluno presta atenção nas explicações.
  - c) Você abre discussão com a classe sobre os textos literários, isto é, além de opinar sobre o texto, também ouve e discute a opinião dos alunos.
  - d) Os alunos debatem o texto entre si e, posteriormente, a discussão é feita por toda a classe, sob a orientação do professor.
  - e) Outros. Especificar.
- 
- 
- 
6. No CCI onde você leciona há clubes de leitura?
- a) Sim
  - b) Não
7. Se a resposta anterior foi SIM, conte-nos como funcionam:

---

---

---

8. Você considera que a leitura de textos literários, como nos clubes de leituras ajudariam os alunos a desenvolver melhor as quatro habilidades propostas pelo CCI? Comente quais as principais dificuldades para iniciar um clube de leitura ou para dar continuidade aos clubes já existentes.

---

---

---

## APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (no caso do menor)

Você está sendo convidado(a) como participante da pesquisa: **O TEXTO LITERÁRIO NO CLUBE DE LEITURA DO CENTRO CEARENSE DE IDIOMAS: DA RECEPÇÃO AO LETRAMENTO LITERÁRIO**".

Nesse estudo pretendemos analisar as possibilidades de trabalhar com o textoliterário na sala de aula do ensino de língua espanhola. Tal pesquisa propõe analisar os dados dos participantes para identificar o perfil de alunos que se encontram hoje na sala de aula dos Centros Cearenses de Idiomas.

O objetivo principal da nossa pesquisa é criar um clube de leitura e demonstrar as diversas possibilidades de trabalho com o texto literário. Os dados coletados na nossa pesquisa servirão para nos ajudar a escolher gêneros e obras da literatura em língua espanhola que mais se aproximem do cotidiano do aluno e que os façam ter uma melhor aprendizagem.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é dar a oportunidade aos estudantes de línguas de conhecer a literatura espanhola. Além disso, acreditamos no potencial do texto literário na sala de aula de espanhol e que também podemos melhorar a aprendizagem dos alunos por meio das diversas possibilidades que o texto literário nos oferece.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): O participante estudante deve responder algumas questões sobre dados pessoais, como nome, idade, série e preferências de leituras, bem como o tempo que é destinado a essas leituras e etc. Depois de respondido o questionário, as informações devem ser entregues ao aplicador da pesquisa.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo não apresenta riscos e nem danos. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo

que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

Endereço da responsável pela pesquisa:

**Nome: LUIZA JANAINA LEANDRO DOS SANTOS**

**Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC**

**Endereço: Rua Álvaro Fernandes, 243, Montese.**

**Telefones para contato: (85) 991585603 / (85)991066794**

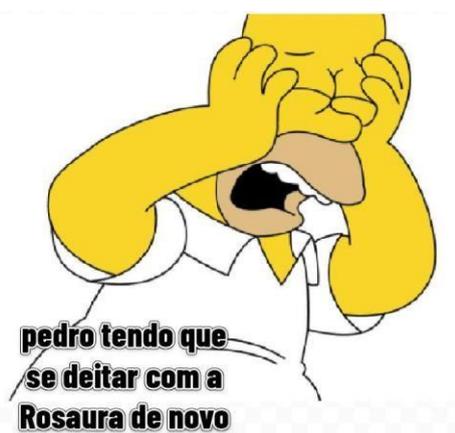
**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

**ANEXO A – MEMES CRIADOS PELOS ALUNOS DO CLUBE DE LEITURA****Meme 1****Meme 2****Meme 3**

Meme 4



Meme 5



Meme 6



## Meme 7

**Tita tratando de explicar que lo que vio su madre a 20 metros de distancia no tenía sentido**

**Mamá Elena**



## Meme 8



**Ser tia**



**ser una madre sin el título**

## Meme 9



**hacer 8 años de la escuela de medicina**



**escuchar la voz de una persona fallecida**

## ANEXO B – PADLET

padlet

padlet.com/luiza\_nainaa/43g9d99hi3eevqv

**Como agua para Chocolate**

Comentários dos alunos sobre o livro

JANAÍNA SANTOS 25/06/21, 18:38 HS

**A mí me gustaria mucho leer un libro en la perspectiva de Gertrudis**

Pues ella sí vivió verdaderas aventuras

#teamjhon – ANÓNIMO

jajaja sí – JANAÍNA SANTOS

#TiBrown – ANÓNIMO

**Es difícil creer que Pedro realmente amaba a alguna persona y no solo a el mismo**

Tita, como siempre, poniendo expectativa en los hijos de otros.

