



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
CURSO: MESTRADO ACADÊMICO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

LETÍCIA JOAQUINA DE CASTRO RODRIGUES SOUZA E SOUZA

**A INSERÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE E/LE: DIRETRIZES
PARA O NÚCLEO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DA UECE**

**FORTALEZA – CEARÁ
2008**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
LETÍCIA JOAQUINA DE CASTRO RODRIGUES SOUZA E SOUZA

**A INSERÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE E/LE: DIRETRIZES
PARA O NÚCLEO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DA UECE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada. Área de concentração: Estudos da Linguagem.

Orientação: Profa. Dra. Stella Maria Miranda Vieira.

**FORTALEZA – CEARÁ
MAIO DE 2008**

S716i Souza, Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e
A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: diretrizes
para o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE / Letícia
Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza – Fortaleza, 2008.
264f.:il.
Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) –
Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.
1. Inserção do texto literário nas aulas de E/LE. I.
Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades. II.
Título.

CDD: 418

Título do Trabalho: A Inserção do Texto Literário nas Aulas de E/LE: Diretrizes para o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE.

Autor(a): LETÍCIA JOAQUINA DE CASTRO RODRIGUES SOUZA E SOUZA

Defesa em: 21/05/2008

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Stella Maria Miranda Vieira (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará

Profª. Dra. Ana Cristina dos Santos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profª. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão
Universidade Estadual do Ceará

Aos professores e aos alunos do Núcleo de Línguas
Estrangeiras da Universidade Estadual do Ceará

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter iluminado minha mente, dando-me coragem e determinação para a realização deste trabalho.

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

Ao meu pai, Epaminondas, por sempre ter sido um exemplo de sabedoria e por ser um dos maiores incentivadores da minha dedicação acadêmica.

À minha mãe, Sebastiana, e ao meu tio José Leite, por acompanharem todos os meus passos, tendo o cuidado para que eu caia o menos possível.

Ao meu namorado, Jacques, por sempre ter acreditado em mim, no meu potencial como pessoa e como pesquisadora, por ter me auxiliado na parte estrutural deste trabalho e ser fonte do meu sorriso durante essa caminhada.

Aos meus amigos de toda a vida, Anaxianne, Desidério e Apiano, pelo apoio e incentivo, pelo cuidado e carinho, pelo respeito e admiração.

Aos meus colegas de mestrado, Adriana, Agnes, Aline, Beatriz, Beto, Clerton, Evaldo, João, Luiz, Neyardo, Parmênio, Patrícia, Silvia e Tereza, pelos momentos de descontração e alegria.

Aos meus amigos da UECE, Bárbara, Carla, Henrique, Jane, Márcio, Natália e Priscila, por terem me acompanhado desde o começo da minha vida acadêmica e continuarem a ser parte importante da minha vida.

À minha orientadora, Stella Maria Miranda Vieira, pelo incentivo, sabedoria, paciência e por ter acreditado em mim, conduzindo meus passos durante essa investigação.

À Profa. Cleudene Aragão, pois sem ela seria impossível idealizar e concluir esse trabalho, pelas horas dedicadas e pelo apoio incondicional, pelos momentos de descontração, pelo acompanhamento durante meu período de estágio de docência, por ter sido mais que uma coorientadora, por ter sido uma amiga.

À Professora Marisa Aderaldo, por ter sido a pessoa que despertou meu interesse pela pesquisa em língua espanhola.

Aos professores do Mestrado, por terem dividido conhecimentos e por serem grande fonte de inspiração.

À secretária do mestrado, Maria do Carmo, pela presteza e paciência.

A todos os professores, de língua espanhola, do Núcleo de Línguas Estrangeiras, em especial a Ailton, Andressa, Cristiane, Ernane, Ildeoni e Ivan, que nos cederam alguns minutos de suas aulas para que pudéssemos aplicar os questionários a seus alunos.

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.
Cora Coralina

A leitura de um bom livro é um diálogo incessante: o livro fala e a alma responde.
André Maurois

De todos os instrumentos do homem, o mais surpreendente é, sem dúvida nenhuma, o livro.
Jorge Luis Borges

RESUMO

No presente estudo, exploramos a prática da inclusão de textos literários nas aulas de espanhol como língua estrangeira, dentro do contexto de ensino-aprendizagem do Núcleo de Línguas Estrangeiras da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Como base teórica valemo-nos das contribuições de autores como Albaladejo (2004), Cosson (2006) e Mendoza (2004), no que se refere à questão da inclusão de textos literários na sala de aula de língua espanhola como ferramentas para a formação leitora e a Goodman (1990), Kato (1999), Kleiman (2004), dentre outros, para as teorias sobre o processo leitor e sobre o trabalho com as estratégias de leitura. Através de questionários procuramos detectar as motivações e crenças dos alunos e professores sobre a leitura de textos literários, as dificuldades dos docentes em incluir esse tipo de texto em suas aulas e as dificuldades dos alunos na recepção dos textos literários em língua espanhola. Outro objetivo do nosso estudo foi verificar se o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE possuía um modelo de tratamento didático para a inclusão de atividades com o texto literário. Nossa pesquisa constatou a ausência de tal modelo. Por essa razão, apoiados nas contribuições teóricas que serviram de base para o nosso estudo e na análise dos dados obtidos através do questionário respondido por professores e alunos de língua espanhola do Núcleo de Línguas Estrangeiras, elaboramos algumas diretrizes que poderão servir de alicerce para a construção de um modelo de tratamento didático do texto literário, para o programa de extensão supracitado, centrado no despertar do prazer estético e no desenvolvimento de estratégias de leitura.

Palavras-chave: texto literário, leitura, língua espanhola, prazer estético, estratégias de leitura.

ABSTRACT

The present study deals with the inclusion of literary texts in the lessons of Spanish as a foreign language within the teaching-learning context of the Núcleo de Línguas Estrangeiras da Universidade Estadual do Ceará (UECE). For a theoretical basis we have resorted to several authors such as Albaladejo (2004), Cosson (2006) and Mendoza (2004), who tackles the use of literary texts in the language classroom as tools for the formation of competent readers, and to the works of Goodman (1990), Kato (1999), Kleiman (2004), among others, about the reading process in general and about reading strategies. By means of questionnaires we tried to detect students' and teachers' motivation and beliefs about the reading of literature, teachers' difficulties in the inclusion of literary texts in the language classroom and students' difficulties in the reception of those texts in the target language. Another aim of the investigation was to find out whether the Núcleo had any framework for the inclusion of activities with literary texts. The results show that there is no such a framework. As a pedagogic consequence of our findings and with the help of the theoretical contributions of the authors mentioned above, we have elaborated some guidelines which are intended to serve as a foundation for the building of a framework for the didactic treatment of the literary text at the Núcleo de Línguas. The focus of that model should be the development of reading strategies and the raising of aesthetic pleasure.

Key-words: literary text, reading, Spanish, aesthetic pleasure, reading strategies.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadros

Quadro 1 - Componentes do modelo para a formação do leitor literário.....	76
Quadro 2 – Um modelo de referência para organizar as atividades de formação literária	78
Quadro 3 - Diretrizes para o trabalho com o texto literário no Núcleo de Línguas Estrangeiras	149
Quadro 4 – Finalidades da formação leitura	152

Figuras

Figura 1 – Capas alternativas para a obra “Bodas de Sangre”, de Federico García Lorca ..	177
Figura 2 – Capas das obras envolvidas na descrição da atividade “b”	180

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Turmas de língua espanhola do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE – Período 2007.2	86
Tabela 2 – Proposta de Farrel (2003)	175
Tabela 3 – Proposta baseada em Farrel (2003) para possível concretização das diretrizes .	175

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – A influência das disciplinas de literatura	96
Gráfico 2 – A influência das disciplinas de prática de ensino	97
Gráfico 3 – Aprendizagem de estratégias de leitura na universidade	98
Gráfico 4 – Recepção dos TLs por meio do desenvolvimento de estratégias de leitura	99
Gráfico 5 – Finalidade do uso do texto literário	101
Gráfico 6 – Utilização de atividades de pré-leitura	103
Gráfico 7 - Gêneros literários trabalhados em sala de aula	104
Gráfico 8 - Gêneros literários lidos em casa e trabalhados em sala de aula	105
Gráfico 9 - Abordagens priorizadas no tratamento com o texto literário	106
Gráfico 10 - Existência de um modelo de tratamento didático do texto literário em língua espanhola	107
Gráfico 11 - Participação dos alunos na escolha dos textos literários	108
Gráfico 12 - Hábito leitor em língua materna de TLs - alunos de segundo semestre	110
Gráfico 13 - Hábito leitor em língua materna de TLs - alunos de quarto semestre	110
Gráfico 14 - Hábito leitor em língua materna de TLs - alunos de sexto semestre	111
Gráfico 15 - Hábito leitor em língua espanhola de TLs - alunos de segundo semestre	118
Gráfico 16 - Hábito leitor em língua espanhola de TLs - alunos de quarto semestre	119
Gráfico 17 - Hábito leitor em língua espanhola de TLs - alunos de sexto semestre	119
Gráfico 18 - Inclusão de atividades com o texto literário – segundo semestre	128
Gráfico 19 - Inclusão de atividades com o texto literário – quarto semestre	128
Gráfico 20 - Inclusão de atividades com o texto literário – sexto semestre	129
Gráfico 21 - Gêneros literários utilizados pelo professor em sala de aula – alunos de segundo semestre	130
Gráfico 22 - Gêneros literários utilizados pelo professor em sala de aula – alunos de quarto semestre	130
Gráfico 23 - Gêneros literários utilizados pelo professor em sala de aula – aluno de sexto semestre	131
Gráfico 24 - Gêneros literários lidos em casa e trabalhados em sala de aula – alunos de segundo semestre	132
Gráfico 25 - Gêneros literários lidos em casa e trabalhados em sala de aula – alunos de quarto semestre	133
Gráfico 26 - Gêneros literários lidos em casa e trabalhados em sala de aula – alunos de sexto semestre	133

Gráfico 27 - A importância dos textos literários nas aulas de E/LE – alunos de segundo semestre.....	135
Gráfico 28 - A importância dos textos literários nas aulas de E/LE – alunos de quarto semestre.....	136
Gráfico 29 - A importância dos textos literários nas aulas de E/LE – alunos de sexto semestre.....	137
Gráfico 30 - Preparação para a leitura do texto literário – alunos de segundo semestre	138
Gráfico 31 - Preparação para a leitura do texto literário – alunos de quarto semestre.....	139
Gráfico 32 - Preparação para a leitura do texto literário – alunos de sexto semestre	140
Gráfico 33 - Uso de estratégias de leitura em sala de aula – alunos de segundo semestre ..	141
Gráfico 34 - Uso de estratégias de leitura em sala de aula – alunos de quarto semestre	142
Gráfico 35 - Uso de estratégias de leitura em sala de aula – alunos de sexto semestre	142
Gráfico 36 - Participação na escolha dos textos literários – alunos de segundo semestre...	144
Gráfico 37 - Participação na escolha dos textos literários – alunos de quarto semestre.....	144
Gráfico 38 - Participação na escolha dos textos literários – alunos de sexto semestre.....	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

E/LE – Espanhol como língua estrangeira

IMPARH – Instituto Municipal de Pesquisa, Administração e Recursos Humanos

LE – Língua estrangeira

LIJ – Literatura Infanto-Juvenil

LM – Língua Materna

L2 – Segunda Língua

MEC – Ministerio de Educación y Ciencia

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

TL – Texto literário

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFC – Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 ELEMENTOS IDEAIS PARA INCLUSÃO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE E/LE	20
1.1- O Texto Literário nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira	20
1.1.1- O espaço ocupado pelo texto literário no ensino de LE: panorama de evolução dos métodos.....	24
1.1.2- Importância dos textos literários: Análise da visão atual	27
1.1.3- Alguns conceitos em torno da literatura	33
1.1.4- Percurso pelos conceitos de gêneros textuais literários	37
1.2- Estratégias de Leitura	44
1.2.1- Descrição de estratégias para leitura em língua estrangeira	53
1.2.2- Adequação entre estratégia de leitura e tipos textuais em língua estrangeira.....	58
1.2.3- Estratégias de leituras que envolvem utilização do conhecimento prévio	59
1.2.4- Possíveis estratégias de leitura para o trabalho com o T.L em língua espanhola	64
1.3- Modelo de Tratamento Didático da Literatura	71
1.3.1- Caracterizando um modelo para construir diretrizes	74
1.3.2- A funcionalidade do modelo	78
1.3.3- A seleção de textos literários	81
CAPÍTULO 2 ELEMENTOS REAIS PARA A INCLUSÃO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE E/LE	84
2.1- Metodologia	84
2.1.1- Caracterização da pesquisa.....	85
2.1.2- Universo da pesquisa	86
2.1.3- Procedimentos e participantes	88
2.1.4- Instrumentos	90
2.2- O tratamento do texto literário no Núcleo de Línguas Estrangeiras: coleta e análise dos dados obtidos	92
2.2.1- As crenças dos professores sobre a inclusão do texto literário nas aulas de E/LE dentro do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE.....	92
2.2.2- As crenças dos alunos sobre a inclusão do texto literário nas aulas de E/LE dentro do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE	109
CAPÍTULO 3 ELEMENTOS POSSÍVEIS PARA A INCLUSÃO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE E/LE: DIRETRIZES PARA O NÚCLEO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DA UECE	147

3.1 Formulação das diretrizes.....	147
3.1.1 Enfoque.....	151
3.1.2 Despertar Prazer Estético.....	154
3.1.3 Desenvolver Estratégias de Leitura	156
3.2 O papel do professor.....	159
3.3 Como fazer a seleção de Obras Literárias.....	162
3.3.1 Gêneros literários presentes nas aulas de E/LE	166
3.4 Funcionalidade das diretrizes e modo de aplicação.....	173
3.4.1 Propostas de atividades para concretização das diretrizes.....	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	192
ANEXO I.....	198
ANEXO II.....	208
ANEXO III	216
ANEXO IV.....	224
ANEXO V	231
ANEXO VI.....	241

INTRODUÇÃO

[...] As criações intelectuais de uma nação tornam-se propriedade comum de todas. A estreiteza e o exclusivismo nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis; das inúmeras literaturas nacionais e locais, nasce uma literatura universal [...]

Marx-Engels (*apud* Samuel 2002)

O texto literário parece ter estado por muitos séculos exercendo um importante papel para o ensino da língua, para a formação moral e para a consciência dos valores e contribuições culturais de outras civilizações. Dentro do ensino escolar elementar, como afirma Colomer (2005), a literatura sempre ocupou um lugar de clara importância, ao lado da aprendizagem da língua escrita, desde tempos mais remotos. Já na fase secundária, liam-se os textos literários, antigamente, para produzir discursos orais e escritos, tomando como base a retórica e os textos dos autores gregos e latinos em sua língua original. Posteriormente, passou-se a realizar o estudo da história literária, enfoque no qual os alunos tinham mais acesso à teoria literária que à leitura das obras mesmas. Atualmente, o texto literário é introduzido na escola com a intenção de formar leitores eficientes e autônomos que possam apreciar criticamente esse tipo de leitura.

Do passado até os dias atuais, o texto literário sempre esteve presente na escola e sua leitura sempre foi incentivada, mesmo quando os hábitos de consumo cultural mudaram, e este teve seu espaço reestruturado para dar lugar aos novos sistemas culturais e artísticos, com o surgimento das novas tecnologias.

É certo que houve um choque entre o discurso tecnológico-científico e o prestígio da literatura como disciplina formadora dentro da escola que culminou na ruptura do consenso social sobre a importância da aprendizagem literária em favor de outros usos lingüísticos não literários.

Contudo, o texto literário, mesmo enfraquecido pelas novidades tecnológicas, manteve seu lugar dentro do contexto escolar formal. Isso ocorreu, porque os mecanismos de produção editorial também se modernizaram e agora diversas obras podem aparecer ao mesmo tempo em muitos lugares e escritas em línguas diferentes. Dessa maneira, o texto literário, segundo Colomer (2005), retomou sua imagem de bem cultural de acesso livre para qualquer indivíduo, um bem que se eleger de acordo com os interesses de cada um e por isso pode produzir uma gratificação imediata.

A utilização do texto literário, dentro da escola brasileira, é incentivada pelos estudiosos, pelos PCNs¹ e pela sociedade em geral. Entretanto, quando falamos no uso do texto literário para o ensino de uma língua estrangeira, este já não parece ser tão bem-vindo como no contexto de ensino de língua materna. Talvez isso se deva ao fato de que antigamente esse tipo de texto servira como único modelo de língua ao qual os alunos tinham acesso. Dessa forma parece não haver um consenso sobre a pertinência do uso do texto literário nas aulas de língua estrangeira e alguns professores julgam ser um retrocesso voltar a utilizar textos literários nas aulas de espanhol como língua estrangeira, doravante E/LE.

Contudo, acreditamos que o texto literário constitui um rico material para o ensino de diversas habilidades em língua estrangeira, principalmente para o desenvolvimento da habilidade leitora. É importante mencionar que, para o contexto de ensino-aprendizagem de LE em cursos livres, o texto literário pode assumir outras possibilidades de aplicação além do desenvolvimento da habilidade leitora, visto que ali o aluno tem que dominar o uso das habilidades de produção e recepção.

Nos PCNs de língua estrangeira, podemos observar, claramente, que há um incentivo à exploração da habilidade de leitura como justificativa social para inclusão do uso da língua estrangeira no currículo das escolas. Segundo o documento, a habilidade de leitura atende às necessidades da educação formal e, ao mesmo tempo, pode ser utilizada pelo aluno em seu contexto imediato, ou seja, a possibilidade do aluno efetuar a leitura em língua estrangeira parece estar mais próxima que a possibilidade do aluno falar a língua estrangeira. A defesa da priorização da habilidade leitora em língua estrangeira ocorre, ainda, por ser esta capaz de proporcionar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura, de modo geral, tem função primordial dentro da escola e o aprendizado da leitura numa língua estrangeira pode colaborar com o desempenho leitor do aluno em sua língua materna.

No nosso trabalho, abordaremos o uso do texto literário nas aulas de E/LE em cursos livres. Mais especificamente estudaremos como ocorre a inclusão do texto literário nas aulas de língua espanhola do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE, assim como

¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental e Médio em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (Texto extraído do endereço eletrônico do MEC – Brasil)

verificaremos se há um modelo de tratamento didático do texto literário nesse programa de extensão que auxilie os professores no uso de materiais literários.

Para este fim, é pertinente que verifiquemos como ocorreu o processo de inserção do texto literário dentro dos variados métodos de ensino de línguas estrangeiras até os nossos dias, pois assim podemos achar a chave para o receio dos professores em trabalhar com estes textos em suas aulas de E/LE. Essa será uma das matérias contempladas no primeiro capítulo, intitulado: *Elementos ideais para inclusão do texto literário nas aulas de E/LE*. Além desse passeio para tentarmos compreender o trabalho com o texto literário numa perspectiva diacrônica, verificaremos qual é a atual importância do texto literário por meio das contribuições teóricas de Acquaroni (2006) Mendoza (2002), Sanz (2006), dentre outros importantes teóricos da didática da literatura no contexto do ensino de línguas estrangeiras.

Ainda no Capítulo 1, discutiremos alguns conceitos em torno da literatura e do texto literário, na obra de alguns teóricos da literatura como Tavares (2002) e Samuel (2002). Além disso, buscaremos esclarecer a concepção de gênero literário na visão de teóricos da literatura e de lingüistas, já que não podemos tratar o texto literário de forma generalizada; há que se respeitar as particularidades de cada gênero, para que eles possam ser incluídos da maneira mais conveniente nas aulas de E/LE.

Outra questão pertinente contemplada no Capítulo 1, diz respeito ao uso de estratégias de leitura, já que ao falarmos de textos literários, é imprescindível abordarmos também o uso de estratégias de leitura. Como chegar à realização do ato de leitura sem fazer uso de estratégias? Impossível. Por essa razão, julgamos ser pertinente explicarmos alguns processos de leitura e os tipos de leitores existentes, conforme as concepções teóricas de autores como Goodman (1990), Kato (1999), Kleiman (2004), Leffa (1996) dentre outros. Foi relevante para o nosso estudo fazer a descrição de algumas estratégias acionadas na realização da leitura em língua estrangeira e explicar a adequação entre as estratégias de leitura e os diferentes tipos textuais em língua estrangeira.

No mesmo capítulo, na seção em que discutimos o uso das estratégias de leitura dirigidas à leitura de LE, damos realce ao uso de estratégias de leitura que levam em consideração a ativação e utilização do conhecimento prévio para a realização da leitura literária.

Já havíamos mencionado que um dos objetivos deste estudo era detectar se no Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE existia um modelo de tratamento didático do texto literário. Por esse motivo investigamos, na literatura da Área, a existência de algum modelo que tratasse da inclusão desses materiais e encontramos um que nos pareceu muito eficaz:

trata-se do modelo proposto por Mendoza (2004). O modelo apresentado por este teórico espanhol foi descrito também no Capítulo 1. Verificamos os enfoques estabelecidos por este autor para a realização do trabalho com o texto literário nas aulas de espanhol, a funcionalidade do modelo para a aprendizagem da língua e para a formação literária e, ainda a função do docente no contato entre texto e leitor. Examinamos também as recomendações de Mendoza (2004) para a seleção das obras literárias que poderão fazer parte do cenário de sala de aula.

É importante dizer que o modelo elaborado por Mendoza (2004) servirá como parâmetro para a construção de diretrizes que possam servir de alicerce para a elaboração de um futuro modelo de tratamento didático da literatura, a ser desenvolvido especialmente para o contexto de ensino-aprendizagem do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE.

Não obstante, estamos conscientes de que para elaborar estas diretrizes não podemos nos basear somente nas contribuições teóricas de Mendoza (2004). Se quisermos contribuir para a prática da inclusão de textos literários no contexto de ensino-aprendizagem de língua espanhola específico do Núcleo de Línguas, devemos levar em conta as características dos professores e alunos que dele fazem parte.

No Capítulo 2, intitulado *Elementos reais para a inclusão do texto literário nas aulas de E/LE*, descrevemos a metodologia desta pesquisa, fazemos uma caracterização do seu tipo, detalhamos o universo da pesquisa, ou seja, o Núcleo de Línguas Estrangeiras. Relatamos os procedimentos, especificamos a participação e contribuição dos nossos informantes, além de descrevermos a elaboração dos nossos instrumentos de pesquisa.

No mesmo capítulo, fazemos ainda uma análise detalhada dos dados obtidos, referentes às crenças dos participantes (professores e alunos) sobre o uso dos textos literários nesse ambiente de ensino-aprendizagem e ilustramos alguns dos resultados por meio de gráficos para facilitar a visualização dos dados.

De posse dos dados obtidos e amparados pelo referencial teórico exposto, achamos pertinente propor algumas diretrizes que colaborassem para a concretização de um futuro modelo de tratamento didático do texto literário para o programa de extensão supracitado. Tais diretrizes são apresentadas no Capítulo 3, intitulado *Elementos possíveis para a inclusão do texto literário nas aulas de E/LE: diretrizes para um modelo de tratamento didático para o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE*. As diretrizes aqui propostas poderão orientar os professores do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE a incluir o texto literário na sala de aula de língua espanhola, a partir de um enfoque específico, o desenvolvimento da habilidade de leitura. Este se divide em duas partes. A primeira diz

respeito a introduzir o texto literário nas aulas de E/LE com o intuito de despertar prazer estético com a leitura dos referidos textos. A segunda está relacionada ao desenvolvimento de estratégias de leitura que possam facilitar o processo de recepção do texto literário.

A partir das diretrizes propostas discutimos o papel do professor do Núcleo de Línguas Estrangeiras como mediador entre o texto e o aluno leitor. Falamos a respeito da seleção dos textos literários que fariam parte do ambiente de sala de aula, e até mesmo, daqueles que poderiam ser pedidos como leitura a ser realizada em casa e posteriormente discutida em sala de aula. Selecionamos algumas mostras literárias a fim de evidenciar que dentro do texto literário encontramos exemplos de situações correntes em que se usa uma linguagem cotidiana. Ao falarmos sobre a funcionalidade das diretrizes e do seu modo de aplicação, sugerimos algumas atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula, envolvendo a utilização de estratégias de leitura, oportunizando aos alunos a escolha das obras a serem lidas e despertando o prazer estético.

Finalmente, realizamos um balanço do nosso estudo no capítulo da Conclusão da pesquisa, no qual refletimos sobre todos os passos que tomamos no caminho rumo ao desvendamento dos segredos da participação do texto literário na formação leitora dos alunos de E/LE do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE, com o intuito de auxiliar o professor desse programa de extensão a melhorar cada vez mais sua prática docente.

CAPÍTULO 1

ELEMENTOS IDEAIS PARA INCLUSÃO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE E/LE

Alguns acreditam que se trata de um saber desnecessário. Para esses, a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas. Eles não sabem, mas pensam que não precisam aprender literatura, porque já conhecem e dominam tudo o que lhes interessa. Essa postura arrogante com relação ao saber literário leva a literatura a ser tratada como apêndice (...) COSSON (2006:10)

1.1 O Texto Literário nas aulas de Espanhol com Língua Estrangeira

Antes de tratarmos sobre a presença do texto literário nas aulas de língua espanhola, que é o objeto maior do nosso estudo, gostaríamos de fazer uma breve menção ao elemento condutor do texto literário, a leitura.

A leitura é uma atividade individual que depende da interação entre os conhecimentos prévios do aprendiz e as informações contidas no texto. O desenvolvimento da leitura, bem como sua finalidade está relacionada diretamente com as intenções do leitor. É importante ressaltar que a cada nova leitura realizada são solidificados os conhecimentos e o domínio das habilidades lingüísticas e das estratégias de leitura, consolidando os saberes prévios ou novos.

Podemos dizer também que a leitura é uma das modalidades mais complexas e essenciais da atividade lingüística e, para que sua realização seja significativa, devem ser levados em consideração aspectos cognitivos, lingüísticos, textuais e sócio-culturais. Há a preocupação, no presente trabalho, com o tratamento reducionista que se dá à atividade de leitura, visto que ainda se percebe o ato de ler em língua estrangeira como um processo isolado de decodificação, principalmente na leitura de textos literários.

A leitura constitui ainda uma das maiores ferramentas, senão a maior, para ter acesso a uma língua estrangeira; e é essencial para o processo de ensino-aprendizagem, visto que permite ao aluno leitor construir seu conhecimento com autonomia e ter acesso à cultura do outro. Os PCNs estabelecem alguns objetivos para o ensino de língua estrangeira na escola, dentre os quais o de valorizar a leitura como um processo de formação do indivíduo. Propõem, inclusive, que o aluno tenha acesso a diferentes tipos de textos: de humor, histórias

em quadrinhos, anedotas; textos jornalísticos, como notícias, entrevistas, anúncios classificados; textos publicitários; e textos literários.

Mendoza (2002) afirma, porém, que entre os materiais presentes na sala de aula, utilizados para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, os textos literários ficam, por vezes, esquecidos, porque se considera seu discurso uma modalidade complexa e elaborada, de pouca incidência nos usos correntes de uma língua.

Já os textos extraídos de revistas, jornais e *internet* são freqüentemente utilizados nos cursos livres de língua estrangeira. Isso se deve à atualidade de seus temas que favorece as atividades de debate e apresenta mostras atuais do emprego do vocabulário e das estruturas da língua-alvo. Contudo, o texto literário pode propiciar igual possibilidade de desenvolver o debate e permitir o acesso às estruturas gramaticais e lexicais correntes por ser mostra autêntica da língua, além de permitir a percepção da realidade por meio do olhar de diferentes autores, pertencentes a épocas e localidades diferentes.