Tita siempre sendo amenazada por Rosaura sobre los hijos

Yo quedo con lástima de John. Pobre hombre

*Creo que es el mejor personaje de la obra* – ANÓNIMO**Nacha**

Me entristeció la muerte de Nacha, porque era como una madre para Tita

De acuerdo – JANAÍNA SANTOS

Yo también – ANÓNIMO

**Pedro**

No me gustaron algunas de las actitudes de Pedro, por ejemplo, debería haber dejado a John con Tita mientras él estaba con Rosaura

Ojalá hubiera visto más sobre Rosaura y sus sentimientos.

¿Alguna vez le ha gustado alguien más? a ella le gustaba pedro?

Yo pienso lo mismo – ANÓNIMO

**Creo que lo final de Tita no fue lo mejor**

Pedro fue egoista hasta para morir

También tengo o mesmo pensamento – ANÓNIMO

Yo creo que el "relacionamento" de Tita y Pedro es abusivo 🙄

A mí también – ANÓNIMO

Tengo certeza – ANÓNIMO

Pedro, definitivamente, no es un buen hombre.

Tita: la deusa de la cocina.

*Honestamente, es egoista y no le importan los sentimientos de los demás.* – ANÓNIMO

Pienso que Mamá Elena no es de este mundo. No es posible descascar 1000 nueces sin cansar e hacer eso con felicidad, jajaja

Yo no consigo entender la razón de Tita amar Pedro – ANÓNIMO

**Tita en algún momento amó al Dr. Brown?**

Yo creo que ella solo lo admiraba, pero no sé

**el fantasma de mamá elena finalmente dejó a tita sola**

el fantasma de mamá elena finalmente dejó a tita sola

Creo que no... – ANÓNIMO

Ella raelmente siempre amó a Pedro – ANÓNIMO

Jhon siempre siendo un hombree

*se suponía que el fondo no iba a ir jajajaja* – ANÔNIMO

En\* – ANÔNIMO

Estoy triste es por la pobre Rosaura

*Quería comprometerse a pensar en la familia que construyó.*  
– ANÔNIMO

*no estoy triste por rosaura porque le robó al amado de su hermana*  
– ANÔNIMO

*Pedro muy egoísta* – ANÔNIMO

*Quem agiu mal foi o Pedro, ela só aceitou oq tava acontecendo*  
– ANÔNIMO

*Pedro es muy egoísta* – ANÔNIMO

## Las acciones de Pedro en lo capítulo 10 no fueran buenas

No comprendo la motivación para que Tita lo quisiera en el final

## Receta - cap.10

Me gustó mucho la receta del capítulo 10. Me parece muy exquisito.

*Mudarán no decorrer do Díez* – ANÔNIMO

*También me gusta 😊* – ANÔNIMO

\*\*\*\*\*

padlet

Janiaina Santos + 8 + 1m

# Como agua para Chocolate

Comentarios dos alunos sobre o livro

---

**A mí me gustaria mucho leer un libro en la perspectiva de Gertrudis**  
 Pues ella sí vivió verdaderas aventuras  
 0 👍 0  
 Adicionar comentário

**Es difícil creer que Pedro realmente amaba a alguna persona y no solo a el mismo**  
 2 👍 0  
 Adicionar comentário

**Nacha**  
 Me entristeció la muerte de Nacha, porque era como una madre para Tita  
 2 👍 0  
 Adicionar comentário

**Pedro**  
 No me gustaron algunas de las actitudes de Pedro, por ejemplo, debería haber dejado a John con Tita mientras él estaba con Rosaura  
 2 👍 0  
 Adicionar comentário

**Creo que lo final de Tita no fue lo mejor**  
 Pedro fue egoista hasta para morir  
 2 👍 0  
 Adicionar comentário

**Tita en algún momento amó al Dr. Brown?**  
 Yo creo que ella solo lo admiraba, pero no sé  
 5 👍 0

**Yo creo que el "relacionamiento" de Tita y Pedro es abusivo**  
 3 👍 0  
 1 comentário  
 Anônimo 22m  
 Tenho certeza

**Tita: la deusa de la cocina.**  
 3 👍 0  
 Adicionar comentário

**Tita, como siempre, poniendo**

**John siempre siendo un hombreee**  
 3 👍 0  
 3 comments

**Pienso que Mamá Elena no es de este mundo. No es posible descargar 1000 nueces sin cansar e hacer eso con felicidad jajaja**  
 4 👍 0  
 Adicionar comentário