Podemos chegar à compreensão de que se os demais textos citados podem ser geradores de discussões pelos temas que apresentam, a partir de uma realidade contemporânea, o texto literário também o faz, porém sob novas perspectivas, de natureza histórica e também contemporânea, bem como o texto literário permite que se observem hábitos e costumes de um lugar determinado e de uma época determinada.

Nas palavras de Mendoza (2002), a leitura torna possível a atualização do texto, já que é um processo ativo no qual se aplicam e se ampliam os conhecimentos e as estratégias. A leitura, pois, potencializa o reconhecimento de elementos, normas e funções.

Gostaríamos de destacar que, colocando em evidência a inclusão do texto literário dentro das atividades de leitura, não excluimos a presença de outros tipos textuais dentro do ambiente discursivo do ensino de uma língua estrangeira. Nossa preocupação se constitui em encontrar condições satisfatórias para incluir textos literários no ensino de E/LE (espanhol como língua estrangeira), já que este tipo textual parece ser pouco utilizado ou utilizado de forma errônea. Parece haver uma dificuldade considerável em trabalhá-lo na sala de aula e um desconhecimento das funções desse texto.

Um dos principais fatores para trabalhar com o texto literário, senão o mais pertinente, é que este tipo de texto estimula a emoção. Há muitos lingüistas que estudam a relação entre aquisição de língua estrangeira e a emoção. Partem da premissa de que o processo de aprendizagem não é somente cognitivo e racional, visto que os aprendizes não podem simplesmente deixar de lado os aspectos afetivos intrínsecos ao ser humano no momento da interação com o objeto do conhecimento, ou seja, ações cognitivas pressupõem

aspectos afetivos. E no texto literário isso se manifesta através do interesse pela obra, ou seja, através do processo de recepção estética, para isso devemos transformar a atividade de leitura em uma experiência de aprendizagem lingüística, de prazer estético e de conhecimento pragmático e cultural.

Autores como Jauss e Iser (*apud* Blanco 2005), proponentes da Teoria da Recepção ou Estética da Recepção, afirmam que a atividade do leitor receptor é a chave da valorização do texto literário. Conforme Blanco (2005) estes autores defendiam a necessidade de superar a objetividade histórica e propor uma história da literatura embasada na recepção de textos. Surgia, pois, a necessidade de fixar a atenção no leitor, visto que a literatura e a arte só podem ser historicamente significativas por meio da experiência daqueles que recebem, aproveitam e julgam as obras. Iser (*apud* Blanco 2005:29-30) menciona dois planos existentes na obra literária: o primeiro de natureza artística, criada pelo o autor, e o segundo de natureza estética, que se concretiza na leitura realizada.

Segundo Mendoza (2004) as contribuições dadas pelas teorias de recepção são de inestimável interesse. A didática da literatura compartilha com elas o interesse em conhecer, analisar e avaliar o processo de leitura, considerando os aspectos cognitivos da *metaleitura*. Outro teórico que nos explica melhor as contribuições dessas teorias para a didática da literatura é Samuel (2002), sobre essa questão o autor afirma:

Diante de um texto nós projetamos expectativas que podem ser satisfeitas ou não. Mas o envolvimento com o texto causa o mesmo tipo de embaraço que algo estranho pode nos causar. Para Iser, a atividade do leitor é semelhante à experiência real. O sujeito é compelido a se dividir em duas partes: uma que empreende a leitura e outra que se funde com o autor, pelo menos a imagem construída dele. O processo de leitura envolve um processo dialético de auto-realização e mudança. Preenchendo as aberturas do texto, nós nos reconstruímos simultaneamente. Nossos encontros com a literatura fazem parte de um processo em que nós nos entenderemos a nós mesmos e em relação com outros. SAMUEL (2002:120)

Mendoza (2004) diz ainda que a obra literária é uma manifestação estética e criativa condicionada pela sua produção e pela sua recepção por fatores de ordem sócio-cultural, por isso para a avaliação global de uma obra são levadas em consideração as circunstâncias culturais e pessoais do autor e do receptor.

Hohendahl (1987: 33) afirma que “se pode definir a teoria da recepção como a tentativa de investigar as condições tanto internas como externas dos juízos de valor estéticos”².

Ainda sobre a questão da recepção de textos é pertinente mencionar as palavras de Jauss (*apud* Hohendahl 1987: 36) que diz “o leitor não é somente receptor que registra, e sim indivíduo socialmente afetado, que aproveita a literatura desde a base de sua experiência vital”³.

O uso do texto literário não precisa se restringir aos cursos específicos de literatura ou ao ambiente acadêmico. A verdade é que são dedicadas muitas horas ao estudo da literatura dentro dos currículos dos cursos de Letras, porém são dedicadas pouquíssimas horas para a aplicação deste conhecimento na prática da sala de aula de língua materna ou estrangeira. E o texto literário, ou melhor, o conhecimento literário é incorporado em sala de aula sob um prisma historicista e desestimulante.

Não obstante, o texto literário pode revestir-se de importância, também, no ensino de línguas estrangeiras, no presente estudo a espanhola, como ilustração e exemplo de seu funcionamento, possibilitando alcançar a proficiência leitora, escrita, oral e até mesmo auditiva, além de conduzir o aluno leitor a experimentar o propósito maior do texto literário que é levá-lo a desfrutar de uma gama infinita de sentimentos. Quando o texto literário aparece nas aulas de língua estrangeira, além de cumprir suas finalidades lúdicas e estéticas, pode assumir outros papéis na formação do aluno. Ele traz consigo um valor cultural, pragmático e sociolingüístico.

Mendoza (2002) afirma que o texto literário é uma modalidade discursiva, caracterizada pelos efeitos de natureza poética que provoca sua textualização bem como outros indicadores discursivos que marcam seu tipo textual, mas sobre isso discutiremos melhor no momento da caracterização dos termos literários. Para este estudo a concepção maior de texto literário é que este é um referente verbal que se oferece para o prazer, para a recepção estética e para a formação do leitor.

Mendoza (2002) afirma ainda que nas aulas de língua estrangeira o texto literário é um expoente lingüístico para as atividades de ensino-aprendizagem; nele a leitura é orientada por objetivos específicos que, às vezes, resultam diferentes daqueles previstos pelo

²...se puede definir la teoría de la recepción como el intento de investigar las condiciones tanto internas como externas de los juicios de valor estéticos” - Tradução nossa. A tradução desta e das outras citações ao longo do texto são de autoria da pesquisadora.

³ ...el lector no es sólo receptor que registra, sino también individuo socialmente afectado, que aprovecha la literatura desde la base de su experiencia vital.

autor. É um recurso motivador e estimulante para chegar a compreender as variedades discursivas e para aceitar a diversidade sócio-cultural. É um documento real adequado para a atividade de sala de aula e é também um recurso de suma importância para desenvolver uma série de competências do aprendiz de E/LE.

No entanto, para chegar à compreensão leitora deste texto, assim como de quaisquer outros textos, devemos estar atentos a como se dá o processamento leitor em língua estrangeira para assim tornar a incorporação do texto literário uma atividade verdadeiramente significativa.

Hoje, parece confusa a inclusão deste tipo textual no ambiente de aprendizagem de uma língua estrangeira, porém isso nem sempre foi assim. O texto literário já teve claramente estabelecido o seu lugar e a sua importância para o aprendizado de uma língua estrangeira. Já mencionamos alguns elementos que justificam sua inclusão, contudo ainda há teóricos e professores que resistem em incorporar o texto literário nas aulas de E/LE, porém veremos a seguir, que tal resistência tem uma explicação histórica.

1.1.1 O espaço ocupado pelo texto literário no ensino de LE: panorama de evolução dos métodos

Se lançarmos o olhar para trás e fizermos uma análise do processo de inclusão de textos literários ao longo dos métodos de ensino de línguas estrangeiras, empregados no século XX até os dias atuais, verificaremos que as razões para incluir o uso de textos literários nas aulas de E/LE variaram de enfoque para enfoque de maneira notória.

Segundo Albaladejo (2004), até os anos de 1950, o método de ensino predominante era o da “gramática e tradução”. As aulas em língua estrangeira eram ministradas em língua materna. O ensino da língua estrangeira ocorria por meio de três passos: memorização prévia de uma lista de palavras, conhecimento das regras necessárias para juntar as palavras e formar frases, exercícios de tradução e versão. Dentro desse método, fazia-se largo uso do texto literário, concedendo-lhe o *status* de centro da proposta de ensino. Nesse método de ensino o texto literário servia de modelo a ser seguido pelos alunos devido a sua situação de mostra elevada da língua. Os aprendizes aspiravam falar e escrever à semelhança dos textos a que eram expostos. Os textos literários eram contemplados e serviam como uma máxima mostra da língua, que os alunos certamente não conseguiriam alcançar.

Podemos dizer que, dentro dos enfoques de natureza tradicionais, fundamentados por uma visão normativa da língua, havia uma predileção evidente pela língua escrita em

detrimento da língua oral, o que levava o texto literário a uma instância quase sagrada dentro do ensino de E/LE.

Durante séculos a literatura exerceu papel preponderante como centro vertebral do ensino lingüístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes clássicas greco-latinas desde o século XIX, de aglutinante de cada coletividade nacional. Que a literatura tivesse encomendadas todas estas funções não significa, contudo, que os alunos tivessem se dedicado a ler obras literárias nas aulas, e muito menos que a literatura fosse adequada a suas capacidades e interesses⁴. COLOMER (2005:15)

Com a chegada dos anos de 1960, até o princípio dos anos de 1970, o foco da atenção se baseou em critérios lingüísticos que acabaram por definir os conteúdos de ensino de línguas estrangeiras. Esse enfoque, denominado “modelo estrutural”, tinha a pretensão de romper com o modelo existente, detendo-se nas estruturas lingüísticas e no vocabulário. Segundo Orlandi (1999) buscava-se valorizar a idéia de que cada elemento da língua só adota um valor na medida em que está relacionado ao todo do qual faz parte. A partir de então, o texto literário vai perdendo o seu espaço, já que dentro desse modelo, as dificuldades apresentadas pelo vocabulário e pelas estruturas deveriam chegar aos alunos de maneira gradativa, o que não era alcançado pelas obras literárias, que não obedecem a critérios de gradação.

Nos anos de 1970, surgiram os programas “nocional-funcionais” e, com eles, a inclusão dos usos sociais do vocabulário e das estruturas lingüísticas. Mais uma vez, o texto literário não teve seu lugar e continuou sendo excluído dos programas de aprendizagem. Considerava-se o discurso literário uma modalidade complexa e elaborada que não contemplava os usos freqüentes do sistema lingüístico, ou seja, de acordo com esta corrente os textos literários apresentavam usos peculiares do sistema de língua muito distantes das autênticas necessidades comunicativas e dos objetivos didáticos estabelecidos pela aprendizagem funcional. Segundo Melero Abadia (*apud* Albaladejo 2004), o modelo nocional-funcional não constituiu propriamente um método e muito menos um enfoque de ensino, senão uma nova forma de organização dos conteúdos que se apresentou como uma alternativa aos tradicionais programas gramaticais.

⁴ Durante siglos la literatura ejerció papel preponderante como eje vertebral de la enseñanza lingüística, la formación moral, la conciencia de una cultura con raíces clásicas greco-latinas desde el siglo XIX, de aglutinante de cada colectividad nacional. Que la literatura tuviera encomendadas todas estas funciones no significa, sin embargo, que los alumnos se hubieran dedicado a leer obras literarias en las aulas ni que la literatura fuera adecuada a sus capacidades e intereses.

A partir dos anos de 1980, surgiu o “modelo comunicativo” que prioriza a língua falada, gerando uma verdadeira revolução no ensino de línguas. Nessa fase, a lingüística aplicada lança o olhar para outras disciplinas, tais como a psicolingüística e a sociolingüística, surgindo ainda estudos em outras áreas do ensino de línguas que não eram exploradas. Como exemplos, podem ser citados temas como: as necessidades dos alunos, motivação, análise de materiais didáticos e o processo de interação em sala de aula.

Dentro desse novo modelo, também não houve espaço para o texto literário. Esse movimento tinha um caráter utilitário e desviava seu olhar de tudo aquilo que não era de uso cotidiano. O texto literário era visto como uma forma de língua essencialmente escrita e estática, muito distante das expressões utilizadas na comunicação do dia-a-dia. A suposta necessidade do aluno possuir um leque de termos que pertenciam à metalinguagem dos estudos literários, e a enorme carga de conotações culturais não desejadas conduziam os professores de língua estrangeira a acreditar que as obras literárias não poderiam ser incluídas satisfatoriamente nas aulas de língua estrangeira.

Já nos anos de 1990, confluem diversas correntes e pensamentos metodológicos com o acréscimo de novas disciplinas para o ensino de língua estrangeira. O texto literário passa a ser visto como um recurso para o ensino de segundas línguas, sem que seja considerado, necessariamente, objeto de estudo literário. É nesse sentido que Naranjo Pita (*apud* Albaladejo 2004, p.38) diz que “o uso da literatura com um fim didático nas aulas de língua estrangeira representa um assunto de máxima atualidade”.⁵ Acreditamos ser pertinente explicar o que significa a utilização do texto literário com fins didáticos e, para este fim, nos valemos das contribuições teóricas de Mendoza (2002).

Segundo esse autor, é sabido que as obras literárias são produzidas por nativos e para nativos. Quando o texto literário aparece nas aulas de língua estrangeira, assume novas perspectivas de natureza didática, adquire o valor de expoente lingüístico, de *input* para a aprendizagem, ao mesmo tempo em que mantém valores estéticos e culturais. Isso não quer dizer que o texto literário passa a ser utilizado como pretexto para o ensino das estruturas lingüísticas, mas que a leitura passa a ser orientada por objetivos específicos diferentes dos que foram previstos pelo o autor. Como afirmamos anteriormente, o texto literário é um referente verbal que serve para deleite, para a recepção estética e para a formação do leitor.

Contudo, é importante mencionar que a presença de textos literários ainda era reduzida na primeira metade dos anos de 1990 dentro dos livros didáticos dedicados ao ensino

⁵ ...la utilización de la literatura con un fin didáctico en clase de lengua extranjera representa un asunto de máxima actualidad.

de E/LE. Tal postura se devia à crença inconsciente de que aquilo que era literário estava associado a posturas metodológicas anteriores com as quais se havia rompido.

Depois desse breve histórico, percebe-se que o texto literário permaneceu negligenciado por mais de 30 anos, sem lugar dentro das aulas de E/LE; afirmamos que do abuso, passou-se ao desuso. Hoje, o lugar do texto literário ainda não parece estar definido. Talvez porque sua importância para o processo de aquisição de espanhol como língua estrangeira ainda não esteja clara.

Desde a hegemonia do texto literário dentro dos métodos tradicionais(...)se havia passado a uma situação de esquecimento dos mesmos, dentro dos métodos estrutural-globais e dentro dos métodos comunicativos, aduzindo razões que iam desde a dificuldade, incorreção ou falta de naturalidade da linguagem literária até sua nula capacidade para representar situações reais da vida cotidiana que pudessem se transformar em um modelo válido para os alunos de línguas estrangeiras.⁶ SANZ (2006:7)

Contudo, defendemos que a presença do texto literário nos programas de E/LE acaba ajudando a desenvolver a competência comunicativa no seu componente lingüístico e em sua dimensão sócio-cultural através do contato com a cultura e com os valores da língua-alvo.

1.1.2 Importância dos textos literários: Análise da visão atual

Pudemos perceber no bloco anterior que a presença dos textos literários assim como o seu papel no ensino de E/LE sofreram variações de acordo com as mudanças teóricas dos vários enfoques metodológicos. A volta do texto literário ao contexto da sala de aula se deu a partir do reconhecimento da importância do contexto cultural autêntico, pois se passou então a considerar o texto literário como um recurso importante para o ensino de línguas.

Contudo, ainda há discussões sobre o momento ideal para incluir os referidos textos de acordo com o nível dos alunos. Devido à linguagem contida neste tipo textual, muitos professores preferem incluir textos literários em níveis mais avançados. Acreditamos, porém, que o contato com os textos literários pode ser estabelecido desde níveis iniciais com o intuito de desenvolver a compreensão leitora, desde que os materiais didáticos, as

⁶ Desde la hegemonía del texto literario en los métodos tradicionales (...)se había pasado a una situación de olvido de los mismos, en los métodos estructuro-globales y en los métodos comunicativos, aduciendo razones que iban desde la dificultad, incorrección o falta da naturalidad del lenguaje literario hasta su nula capacidad para representar situaciones reales de la vida cotidiana que pudieran convertirse en un modelo válido para los alumnos de lenguas extranjeras.

instituições de ensino e o próprio professor fiquem atentos às questões que envolvam o processamento leitor.

O papel do professor nesse contexto é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo, sendo que essas oportunidades poderão ser melhor criadas na medida em que o processo seja melhor conhecido: um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e das diversas estratégias que compõem os processos. KLEIMAN (2000: 7)

O professor deve dar atenção especial ao momento da pré-leitura a fim de que o conhecimento prévio dos alunos seja ativado e estes sejam capazes de elaborar hipóteses a partir de alguns elementos que compõem o texto, como o título, ou ainda a partir de elementos de outros textos. O docente deve dar atenção, também, ao momento da leitura em si, realizada com o intuito de comprovar ou descartar as hipóteses inicialmente levantadas, e ao momento da pós-leitura.

Da mesma forma que Sanz (2006) acreditamos que o aprendiz que lograr explorar adequadamente o texto literário estará apto para ler outros tipos ou gêneros textuais e utilizar com propriedade a língua estrangeira que se propôs a estudar. Como afirma Sanz (2006:7) “... parece evidente que a espessura conotativa do texto literário propicia, por parte do aluno, o desenvolvimento de estratégias de compreensão leitora que possam ser rentáveis na apropriação do significado de outro tipo e/ou gêneros textuais⁷”.

É importante ressaltar que, segundo nossas crenças, o texto literário funciona como um elemento de importância incalculável para o desenvolvimento da compreensão leitora, porém essa modalidade de texto não pode continuar sendo tratada da mesma maneira que os outros tipos de texto, visto que há muito mais por trás de suas linhas. É um veículo de difusão da cultura das comunidades falantes da língua alvo, o que facilita o aprendizado desta. O texto literário jamais pode ser subutilizado, o professor não pode esquecer das características que fazem desse texto um texto literário, das suas contribuições lingüísticas e culturais.

O grande problema para muitos professores é como adequar o trabalho com o texto literário às exigências dos currículos dos centros de línguas, nos quais acreditamos ser, ainda, priorizados os conteúdos de essência gramatical e lexical.

⁷ ...parece evidente que el espesor conotativo del texto literario propicia, por parte del alumno, el desarrollo de estrategias de comprensión lectora que pueden rentabilizarse en la apropiación del significado de otro tipo y/o géneros textuales.

Nas aulas de línguas, em particular – língua materna e língua estrangeira -, o texto é, na maioria das vezes, usado como pretexto para o estudo da gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem que o professor (ou o livro didático) reputam como importante ensinar. Assim, o texto, parte do material didático, perde sua função essencial de provocar efeitos de sentido no aluno-leitor, para ser apenas o lugar de reconhecimento das unidades e estruturas lingüísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos. CORACINI (1995:18)

Cosson (2006) afirma no seu livro “Letramento Literário: teoria e prática” que é de responsabilidade do professor explorar ao máximo, juntamente com os seus alunos, as potencialidades do texto literário. Cabe ao docente gerar condições para que o encontro entre aluno e texto literário seja uma busca plena de sentido para o texto, para o aluno e para a sociedade em que estão inseridos.

A leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, por que nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem COSSON (2006:30)

O texto literário suscita que se produza a aprendizagem por meio da inter-relação de saberes, de conhecimentos e vivências culturais e da interação dos distintos blocos de saberes de ordem lingüística e literária.

Segundo Mendoza (2000), no discurso literário se aprecia um *continuum* que acomoda o discurso cotidiano e o discurso poético, sem ruptura entre essas formas de discurso, visto que ambas se apóiam nos princípios gerais que regulam o uso e a estruturação de significados.

A obra literária é, em principio, uma criação artística. Quando ela é utilizada em sala de aula de língua estrangeira, ela desperta possibilidades didáticas de formação lingüística, porque em seu discurso se conectam as convenções do uso cotidiano com os usos particulares de natureza estética e criativa, de maneira que o texto literário apresenta, ao mesmo tempo, as vinculações com o que é normativo e o que é pragmático.

Por meio dos textos literários, o aprendiz enfrenta uma complexa atividade cognitiva de construção de significados e de atribuição de interpretações, de reconhecimentos de elementos, de formas e de relações. Vimos até agora que o prestígio do estudo do texto literário dentro das aulas de E/LE já sucumbiu. Hoje, não se trata de uma questão de prestígio, antes da efetividade e da funcionalidade formativa do emprego destes materiais, conforme as palavras de Widdowson (*apud* Mendoza 2002).

É importante mencionar que o texto literário vem passando nos dias atuais por um processo de dessacralização, o que possibilita aos professores e aprendizes entrarem em contato com o que ele guarda de mais íntimo, via que se dá não só por meios lingüísticos, como também criativos e estratégicos. Há um outro caminho para chegar ao texto literário que é através da sua valorização desde um ponto de vista respeitoso, porém não reverencial que nos permite trabalhar com as obras, bem como com seus fragmentos, reconhecendo sua autenticidade.

Provavelmente, isso se deve ao reconhecimento de que o discurso literário não pode ser tomado como sinônimo de complexidade lingüística, muito menos como sinônimo de desvio arbitrário do uso da língua, visto que são inúmeras as ocasiões em que a produção literária mostra simplicidade expositiva e clareza na sua composição.

O retorno do uso do texto literário às aulas de E/LE renova o pressuposto de que o texto literário pode, perfeitamente, funcionar como recurso e material de ordem curricular, capaz de orientar a formação lingüístico-comunicativa já que é uma produção autêntica da língua, no presente estudo, a espanhola.

Além da inclusão de textos literários autênticos houve a incorporação de um outro tipo de leitura realizada por meio de obras literárias adaptadas especialmente para serem utilizadas em salas de E/LE, denominadas adaptações literárias ou leituras graduadas.

Curiosamente se inicia, no final dos anos oitenta, com bastante força, a publicação de distintas coleções de leituras graduadas que abrigam tanto adaptações de textos literários como textos originais para o nível básico, especialmente criados pelos autores com fins didáticos. (...) Muitos destes textos vêm acompanhados de propostas finais de exploração didática para a compreensão leitora, ou se completam com anotações léxicas esclarecedoras e comentários culturais; outros incluem ainda um glossário com a tradução do vocabulário a outros idiomas.⁸ ACQUARONI (2000: 57)

Aqui, acreditamos ser oportuno esclarecer uma questão latente no que concerne à inclusão de textos literários nas aulas de E/LE. Alguns teóricos como Albaladejo (2004) e Sanz (2006), entre outros, defendem que uma das características fundamentais de uma obra literária é a complexa idiosincrasia que a sua linguagem comporta, o que não admite a possibilidade de dizer o mesmo de duas maneiras diferentes, ou seja, uma adaptação literária

⁸ Curiosamente se inicia, a finales de los años ochenta con bastante fuerza, la publicación de distintas colecciones de lecturas graduadas que albergan tanto adaptaciones de textos literarios como textos originales para el nivel básico, especialmente creados por los autores con fines didáticos. (...) Muchos de estos textos vienen acompañados de propuestas finales de explotación didáctica para la comprensión lectora, o se completan con anotaciones léxicas aclaratorias y comentarios culturales; otros incluyen además un glosario con la traducción del vocabulario a otros idiomas.

não consegue dizer e, certamente, não diz, o mesmo que uma obra literária. A adaptação literária é um documento diferente que possui uma finalidade diferente e que envolve o desenvolvimento de estratégias de leitura diferentes. Por conseguinte, esses autores defendem que não se deve usar uma adaptação para posteriormente se chegar ao texto literário, nem mesmo como forma de estimular a leitura do segundo.

Destarte, não haveria razões para utilizar o texto adaptado como pretexto para a construção de competências léxico-gramaticais, discursivas ou culturais, ou ainda, como ponto de partida para estimular o uso de estratégias iniciais de leitura. O professor tem que começar a levar em conta que a dificuldade em trabalhar com o texto literário reside muito mais na tarefa que no próprio texto em si. O texto literário constitui uma das poucas mostras autênticas de língua que não é considerado como autêntico. Acreditamos que isso aconteça pelo fato de a literatura, infelizmente, não estar tão presente na nossa vida corrente como outros documentos autênticos, tais como: folhetos informativos, jornais, revistas, bulas de remédio, receitas culinárias etc. E também, por haver determinados resquícios de uma época em que o texto literário era associado a um discurso artificial e arbitrário e por isso distante das necessidades de comunicação autêntica.

Se o professor possui a intenção de trabalhar no texto aspectos de natureza gramatical ou aspectos relacionados à apreensão do vocabulário pode utilizar materiais previamente preparados para este fim. Contudo, se a intenção do professor é conduzir o aluno a entrar em contato com a complexidade presente no ato de compreender, ou de propor uma leitura para que os alunos desenvolvam habilidades de interpretação, é de extrema importância que o docente escolha materiais autênticos para lograr o fim desejado.

Segundo a opinião de Acquaroni (2006), apesar da volta do texto literário ao campo de ensino de E/LE, dentro dos livros-texto, este só aparece como um apêndice ao fim das unidades didáticas, e sempre como uma simples característica ornamental, como uma amostra cultural e por vezes, exótica, para a qual não parece existir nenhuma proposta metodológica consistente. Sobre o espaço delegado à poesia (e aqui pode aplicar-se a outros gêneros literários) a autora nos diz que:

[...] o fato de situar o poema no final da unidade revela as dificuldades que o material traz ao professor para incorporá-lo, de fato, no desenvolvimento da aula. A literatura fica relegada a uma posição de fechamento marginal e de exercício voluntário que geralmente e principalmente por motivos de tempo nunca se realiza [...]

Ou seja, exercícios que envolvem textos literários acabam sendo “marginalizados” e desprezados pelo professor. Provavelmente isso se deve à falta de conhecimento do docente para inseri-los de maneira proveitosa e prazerosa em sala de aula, o que acaba sendo reforçado e justificado, pela falta de tempo e pela obrigatoriedade em cumprir determinados pontos dos programas de ensino, alheios à formação da competência literária.

Muitos manuais didáticos tendem a trabalhar o texto literário de forma restrita, pois os exercícios se mostram, por vezes, desconectados do restante da unidade e ignora-se o que a leitura literária carrega de melhor que é a possibilidade de contato com diferentes registros lingüísticos e de suscitar a criatividade dos aprendizes⁹. Assim a função do texto literário que é prevista pelo o autor, bem como sua função didática é completamente perdida. Infelizmente, pelo que podemos comprovar da nossa experiência docente este quadro está presente tanto nas escolas como nos cursos de idiomas.

Hoje se fala em educação literária como elemento capacitador para a recepção literária e para a valorização de obras literárias, ou seja, para ofertar aos alunos a competência, a habilidade e as estratégias de recepção indispensáveis para a obtenção do prazer da leitura.

Conforme Mendoza (2004), atualmente os textos literários são considerados materiais específicos para desenvolver as estratégias e as habilidades leitoras; o texto torna-se o suporte para reconhecimentos de natureza metaliterária e discursiva. Devido a isso a formação literária se baseia nas atividades de identificação e reconhecimento, mas para que haja isso é necessário possuir um conhecimento anterior de diversas produções literárias. Evidentemente o texto literário precisa estar presente no contexto de ensino para que haja formação literária. A recepção literária é o alicerce para a formação do leitor literário.