Ativar o Windows

## ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ - UFC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O TEXTO LITERÁRIO NO CLUBE DE LEITURA DO CENTRO CEARENSE DE IDIOMAS: DA RECEPÇÃO AO LETRAMENTO LITERÁRIO

**Pesquisador:** LUIZA JANAINA LEANDRO DOS SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 66444522.9.0000.5054

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.911.832

#### Apresentação do Projeto:

Apesar dos grandes atrativos hoje inseridos facilmente no nosso cotidiano, como a internet, a televisão, a onda de erotismo e as redes sociais, ainda é possível encontrar inúmeros leitores de romances, contos e poemas, que buscam nesses gêneros abstração para os problemas e alívio para as tensões causadas pelo estresse. Essa pesquisa está baseado nos desafios que envolvem o ensino público sobretudo nesse momento pós-pandemia, evidenciam a impossibilidade de manter aulas tradicionais e a urgência em voltar o olhar para o estudante.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

-Propor um trabalho com textos literários em um clube de leitura nos Centros Cearenses de Idiomas.

Objetivo Secundário:

-Analisar de que forma o professor está contribuindo para a formação do leitor literário nas aulas de língua espanhola;

-Comparar aulas com e sem o uso do texto literário e propor uma auto avaliação com os estudantes sobre os avanços em sua aprendizagem

-Estabelecer estratégias na metodologia do ensino de línguas, de forma inovadora, através do texto literário;

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 5.911.832

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Nesta pesquisa há risco mínimo.

Benefícios:

Os estudantes aprenderão de uma forma mais efetiva sobre a cultura dos povos, ao mesmo tempo que estarão desenvolvendo sua tolerância com outros seres humanos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto em questão está muito bem escrito, de boa leitura e entendimento. Está incluído desenho do estudo, introdução, revisão, objetivos, metodologia, cronograma de atividades, orçamento e outros. A documentação exigida pela RESOLUÇÃO 466/2012/CNS/MS que regulamenta os estudos aplicados aos seres humanos está incluída.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação do trabalho estão coerentes com o tema abordado e o rigor da ética em pesquisa.

**Recomendações:**

O projeto de pesquisa precisa realizar ajustes na metodologia caracterizando a metodologia de análises dos dados, indicando o teste estatístico ou os dados descritivos da mesma.

-Ajustar o cronograma no projeto consta anos passados (2021)(2022)(2023)

- Normatizar e padronizar as referências conforme ABNT

- Incluir na metodologia do projeto o critério de inclusão e exclusão da amostra

- Na metodologia fundamentar o tipo de pesquisa e caracterizar a abordagem com fundamentos da literatura.

-Realizar o calculo da amostra ou indicar se usará amostragem por conveniência

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pendente

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2021774.pdf	04/01/2023 20:41:02		Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 5.911.832

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEdoresponsavel.pdf	04/01/2023 20:35:56	LUIZA JANAINA LEANDRO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_menor.docx	04/01/2023 20:31:24	LUIZA JANAINA LEANDRO DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAOINSTITUCIONAL_PESQ UISA.docx	04/01/2023 20:26:08	LUIZA JANAINA LEANDRO DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	04/01/2023 20:23:19	LUIZA JANAINA LEANDRO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREES CLARECIDO_TCLEprofessor.pdf	04/01/2023 20:19:25	LUIZA JANAINA LEANDRO DOS SANTOS	Aceito
Outros	CurriculosLattes_LuizaJanainaLeandro osSantos.pdf	07/12/2022 00:00:15	LUIZA JANAINA LEANDRO DOS SANTOS	Aceito
Outros	CartadeSolicitacaodeapreciacao.docx	06/12/2022 23:59:09	LUIZA JANAINA LEANDRO DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	DECLARA_ORcAMENTO.pdf	06/12/2022 23:55:17	LUIZA JANAINA LEANDRO DOS SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	DECLARADECONCORDaNCIA.pdf	06/12/2022 23:54:45	LUIZA JANAINA LEANDRO DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoMestrado_revisado.pdf	21/09/2022 18:05:44	LUIZA JANAINA LEANDRO DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_finalizada.pdf	21/09/2022 14:04:45	LUIZA JANAINA LEANDRO DOS SANTOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Pendente

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 5.911.832

FORTALEZA, 27 de Fevereiro de 2023

---

**Assinado por:**  
**FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA**  
**(Coordenador(a))**