A concepção de um renovado tratamento didático do fato literário se encaminha, em direção à formação da competência literária e passa, necessariamente, pela construção e pelo desenvolvimento do hábito leitor, da competência leitora e do intertexto leitor. O acesso às produções literárias não terá sucesso satisfatório sem um pertinente domínio da habilidade leitora e sem os conhecimentos básicos que compõem um nível básico da competência literária.¹⁰ MENDOZA (2001: 247)

⁹ O que vimos percebendo por meio da observação de alguns manuais de ensino de E/LE, como o *Nuevo Ven*, manual utilizado no Núcleo de Línguas Estrangeiras. O “Nuevo Ven” é uma coleção de livros didáticos, composta por três volumes sendo o primeiro dirigido ao nível básico, o segundo ao nível intermediário e o terceiro ao nível avançado, destinado ao ensino de língua espanhola para estrangeiros, publicado pela editora EDELSA, escrito por Francisca Castro, Fernando Marin, Reyes Morales e Soledad Rosa.

¹⁰ La concepción de un renovado tratamiento didáctico del hecho literario se encamina, hacia la formación de la competencia literaria y para, necesariamente, por la construcción y el desarrollo del hábito lector, de la competencia lectora y del intertexto lector. El acceso a las producciones literarias no tendrá un logro satisfactorio sin un pertinente dominio de la habilidad lectora y sin los conocimientos básicos que componen un nivel básico de la competencia literaria.

Estamos tentando enfatizar ao longo deste trabalho que a formação literária dentro das escolas de idioma, e principalmente no Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE será responsável pela formação leitora em geral. Já vimos que o texto literário é uma mostra autêntica de língua, ainda que essa característica não seja reconhecida por todos os teóricos. É um texto acessível devido ao seu conteúdo universal, ou seja, mesmo tendo sido escrito em língua diferente da língua do leitor o tema lhe parecerá familiar. Segundo Albaladejo (2004: 39): “Sua essência perdura, e é capaz por seu valor estético e de conteúdo universal e significativo de transcender tempo e cultura para falar diretamente a um leitor de outro país em um período histórico diferente”.¹¹

Permite ainda ao aluno leitor a apreciação dos valores culturais, capazes de familiarizar o aprendiz com os códigos sociais e de conduta da sociedade que fala a língua-alvo, visto que, mesmo tratando-se de ficção, o texto literário oferece um vívido contexto no qual personagens de diversos extratos sociais podem ser representados. O texto literário pode dar ao leitor estrangeiro uma apreciação dos códigos e preocupações que estruturam a sociedade real do país onde se fala a língua que ele está aprendendo. Finalmente, a riqueza lingüística dos textos literários possibilita um incremento do vocabulário do aluno, fornecendo uma rica bagagem léxica em fases superiores de aprendizagem.

Dessa maneira temos a crença de que o texto literário se converterá em um excelente texto para desenvolver no aluno do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE, de modo satisfatório, a formação leitora em língua espanhola. Já que elegemos o texto literário como tipo textual maior para a formação leitora dos aprendizes de espanhol como língua estrangeira, faz-se pertinente esclarecer alguns termos relacionados ao universo literário que permearão todo o nosso estudo.

1.1.3 Alguns conceitos em torno da literatura

O termo *literário* pode ser vago de sentido, caso não seja possível explicar o que há por traz dele, quer dizer, a própria literatura. Em outras palavras não podemos fazer referência a expressões como texto literário, material literário, atividade literária, se desconhecemos o elemento que engloba todos esses termos.

¹¹ Su esencia perdura, y es capaz por su valor estético y de contenido universal y significativo de trascender tiempo y cultura para hablar directamente a un lector de otro país en un período histórico diferente

Segundo Tavares (2002) o termo literatura não é adequadamente esclarecido a partir de sua carga semântica, no sentido de arte literária. Antigamente os termos *literatura* e *gramática* confundiam-se porque ambos possuíam a mesma carga semântica, ou seja, o ensino das letras e da escrita. Somente no final do século XVIII, a palavra *literatura* se desvinculou do termo *gramática* e assumiu o sentido que é conhecido hoje.

Na era clássica o conceito de literatura possuía um sentido amplo e um sentido restrito. Dentro do sentido amplo a arte literária deveria atender a três preceitos estéticos, o primeiro é o da invenção que diz respeito à escolha do assunto; o segundo refere-se à disposição que é a ordem lógica e atraente, responsável por dar a obra movimento e unidade; finalmente tinha-se a elocução que está ligada à correção, clareza e harmonia da língua. Ainda no sentido amplo a qualidade maior da literatura estava relacionada ao seu caráter ficcional, e a concepção de literatura era mais descritiva que valorativa.

Já dentro da concepção restrita, a literatura era concebida como arte que imita a realidade, tendo a palavra como instrumento. A partir dessa concepção o que caracterizaria uma obra como literária não seria mais a forma e sim a natureza do seu conteúdo.

Na era moderna o conceito de literatura pode ser compreendido em sentido lato, a partir do qual qualquer produção escrita seria considerada literatura, ou seja, qualquer obra escrita em prosa ou verso, de conteúdo artístico, ou ainda científico na qual o conhecimento da vida e dos homens estivesse envolvido seria denominada literatura.

Para o nosso estudo nos importará a concepção moderna restrita de arte literária que a caracteriza como ficção, criação de uma supra-realidade por meio de dados profundos e singulares advindos da intuição do artista, tendo como instrumento maior a palavra expressivamente estilizada.

A literatura é a expressão do homem e da vida. É o homem de certo modo convertido numa obra. Nela o interessante não é apenas *quem* se exprime e o *quê* se exprime, mas *como* se exprime. O *como* tem aí sua importância culminante. Em obra de filosofia ou de física o modo de exprimir tem, em regra, qualificação secundária. AMOROSO LIMA (*apud* TAVARES 2002:34)

Sobre a função da literatura Tavares (2002) afirma que a arte literária possui duas grandes funções a primeira hedonista, relacionada ao prazer estético e a outra utilitária. Sendo assim, o autor conclui que a literatura ensina deleitando ou deleita ensinando. É nesse sentido que escolhemos o texto literário como objeto maior de nosso estudo. Outra função valiosa da literatura é explicada por Aragão (2006) quando afirma o seguinte:

Podemos comprovar que a literatura pode ser uma fonte de conhecimento; chega muitas vezes a ter uma função pedagógica e de identificação; pode funcionar como um veículo de transmissão de cultura; pode proporcionar momentos de catarses; pode assumir uma função libertadora e gratificante; permite a evasão; estimula o compromisso; e favorece a aprendizagem¹² ARAGÃO (2006:48)

Podemos dizer, ainda, que o texto literário, em oposição ao não-literário, tem uma dimensão estética e um dinamismo peculiar, advindo do universo ficcional, que possibilitam a recriação de novos sentidos para a realidade, proporcionando que o leitor reflita sobre o modo de pensar e agir de determinados povos, por meio de uma linguagem considerada artística. Outra definição pode ser encontrada em Samuel (2002: 7-8) que procurou definir o texto literário como “certo texto que possui a literariedade, constituída pelas metáforas, as metonímias, as sonoridades, os ritmos, a narratividade, a descrição, os personagens, os símbolos, as ambigüidades e alegorias, os mitos e outras propriedades”.

Podemos caracterizar, também, o texto literário pelo modo como é aceito em dada comunidade, pela maneira estética como a mensagem é apresentada, pela intenção do autor, pelos valores artísticos do texto, por elementos próprios da linguagem artística tais como: plurissignificação, conotação e finalmente a ficcionalidade, todos esses sugeridos por vários teóricos da literatura (*apud* Aragão 2006).

Travaglia (2002) afirma que um texto pode ser classificado sendo de determinado tipo por uma questão de dominância, em função do modo de interlocução que se pretende estabelecer e que se estabelece. Ou seja, a predominância de certas características é responsável, na maioria das vezes, pela classificação a que determinado tipo textual será submetido.

É pertinente ressaltar que acreditamos que o texto literário tem como função potencializar uma série de experiências do leitor. A obra literária é capaz de oferecer inúmeras possibilidades de leituras, e em cada uma das leituras feitas reside uma experiência nova.

Contudo, para que o texto literário seja inserido satisfatoriamente dentro do universo da sala de aula, seja de língua materna ou de língua estrangeira, as instituições, os professores e os materiais didáticos necessitam abrir espaço para a formação de uma competência pouco trabalhada no contexto da sala de aula que é a formação da competência literária.

¹² Podemos comprovar que la literatura puede ser una fuente de conocimiento; llega muchas veces a tener una función pedagógica y de identificación; puede funcionar como un vehículo de transmisión de cultura; puede proporcionar momentos de catarsis; puede asumir una función liberadora y gratificadora; permite la evasión; estimula el compromiso; y favorece el aprendizaje.

Entendemos por competência literária a capacidade do leitor para receber o texto literário e para avaliar as obras literárias. Segundo o E-Dicionário de Termos Literários¹³, a competência literária está relacionada ao grau de conhecimento que um indivíduo deve ter para poder ler um texto literário. Esse conceito permite-nos saber que existe uma competência lingüística que é comum a todos os falantes de uma língua, mas que não é suficiente para nos habilitar a ler criticamente um texto literário. Para Sanz (2006: 18):

[...] A competência literária inclui uma série de conhecimentos variados que abarca desde o lingüístico, o histórico geral e o histórico literário, até informações relacionadas com a teoria da literatura e a linguagem literária; da mesma forma, envolve habilidades tanto de interpretação, como de criação que, da mesma maneira que os conhecimentos remetem transversalmente a muitos outros conceitos e áreas de saber¹⁴ [...]

Para a inclusão de obras literárias nas aulas de língua estrangeira devemos estar igualmente atentos ao desenvolvimento da educação literária, termo presente em Mendoza (2001) caracterizado pela preparação para saber participar de maneira efetiva dentro do processo de interação pelo qual se atualiza o discurso literário.

Segundo Mendoza (2004) a obra literária é considerada como unidade semiótica e como unidade significativa que inclui em si componentes procedentes de vários sistemas, sendo esses lingüísticos, literários e culturais, de variadas referências, ideológicas, enciclopédicas entre outras; é o que faz dela uma produção única com valores próprios.

Acreditamos que a concepção de um adequado tratamento da literatura em sala de aula, caminha em direção à formação da competência literária e passa, obrigatoriamente, pela construção e desenvolvimento de três vias básicas: o hábito leitor, a competência leitora e o intertexto leitor. Por intertexto leitor, compreendemos que esse elemento é um dos componentes básicos da competência literária, e é, portanto, resultado das múltiplas atividades de leitura.

O intertexto leitor é um componente básico da competência literária; os distintos elementos que o compõem se ativam na recepção, na interação entre emissor/receptor e na apreciação das correspondências re-criadas entre textos diversos, ao mesmo tempo, que potencia a atividade de avaliação pessoal através do reconhecimento de conexões e do desenvolvimento de atitudes positivas em direção

¹³ Dicionário eletrônico desenvolvido por pesquisadores da Universidade Nova de Lisboa, projeto coordenado pelo professor Carlos Ceia.

¹⁴ La competencia literaria incluye una serie de conocimientos variados que abarca desde lo lingüístico, lo histórico general y lo histórico literario, hasta informaciones relacionadas con la teoría de la literatura y el lenguaje literario; asimismo, involucra destrezas tanto de interpretación, como de creación que, al igual que los conocimientos, remiten transversalmente a muchos otros conceptos y áreas de saber.

a diversas manifestações artístico-literárias de signo cultural.¹⁵ MENDOZA (2004: 141)

Em resumo, o acesso às produções literárias dentro do ambiente escolar só poderá ser satisfatório com um pertinente domínio da habilidade leitora e dos conhecimentos contidos em um nível básico da competência literária.

Até agora mencionamos o texto literário de maneira geral, sem salientar os gêneros textuais contidos dentro desse tipo textual. Falamos sobre sua importância e sobre sua inclusão no cenário do ensino de espanhol como língua estrangeira sem, contudo, sublinharmos quaisquer gêneros textuais específicos. Chegou, pois, o momento de caracterizar o conceito de gênero, mais especificamente, o conceito de gêneros textuais literários.

1.1.4 Percurso pelos conceitos de gêneros textuais literários

É pertinente apresentarmos, também, um breve histórico sobre os gêneros textuais literários. Segundo Tavares (2002) e Aguiar e Silva (1967) chegar à conceituação ou à classificação dos gêneros textuais literários é árdua tarefa e não encontra acordo unânime entre os diversos autores da teoria da literatura.

De acordo com Aristóteles os gêneros são formas, conteúdos e atitudes do poeta; já para Hegel são princípios de fragmentação da realidade estética; Victor Hugo acredita que os gêneros são expressões das diversas idades e finalmente para Ortega y Gasset e Alfonso Reyes os gêneros constituem funções básicas estéticas.

Soares Amora (*apud* Tavares 2002) afirma que o gênero textual literário corresponde à combinação de um tipo de forma somada a um tipo de conteúdo e a um tipo de composição, definição que pode ser aplicada também a gêneros textuais não-literários.

Entretanto, a partir de uma abordagem mais ampla poderíamos chegar a afirmar que os gêneros textuais literários são as inúmeras modalidades da expressão literária. Não podemos nos esquecer que dentro da teoria literária há também que levar em conta uma subclassificação do gênero textual literário denominado subgênero ou espécie literária, que é uma variante do gênero, identificada por algumas características particulares. É necessário

¹⁵ El intertexto lector es un componente básico de la competencia literaria; los distintos elementos que lo componen se activan en la recepción, en la interacción entre emisor/receptor y en la apreciación de las correspondencias re-creadas entre textos diversos, a la vez que potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural.

dizer que uma espécie literária pode estar contida em mais de um gênero literário. Tavares (2002) nos explica melhor essa característica de uma espécie literária pertencer a mais de um gênero na seguinte passagem de seu livro Teoria da literatura:

Quando classificamos certas espécies em determinados gêneros, não significa isso que elas sejam exclusivamente daqueles gêneros. Exemplo: o conto, que numa classificação amplíssima figura no gênero narrativo, pode pertencer a outro gênero, como o satírico ou humorístico. O mesmo ocorre com as formas poéticas. Por ser mais comumente de conteúdo lírico, incluímos o *soneto* neste gênero, mas sempre ressaltando o não exclusivismo de tal arrolamento. TAVARES (2002:115)

Alguns estudiosos nos falam sobre a impossibilidade de caracterizar um texto como literário. Bobes (*apud* Mendoza, 2001:236) afirma: “Não podemos identificar mediante uma linguagem observacional a literatura, porque os traços literários não são específicos e os que se mostram são traços de frequência que não são verificáveis em sua totalidade em nenhuma obra”.¹⁶

Não obstante, Tavares (2002) nos oferece um vasto grupo de elementos que nos podem ser úteis na hora de classificarmos uma obra como literária. Quanto aos gêneros textuais literários o autor estabelece uma divisão *fundamental* que comporta o gênero lírico, o gênero épico ou narrativo e o gênero dramático ou teatral. O autor oferece, ainda, outra divisão de gênero que é denominada *especial* que comporta os gêneros satírico e humorístico, o gênero oratória, o gênero epistolar e o gênero didático. Para o nosso estudo nos interessará somente os gêneros textuais ditos *fundamentais*.

Em relação à forma, os gêneros textuais literários são divididos em: prosa, verso e mista. Quanto ao conteúdo, Tavares (2002) os dividiu em: gêneros de conteúdo *objetivo*, gêneros de conteúdo *subjetivo* e gêneros que reúnem conteúdo *objetivo* e conteúdo *subjetivo* e que, por esta razão, são denominados *objetivo-subjetivos* ou *mistos*. Os gêneros de conteúdo objetivo abrangem o diletante (narrativas de aventura, por exemplo), o didático, o selvo, o cômico ou humorístico e o trágico entre outros. Dentre os de conteúdo *subjetivo* estão o lírico ou sentimental, o psicológico ou reflexivo, o humorístico e o satírico entre outros.

No que diz respeito à composição, os gêneros podem ser classificados como expositivos, representativos ou mistos, que reúnem as características de exposição e representação ao mesmo tempo. Finalmente, no que concerne às espécies, estes possuem inúmeras variedades que serão mais adequadamente apresentadas quando falarmos sobre as

¹⁶ No podemos identificar mediante un lenguaje observacional la literatura, porque los rasgos literarios no son específicos y los que se han señalado son rasgos de frecuencia que no son verificables en su totalidad en ninguna obra.

características dos três gêneros textuais tradicionais: lírico, narrativo ou épico e dramático ou teatral.

O gênero lírico é caracterizado por Tavares (2002), segundo sua forma, em verso, as formas poéticas de estrutura fixa, ou ainda textos líricos escritos em prosa, denominados de prosa poética. Em relação ao seu conteúdo é classificado como subjetivo, e é então caracterizado sobre a composição como expositivo.

É importante salientar que hoje o gênero lírico não apresenta mais a característica maior do canto musical que deu origem a seu nome. As poesias restringem-se a serem lidas ou recitadas, a não ser que o poeta intencionalmente dê uma melodia à letra do poema.

Segundo Tavares (2002:117) “O lirismo se distingue essencialmente, podemos dizer, pelo seu fundo subjetivamente poético, seja em forma de verso ou de prosa. Na obra lírica predominam os sentimentos e a emoção do autor”.

São subgêneros ou espécies da lírica: *a ode, o hino, a canção, a elegia, o madrigal, o acalanto, o epitalâmio* dentre outros.

Já dentro do gênero textual literário narrativo ou épico, os textos podem ser escritos em prosa ou verso. Sobre o seu conteúdo podem ser considerados objetivos ou ainda objetivo-subjetivos. No que concerne à composição, são caracterizados como expositivos e representativos. Tavares (2002) divide os subgêneros de acordo com a forma, ou seja, dentro do gênero narrativo escrito em verso estão contidos: *o romance, a canção de gesta, a balada, a epopéia ou poema épico, poema heróico ou narrativo, poema herói-cômico, poema burlesco e poemas alegóricos como as fábulas e os apólogos*. Dentro da forma escrita em prosa, que nos interessará mais diretamente, estão contidos os subgêneros: *romance, novela, epopéia, conto e crônica, anedota, fábula, apólogo e parábola*.

Acreditamos ser relevante mencionar as características de alguns subgêneros contidos dentro do gênero narrativo que são, de acordo com nossa experiência docente, bastante utilizados nas aulas de espanhol como língua estrangeira. Primeiramente Tavares (2002) afirma que alguns autores diferenciam o romance, a novela e o conto devido à extensão dos mesmos. O romance tido como mais extenso, a novela menos longa que o romance e mais longa que o conto. Contudo, é importante salientar que esta extensão não se deve necessariamente ao número de páginas e sim à técnica de construção. A novela condensa os elementos contidos no romance fazendo com que os diálogos sejam mais curtos e as narrações mais diretas dentre outras características que geram a precipitação da história. Os contos, da mesma forma que o romance e a novela assumem conteúdos de natureza psicológica, impressionista, fantástica, simbolista, regional, policial e de fadas, entre outros. A

crônica é um tipo de conto mais curto ou condensado escrito em tom mais coloquial, com característica de oralidade. A anedota é uma pequena história com um tom de humor. A fábula é outro subgênero textual bastante difundido que utiliza animais para representar atitudes humanas e geralmente possui um caráter moralizante, semelhante ao apólogo que não usa animais como personagens e sim utiliza para tanto objetos inanimados.

O último gênero literário a ser apresentado é o gênero dramático ou teatral que é representativo e figurativo, pode ser escrito na forma de prosa ou verso, possui conteúdo objetivo ou objetivo-subjetivo. No teatro há criações clássicas e nelas estão contidas *a tragédia, a comédia e o drama satiresco*; há criações medievais como: *mistérios, milagres, autos, e farsas*; dentro da criação renascentista está *a tragicomédia*; na criação romântica está contido *o drama*. Dentro das criações populares estão representados *variedades e mágica* e finalmente dentro das criações poético-musicais estão contidas: *a ópera, a opereta, o melodrama e o vaudeville*.

Por razões de tempo e para não nos desviarmos do nosso objetivo maior que é a discussão em torno da inclusão de textos literários dentro das aulas de espanhol como língua estrangeira não veremos a caracterização exaustiva dos subgêneros contido no gênero dramático, ainda que possuamos a crença de que os subgêneros teatrais constituem rica fonte de *input* lingüístico, assim como os demais subgêneros do gênero lírico e do gênero narrativo.

Tudo o que foi mencionado até o presente a respeito da divisão e da caracterização dos gêneros textuais literários foi feito à luz da teoria literária de Aguiar e Silva (1967) e Tavares (2002). A lingüística trata a questão da divisão de gêneros textuais de uma outra maneira, ou seja, se na perspectiva aristotélica os gêneros textuais eram divididos em três categorias, lírica, narrativa e dramática que com o passar do tempo foram se ampliando e se subdividindo, hoje o conceito de gênero se tornou ainda mais abrangente, ampliando-se a produção de texto, oral ou escrita, devido às reflexões realizadas e às contribuições de novas teorias lingüísticas.

Conforme as teorias de Bakhtin (2003) o conceito de gênero está associado ao conceito de enunciado, transmissão do pensamento e do sentimento de forma oral ou escrita relacionado a todos os campos da atividade humana. São elementos indispensáveis ao enunciado: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Cada enunciado particular é tido como individual, porém cada universo de utilização da língua constrói “seus tipos relativamente estáveis” de enunciados, denominados por Bakhtin (2003) como gêneros do discurso.

Anteriormente os gêneros textuais não eram estudados levando-se em consideração determinados tipos de enunciados, o que hoje é uma prática comum, ou seja, para mencionarmos gêneros textuais devemos contar com a questão lingüística geral dos seus enunciados bem como dos tipos de enunciados.

Bakhtin (2003) faz a diferenciação entre gêneros discursivos primários (simples) e gêneros discursivos secundários (complexos). Os primeiros são formados dentro das condições discursivas imediatas, ou seja, das necessidades de comunicação iminentes. Os últimos surgem, segundo o autor, nas condições de um convívio de ordem cultural mais complexo, desenvolvido e organizado, e incluem os gêneros textuais literários dentre outros gêneros textuais. Faraco (*apud* Marcuschi 2005) interpreta a divisão estabelecida por Bakhtin do ponto de vista ideológico, ou seja, os gêneros denominados primários seriam aqueles relacionados à ideologia do cotidiano (corriqueiro), e os gêneros secundários seriam aqueles relacionados a sistemas ideologicamente constituídos. Os dois tipos ideológicos são interdependentes. Faraco (*apud* Marcuschi 2005) afirma o seguinte:

A totalidade das atividades sócio-ideológicas centradas na vida cotidiana, desde os mais fortuitos eventos (um acidental pedido de informação na rua) até aqueles que se associam diretamente com os sistemas ideológicos constituídos (a leitura de um romance, por exemplo) (...) A segunda esfera compreende a totalidade das práticas sócio-ideológicas culturalmente mais elaboradas, como as artes, as ciências, o direito, a filosofia, a religião etc. FARARO (*apud* MARCUSCHI 2005: 21-22)

Ao contrário das teorias anteriores que tentavam identificar e classificar o gênero pela sua estrutura, hoje, o nascimento de um gênero está relacionado à sua função, seja ela científica, técnica, publicitária, cotidiana dentre outras, ou seja, determinadas condições de comunicação originam determinados gêneros discursivos. A noção de propósito está presente, hoje, em muitas teorias e definições de gênero. É oportuno dizer que para o presente trabalho nós não faremos distinções entre gêneros textuais e gêneros discursivos como propõem alguns lingüistas.

Podemos dizer, portanto, que na atualidade existe um leque extenso de teorias de gênero, contudo, nenhuma delas privilegia a forma ou a estrutura, visto que, segundo Marcuschi (2005), os gêneros são em sua essência flexíveis e variáveis, da mesma forma que a linguagem. De acordo com essa perspectiva podemos afirmar que o gênero, assim como a língua, sofre uma série de variações, renovações e multiplicações. Existe, portanto, uma tendência em observar o gênero por sua faceta dinâmica, processual, social, interativa, cognitiva, evitando classificações do ponto de vista estrutural.

Para Miller (apud Marcuschi 2005:24) “... não é na similaridade de formas que reside a identificação de um gênero e sim nos atos praticados recorrentemente”. Para ela o componente da ação é primário e o componente da estrutura é somente um aspecto constituinte. A autora afirma que o gênero é mais que uma forma; é, na verdade, uma “ação social tipificada”, o que torna o gênero reconhecível.

Dentro dessa perspectiva, a linguagem literária é considerada como um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem e a inter-relação dos estilos fazem com que haja uma mudança permanente no sistema da linguagem literária. Esta é tida por Bakhtin como composição integrada pelos estilos da linguagem não-literária, tornando-se um sistema mais complexo e organizado em outras bases.

Em cada época de evolução da linguagem literária, o tom é dado por determinados gêneros do discurso, e não só gêneros secundários (...) mas também primários (...). Toda ampliação da linguagem literária à custa das diversas camadas extraliterárias na língua nacional está intimamente ligada à penetração da linguagem literária em todos os gêneros (...), em maior ou menor grau, também dos novos procedimentos de gênero de construção do todo discursivo, do seu acabamento, inclusão do ouvinte e do parceiro, etc., o que acarreta uma reconstrução e uma renovação mais ou menos substancial dos gêneros do discurso. Quando recorremos às respectivas camadas não literárias da língua nacional estamos recorrendo inevitavelmente também aos gêneros do discurso que se realizam nessas camadas. BAKHTIN (2003: 268)

Outro lingüista que ofereceu sua contribuição para a teoria do gênero textual foi Swales (apud Hemais & Biasi-Rodrigues 2005). Este autor buscou conceituar o termo gênero literário por meio de quatro vertentes. A primeira de natureza folclorista, ou seja, os gêneros assumiriam um valor sócio-cultural ao passo que visavam atender às necessidades sociais e culturais de determinados grupos sociais. Nessa perspectiva classificar os gêneros pode oferecer uma tipologia, alguma finalidade e um modo de interpretação; A segunda vertente está relacionada às contribuições dadas pela teoria da literatura que, ao contrário dos folcloristas que destacam a forma, estão interessados no caráter de instabilidade. Nessa vertente busca-se mostrar como as convenções são quebradas pelos autores e a evolução dos gêneros; A terceira vertente é de natureza lingüística e vê o gênero como evento comunicativo. Os gêneros cumprem propósitos sociais por meio da linguagem, elemento indispensável e significativo do evento comunicativo; A quarta e última vertente está relacionada aos estudos de retórica que contribuíram para a classificação dos diversos tipos de discurso, ou seja, um texto que mostra um tipo de discurso é categorizado conforme o elemento que recebe maior destaque no processo comunicativo. São estabelecidas algumas categorias, se o discurso estiver centrado no receptor (leitor), por exemplo, pode ser

classificado como persuasivo. Há outras categorias propostas por Kineavy (*apud* Hemais & Biasi-Rodrigues 2005) denominadas expressivas, literárias e referenciais.

Para Swales o elemento primordial que classifica o gênero está vinculado à idéia de classe, ou seja, o gênero é uma classe de elementos comunicativos. “O evento comunicativo é constituído do discurso, dos participantes, da função do discurso e do ambiente onde o discurso é produzido e recebido” (Hemais & Biasi-Rodrigues 2005:113). A segunda característica, considerada a mais importante, é o propósito, ou seja, os gêneros possuem a finalidade de realizar um objetivo ou mais de um. A prototipicidade é a terceira característica que está relacionada aos traços próprios de cada gênero discursivo. A quarta característica refere-se à razão ou à lógica incutida em cada gênero, ao reconhecimento do propósito pela comunidade onde o gênero é inserido. A quinta característica é a terminologia elaborada pela comunidade discursiva.

Sobre o reconhecimento de determinados gêneros textuais pela comunidade onde o gênero é difundido, Bazerman (*apud* Marcuschi 2005:18) nos fala que “gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros a cada momento do tempo, seja pela denominação, institucionalização ou regularização. Os gêneros são rotinas sociais do nosso dia-a-dia”.

Marcuschi (2002) os caracteriza como sendo um conjunto de textos que trazem em si características de natureza sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo, composição e canal. Dessa forma a partir do momento em que nos propomos a ensinar como operar com um gênero, ensinamos também uma maneira de atuação sócio-discursiva numa cultura e não simplesmente um modo de produção de texto. De acordo com Bakhtin toda manifestação de cunho lingüístico ocorre por meio do discurso. E este diz respeito “aos usos coletivos da língua que são sempre institucionalizados, isto é, legitimados por alguma instância da atividade humana socialmente organizada”. Bakhtin (*apud* Marcuschi 2005:20)

Outro conceito interessante apresentado por Marcuschi (2002) diz respeito à caracterização do domínio discursivo ou também denominado ambiente discursivo, que está relacionado às esferas de atividade humana em que os variados textos circulam. No nosso caso, faremos menção ao domínio discursivo escolar, onde as obras literárias serão apresentadas. Os gêneros textuais são considerados como parte característica da sociedade em seus *habitats* típicos. Bazerman (*apud* Marcuschi 2005:24) nos diz que isso se deve ao fato de que “os gêneros são em primeiro lugar ‘fatos sociais’ e não apenas fatos lingüísticos como tal”.

Estendemo-nos um pouco durante o percurso em torno da caracterização de gêneros textuais e gêneros textuais literários, pois julgamos necessário esclarecer como se fundamentou a construção das teorias sobre gêneros textuais ou gêneros discursivos, à luz das teorias literárias e lingüísticas, pois acreditamos ser muito abrangente estarmos falando somente em textos literários sem situarmos os gêneros que fazem parte dessa categoria enunciativa. Este percurso nos permitirá posteriormente compreendermos com mais propriedade como se realizam os critérios de seleção do texto literário nas aulas de espanhol como língua estrangeira e verificarmos também que gêneros são mais recorrentes no ambiente da sala de aula e que gêneros são mais recorrentes como leitura-extra, realizada no ambiente familiar.

1.2 Estratégias de Leitura

Alguns professores alegam não incorporar textos literários nas aulas de E/LE por que estes possuem uma linguagem muito rebuscada, impossibilitando a compreensão do texto por parte dos aprendizes da língua espanhola e gerando uma sensação de mal-estar entre os discentes. Contudo, é sabido que alguns recursos expressivos da fala coloquial podem ser tão complexos como alguns usos e transformações literárias, bem como outros tipos textuais podem trazer consigo dificuldades de ordem lingüística capazes de gerar, igualmente, mal-estar entre os discentes.

Auxiliar o aluno a interagir com qualquer tipo de texto e em especial com o literário facilita o processo de reconhecimento e decodificação e, principalmente, ajuda ao aluno a ter controle do uso dos processos de predição, antecipação, inferência e, certamente, interpretação. Segundo Olmi (2005: 26): “Se a leitura é complicada, da mesma forma será complicada a compreensão do texto que se balança, num delicadíssimo equilíbrio, entre dispositivos cognitivos, lingüísticos, habilidades técnicas e envolvimento emocional”.

Acreditamos que a questão do desenvolvimento e, inclusive, da apresentação de estratégias de leitura que facilitem o processo de compreensão do texto é extremamente relevante para a inclusão do texto literário nas aulas de E/LE. Na realidade, trabalhar o momento anterior à leitura facilita o momento da leitura em si, e o momento posterior a ela.

Conforme Aragão (2006: 341) “Devemos tentar fazer com que os alunos descubram seu prazer de leitores, por meio da ativação de suas estratégias de recepção e do fomento do seu hábito leitor, tudo isso conseguido com a prática constante da leitura...”¹⁷

Segundo Kato (1999) a compreensão dos atos de leitura está associada ao conjunto de habilidades que envolvem estratégias de inúmeros tipos e tais habilidades podem ser descritas como: capacidade para encontrar fatias significativas do texto; habilidade para chegar a estabelecer relações de sentido e de referência entre as partes do texto; habilidade para conseguir estabelecer coerência entre as proposições do texto, de investigar e avaliar a verossimilhança e a consistência das informações retiradas; e por fim a de inferir o significado e o efeito pretendido pelo o autor de um texto.

Acreditamos ser relevante mencionar algo que alguns lingüistas consideram como elemento crucial para o desenvolvimento da leitura que é o hábito leitor ou a formação desse hábito. Desde a etapa escolar inicial a criação do hábito de leitura ocupa lugar de interesse geral dentro das atividades propostas pelos docentes. Contudo, a consolidação do hábito de leitura não ocorre somente no âmbito escolar, sendo assim, o contexto familiar influencia decididamente. No contexto escolar a leitura costuma ser utilizada como uma atividade de análise e síntese que distancia o leitor da formação desse hábito. No nosso estudo compactuamos com a visão de García Padrino (*apud* Mendoza 1998:44) que afirma que “o conceito de hábito leitor deve se relacionar com o conceito de animação à leitura, sendo este um conglomerado de recursos para desenvolver a leitura eficaz e a relação instrumental do sujeito leitor com diferentes tipos de textos escritos”¹⁸. Para Mendoza (1998) a formação do hábito leitor se constitui como um processo baseado no emprego de vários tipos de produções, levando-se em consideração as finalidades e as técnicas de animação.

Durante a atividade de leitura acionamos várias estratégias, o que pode se dar de maneira consciente ou inconsciente. Para definir estratégias buscamos a conceituação de Koch & Elias (2006: 39) que afirmam: “Estratégia é uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação”. Além dessa definição, é possível mencionar outra pertencente a Miñano (2000: 25) que diz: “Estratégia é arte de dirigir um assunto para conseguir o objeto desejado”¹⁹. Por fim, Mayor (2000: 5) afirma que “podemos definir as estratégias como conjuntos de procedimentos que se instrumentalizam e se concretizam para conseguir alguns

¹⁷ Debemos intentar que los alumnos descubran su placer de lectores, a través de la activación de sus estrategias de recepción y del fomento de su hábito lector, todo ello conseguido con la práctica constante de la lectura...

¹⁸ ...el concepto de hábito lector debe relacionarse con el de animación a la lectura, siendo éste un conglomerado de recursos para desarrollar la lectura eficaz y la relación instrumental del sujeto lector con distintos tipos de textos escritos.

¹⁹ Estrategia es arte de dirigir un asunto para lograr el objeto deseado.

objetivos, fins ou metas”²⁰. Para o estudo em questão nosso fim ou meta diz respeito à compreensão leitora de textos literários escritos em língua espanhola.

O termo compreensão pode assumir várias acepções por poder se referir a distintos processos e objetos. A compreensão é sumamente complexa e heterogênea, ou seja, existem variados tipos de compreensão leitora, além de existir distintos níveis, componentes ou fatores que interferem na construção da referida compreensão.

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

Antes de nos determos mais profundamente na questão do uso de estratégias de leitura, acreditamos ser oportuno mencionar a maneira que alguns teóricos como Goodman (1990) e Kato (1999) descrevem os processos de leitura. Esta última autora nos apresenta também os diversos tipos de leitores surgidos a partir da escolha da realização de um dos processos de leitura específicos, que citaremos posteriormente. Valemo-nos também das teorias de Mendoza (1998), Leffa (1996) e Acquaroni (2004) sobre o processo leitor.

Conforme Goodman (1990) a leitura é caracterizada como “jogo de adivinhações psicolinguístico”, no qual pensamento e linguagem estão envolvidos em contínuas transações, no momento em que o leitor busca obter sentido a partir do texto impresso. Teoria que, segundo ele, pode ser aplicada à leitura de modo universal. O autor defende existir um único processo de leitura para todas as línguas e isso independe das diferenças ortográficas entre essas línguas. Existe somente um processo de leitura que vai depender da capacidade do leitor, ou seja, a diferença residirá na forma com que cada leitor faz uso deste único processo que pode ser aplicado a qualquer tipo de texto. Para fins didáticos, o autor, no texto “O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento”, faz uma comparação entre a condução de um automóvel e a leitura; quer dizer que cada um tem seu modo próprio de conduzir, uns são mais ágeis e manejam seus veículos mais rapidamente, com mais habilidade; outros possuem mais dificuldades em dirigir, são mais lentos, não conseguem se concentrar no trânsito. Contudo, independente destas particularidades que

²⁰ ...podemos definir las estrategias como los conjuntos de procedimientos que se instrumentan y se llevan a cabo para lograr algunos objetivos, fines o metas.

dependem do condutor, os mecanismos utilizados para fazer com que um carro ande são os mesmos em qualquer parte do mundo e é precisamente isso o que o autor tenta evidenciar defendendo a existência de um único processo de leitura que teria como características essenciais que não podem variar: um texto em sua forma gráfica, que é produzido como linguagem possibilitando a construção do significado.

O autor nos fala ainda sobre as contribuições oriundas do leitor, do escritor e do texto para o processo de ler. Salienta como elementos significativos para o processo de ler, a intenção do leitor, sua cultura social e conhecimento prévio, além do seu controle lingüístico e seus esquemas conceituais. O texto precisa ser significativo e é importante porque representa o escritor e esta representação afetará diretamente a relação existente entre leitor/escritor no compartilhamento das maneiras de utilizar a linguagem e da maneira como compreendem o mundo. Os leitores têm a tarefa de construir significado a partir do texto na ausência do escritor.

Dentro das teorias de Kato (1999) são mencionados três tipos de processamento leitor. O primeiro é denominado processamento leitor ascendente ou *bottom-up* no qual o leitor faz uso linear e indutivo do conteúdo visual, que é organizado de forma hierárquica. A construção do significado global se estabelece através da análise e síntese do significado das partes, ou seja, o leitor constrói o significado com base somente nos dados apresentados no texto, chegando ao ponto conforme Acquaroni (2004:945) “que se o leitor é capaz de ler as palavras do texto, considera-se que a compreensão se produzirá posteriormente de forma automática”²¹.

É pertinente esclarecer, que no processo descrito, a leitura percorre um caminho que vai do texto para o leitor. Kato (1999: 66) afirma que “o leitor idealizado pelo modelo ascendente é aquele que analisa cuidadosamente o *input* visual e que sintetiza o significado das partes menores para obter o significado do todo”. De acordo com a autora o leitor que faz uso desse processo é pouco fluente e possui dificuldades para sintetizar as idéias do texto por não conseguir fazer a distinção entre informação importante e informação meramente ilustrativa. Esse leitor é chamado pela autora de **leitor analisador**.

Já no segundo processamento de leitura, denominado pela autora como descendente ou *top-down* ocorre justamente o contrário, tem-se uma abordagem não-linear, faz-se uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais. O caminho percorrido vai do leitor para o texto, porque se concentrará nos esquemas prévios do leitor, este tipo de leitor é

²¹ ...que si el lector es capaz de leer las palabras del texto, se considera que la comprensión se producirá posteriormente de forma automática

denominado pela autora como **construtor**. Segundo Kato (1999: 67) “O leitor idealizado pelo modelo descendente é aquele que se apóia principalmente em seus conhecimentos prévios e em sua capacidade inferencial para fazer previsões sobre o que o texto dirá, utilizando os dados visuais apenas para reduzir incertezas”. A autora classifica este tipo de leitor como sujeito que apreende facilmente as idéias gerais e particulares do texto, ao contrário do que faz uso do primeiro processo, é veloz e fluente. Contudo, o leitor que faz uso do segundo processamento faz excesso de adivinhações, sem buscar confirmá-las com os dados presentes na superfície do texto, ou seja, esse leitor faz mais uso de seu conhecimento anterior do que das informações apresentadas pelo texto. Goodman (1990), porém acredita que o leitor mais competente é aquele que consegue fazer mais adivinhações acertadas e que o leitor imaturo é aquele que consegue fazer somente uma leitura linear com pouquíssima previsão.

O terceiro e último processamento leitor é denominado interacionista, no qual o processamento leitor se dá pela interação entre os elementos do texto e o conhecimento prévio do leitor. Segundo Acquaroni (2004: 947) “ambos modelos de processamento, tomados separadamente, resultam insuficientes para dar conta da complexidade do processo de compreensão leitora”²².

Kato (1999) classifica este tipo de leitor como **construtor-analisador**, já que o leitor que faz uso desse processamento utiliza adequadamente e no momento apropriado, os dois processos anteriormente citados, de forma complementar. Esse leitor é considerado maduro, visto que já possui um controle consciente e ativo do seu processo leitor, fazendo uso de estratégias denominadas metacognitivas. É importante ressaltar que falaremos mais claramente sobre os tipos de estratégias de leitura nos próximos tópicos presentes neste capítulo.

A autora cita, ainda, outro tipo de leitor que classifica como **cooperativo**, surgido da interação leitor-escritor. Conforme Kato (1999:69) “Em sua versão ingênua, a leitura é definida como um ato de adivinhações das intenções do autor, e, na versão mais elaborada, como um ato de comunicação regido por regras conversacionais, isto é, um contrato de cooperativismo”. O outro tipo de leitor mencionado pela autora é denominado leitor **reconstrutor**, aquele que reconstrói os passos do autor para chegar à compreensão do lido.

²² ambos modelos de procesamiento, tomados por separados, resultan insuficientes para dar cuenta de la complejidad del proceso de comprensión lectora.

Uma visão diferente [...] é aquela que considera o texto não apenas como unidade formal, mas, sobretudo como uma unidade funcional, isto é uma unidade de comunicação. Consistente com essa visão de texto é o modelo de leitura que a define como um ato de reconstrução dos processos de sua produção. KATO (1999:71)

Para o processo de leitura, segundo Mendoza (1998) colaboram três tipos de atividades: as de *decodificação*, dentre elas as ligadas ao reconhecimento da forma e do significado das palavras, atividades de identificação textual, tipo do texto, reconhecimento do propósito e do estilo do autor; as de *pré-compreensão*, dentre estas a formulação de antecipações e expectativas, elaboração de inferências, todas elas encaminhadas em direção à verificação de hipóteses de pré-compreensão; finalmente as atividades de *compreensão e interpretação*.

Ainda de acordo com Mendoza (1998), o processo de leitura passa pelas seguintes etapas: antecipação, decodificação, expectativas, inferências, explicitação, compreensão e interpretação.

A **antecipação** consiste na fase anterior à decodificação do texto. A atividade de antecipação corresponde à previsão, em grande parte intuitiva, sobre o significado global e sobre o tipo textual. Ela é uma atividade inicial através da qual o leitor faz suposições sobre o conteúdo e as particularidades do texto que lerá.

A **decodificação** trata efetivamente da primeira fase da leitura, atividade básica, mecânica de reconhecimento das unidades menores, permitindo a aproximação ao conteúdo por meio do processo de decifrar os elementos base da textualização.

As **expectativas** são conjecturas, previsões feitas pelo leitor a partir dos dados iniciais e dos sucessivos indicadores encontrados ao longo da leitura.

As **inferências** são os indicadores concretos do conhecimento, cuja validade se estabelece nas atividades de síntese e de recapitulação avaliativa dos dados. São as conclusões parciais estabelecidas pelo leitor e que o texto ratifica.

A **explicitação** constitui a confirmação definitiva das expectativas e das inferências, é a fase de verificação das previsões confirmadas por parte do leitor através da não contradição dos elementos.

A **compreensão** é a consequência de uma adequada e coerente (re) construção de significados realizada a partir de antecipações, expectativas, inferências e reconhecimentos.

Finalmente, a **interpretação** é o resultado da assimilação da recepção compreensiva e também significativa estabelecida pelo leitor, ou seja, é o resultado da avaliação pessoal dos dados, informações e intenções presentes no texto.

Kato (1999: 62) afirma que “a compreensão em leitura é uma atividade que envolve a integração do velho com o novo – integração subjacente também à aprendizagem em geral – e que os processos são uma função direta do grau de novidade ou certeza da forma ou do significado”.

Leffa (1996) compartilha com Kato (1999) posicionamentos semelhantes sobre o processo de leitura. Para o autor, dentro da definição geral de leitura, essa aparece como um processo que envolve a visão. Ler é perceber o mundo através de um espelho, contudo, esses espelhos, por vezes, fornecem imagens fragmentadas do mundo. A autêntica leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. Dependendo do ângulo sob o qual se olha à imagem, se irá obter o reflexo de significados distintos. Dentro da literatura, aquilo que é percebido é um reflexo do reflexo da realidade. Ler, enfim, é visar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos.

A partir da análise das duas concepções restritivas de leitura, a de extrair e a de atribuir significado ao texto, o autor se depara com visões antagônicas. A primeira apregoa que ler é extrair significado de um texto e a leitura é tida como um processo linear que se desenvolve palavra após palavra. O significado vai do texto ao leitor, através dos olhos. Existe um processo ascendente onde a compreensão sobe do texto ao leitor na medida exata em que o leitor vai avançando no texto. A adivinhação de palavras novas deve ser evitada porque a leitura é tida como um processo exato e por isso a compreensão não comporta aproximações.

A segunda visão defende que ler é atribuir significado ao texto. Dentro dessa concepção, o ato de ler com êxito dependerá do conhecimento prévio do leitor, visto que a leitura é tida como um processo descendente, desce do leitor ao texto. Ela é interpretada como um procedimento de levantamento de hipóteses, onde a compreensão não se inicia pelo que está diante dos olhos e sim pelo que está por trás deles. A adivinhação de palavras é incentivada.

Na visão conciliadora, ler é interagir com o texto. A complexidade do processo de leitura não permite privilegiar apenas um de seus pólos, com exclusão do outro. Para se chegar à compreensão do ato de leitura faz-se necessário considerar o papel do leitor, o papel do texto e o processo de interação entre ambos.

Uma das premissas para que ocorra a leitura é a intenção, que pode ser caracterizada como uma necessidade que precisa ser satisfeita ou como a busca de um equilíbrio interior que estabeleça um determinado objetivo para um determinado texto.

A leitura envolve múltiplos processos que vão desde certos automatismos até o uso de estratégias de alto nível executadas de modo consciente.

Depois de mencionar como se dá o processo leitor na opinião de alguns teóricos, bem como mencionar os tipos de leitores procedentes desses processos, podemos voltar para a questão da caracterização das estratégias de leitura, que são elementos indispensáveis para o ato de ler, visto que seu valor já foi reconhecido por inúmeros lingüistas, ainda que o desenvolvimento ou mesmo a apresentação dessas estratégias, conforme nossa experiência docente, seja praticamente inexistente no contexto da sala de aula, seja de língua materna ou estrangeira.

Para a realização do nosso projeto elas terão valor ímpar visto que o modelo proposto por Mendoza (2004) baseia-se exclusivamente no uso de estratégias de leitura para ter acesso ao texto literário. O estudioso propõe um modelo que possui *objetivos gerais*, dentre os quais podemos citar a construção e o desenvolvimento da competência literária do aprendiz como base da formação leitora e literária, ressaltando a funcionalidade didática do texto literário; o presente modelo é dotado também de *objetivos de recepção leitora*, dentro dos quais há a preocupação com a formação da recepção leitora como processo paralelo ao desenvolvimento do hábito leitor, com o estímulo à participação receptiva, na observação e análise dos aspectos artísticos e criativos das produções literárias; por fim contempla os *objetivos de formação literária*, que primam por desenvolver no aluno os conhecimentos de metacognição sobre os processos de recepção leitora de textos literários, dotando os alunos de saberes e estratégias para o desenvolvimento da competência literária, estruturando os conhecimentos do aprendiz para que saiba elaborar significados e estabelecer interpretações. Acreditamos que o cumprimento desses objetivos tornará o trabalho com o texto literário mais dinâmico e motivador.

Confiamos que o texto literário é capaz de ampliar e ao mesmo tempo consolidar saberes. As atividades em torno do texto literário ativam as habilidades de natureza lingüística, colaborando com a utilização de diversas estratégias para chegar ao significado maior do texto literário. Por meio dos materiais literários poderemos explorar de maneira adequada uma série de estratégias importantes para chegar à compreensão de textos escritos em língua não materna, no nosso caso a espanhola. O desenvolvimento e a conscientização do uso de estratégias permitirão ao aluno leitor buscar informações, complementar os vazios do texto, ampliar sua capacidade leitora e interagir com o texto com maior propriedade.

É importante compreender que estratégias de leitura nada mais são que determinados procedimentos que o leitor utiliza para facilitar sua compreensão leitora. Esses processos são flexíveis e podem se moldar de acordo com o tipo textual. É consenso entre vários lingüistas que a utilização das estratégias ocorrem anteriormente ao ato de ler, através

de algumas pistas presentes no corpo do texto, como título, figuras e estrutura do texto. Por exemplo, ao ver uma poesia o leitor é capaz de identificar tal texto como poesia antes mesmo de lê-lo, devido a sua estrutura. Durante a leitura é realizada a seleção de informações relevantes e são postas de lado as informações meramente ilustrativas. Já depois da leitura o leitor usa mecanismos para emitir valores ao texto.

Acreditamos que a apresentação de estratégias de leitura servirá para que o aluno perceba na realização da leitura em língua estrangeira uma atividade significativa, fazendo possível que o aluno leitor supere dificuldades próprias, de contexto, dentre outras. É pertinente dizer que elas podem ser ensinadas desde os níveis iniciais.

O ensino e o treinamento de estratégias de leitura servirão como veículo para que o aluno leitor desenvolva, de forma consciente, sua competência leitora a ponto de ser capaz de reconhecer o uso de determinadas estratégias na leitura de quaisquer textos, independente de que estes sejam literários ou não. Certamente, não é importante que os alunos dominem a variada nomenclatura das estratégias, mas que a partir de sua descrição estejam conscientes de quais estratégias utilizar para alcançar a compreensão de um texto.

A fim de fortalecer as formulações diretrizes, para futura elaboração do modelo de tratamento didático, para o uso de textos literários nas aulas de E/LE serão investigadas algumas estratégias de natureza cognitiva e metacognitiva. As primeiras, de acordo com Kato (1999), designam os princípios que regem um comportamento automático e inconsciente do leitor e as últimas designam os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas. Vigotsky (*apud* Kato 1999: 124) afirma existir “uma fase de desenvolvimento automático e inconsciente e uma em que se observa um aumento gradual ao controle ativo desse conhecimento”.

É importante destacar que quando se fala em estratégias de leitura alguns teóricos só levam em consideração aquelas de natureza cognitiva e outros levam em consideração somente aquelas de natureza metacognitiva.

Woods não nega a existência de estratégias conscientes, mas afirma que o processamento consciente é, em grande parte, seqüencial e vagaroso, enquanto as estratégias de processamento subconscientes aplicam-se, de forma extremamente rápida, do meio para as extremidades (esquerda e direita), podendo várias estarem operando paralelamente. No processo de leitura, o leitor pode ter consciência da interpretação final de um estímulo, mas não dos vários procedimentos ocorridos durante o processo. KATO (1999: 103-104)

Dessa maneira lingüistas e psicolingüistas nomeiam como estratégias os procedimentos inconscientes, diferentemente do conceito de estratégias apresentado por

Brown (*apud* Kato 1999: 104): “Quando Brown usa a expressão ‘estratégias em leitura’, são essas estratégias metacognitivas que estão sendo consideradas. A autora enumera uma lista dessas estratégias, que segundo ela, subjaz a qualquer controle planejado e deliberado de atividades que levam à compreensão”.

A partir de agora é nosso objetivo: fazer uma descrição detalhada das possíveis estratégias que o leitor proficiente pode escolher no momento da leitura em língua estrangeira, para que estes sejam capazes de verificar a relação entre uso de estratégias e tipo textual; focalizar aquelas estratégias que utilizem o conhecimento prévio, que como verificamos ao longo desse estudo são por vezes descartadas, devido a uma atenção exagerada à fase de decodificação; e por fim verificar quais das estratégias são mais adequadamente acionadas no momento da leitura de um texto literário.

1.2.1 Descrição de estratégias para leitura em língua estrangeira

A atenção referente ao modo como deveria se desenvolver a leitura sofreu algumas variações conforme o posicionamento de alguns teóricos sobre a concepção de leitura em língua estrangeira, e os mecanismos adequados que deveriam ser levados em conta para a boa realização do processo de ler.

Atentando para as formas como a leitura em língua estrangeira era tratada, podemos dizer que durante a vigência do estruturalismo que se caracterizou por dar maior ênfase à linguagem oral, a compreensão no processo de leitura não dependia da mediação da língua materna, porém da língua oral em estudo. Sendo assim, nesse período, a habilidade para compreensão oral funcionava como pré-requisito da compreensão da escrita. A compreensão ocorria, pois, pelo processo de decodificação sonora. Não obstante, no modelo chomskyano a leitura é realizada sem mediação sonora, e a decodificação sonora sem interpretação semântica. Kato (1999) possui uma teoria que assim como o modelo chomskyano não valoriza tanto a mediação sonora como elemento indispensável para se chegar à compreensão de textos escritos. A autora afirma que:

(...) teses recentes sobre a leitura em língua estrangeira dizem que a língua oral não é pré-requisito para a aprendizagem da leitura em segunda língua e que, se o aluno já é um leitor proficiente em sua língua, as estratégias procedimentais que nela utiliza podem compensar, com vantagem, o déficit no domínio lingüístico. KATO (1999: 31)

A autora nos fala ainda sobre duas espécies de modelo para realização de leitura em língua estrangeira, denominados por ela modelo com mediação sonora (CMS) e modelo sem mediação sonora (SMS). Ela se refere a uma classe de leitores que conseguem ler vocalizando o texto, porém sem nada entender e outra classe de leitores que conseguem entender o que lêem sem conseguir falar a língua (leitor instrumental).

Para avaliarmos qual desses modelos é o mais pertinente para se estudar o processamento leitor em língua estrangeira, devemos deixar clara a nossa concepção de leitura. Nós não entendemos a leitura, seja ela realizada em língua estrangeira ou em língua materna, como mero processo de decodificação vocalizada ou não, portanto, este primeiro modelo está descartado do nosso trabalho, principalmente porque não permite ao leitor alcançar a compreensão do texto. Nosso foco de estudo tampouco é o processamento de leitura em aprendizes instrumentais, mas acreditamos que o processo de leitura a ser estudado é aquele que priorize o objetivo maior do ato de ler que é chegar à compreensão daquilo que foi lido.

Segundo Kato (1999) durante longo período, anterior ao estruturalismo, o ensino da leitura em língua estrangeira restringiu-se ao estudo da gramática e do vocabulário do texto, utilizando como veículo a tradução como resultado do entendimento do texto ou via para atingi-lo. Durante o estruturalismo Kato (1999:112) afirma que “a gramática é entendida, nessa fase, como algo que se adquire automática e inconscientemente na língua oral, não devendo ser, portanto, abordada no ensino de leitura”.

No entanto, hoje é muito freqüente que os elementos gramaticais e lexicais sejam priorizados durante as atividades de leitura, principalmente na leitura em língua estrangeira, na qual ainda há uma preocupação muito grande com uma única fase do processo leitor que é a decodificação.

Conforme Ballester (2000) quando um leitor toma a decisão de ler em uma língua diferente da sua vivência pode enfrentar alguma dificuldade ao entrar em contato com o texto em língua estrangeira. Tal dificuldade não está relacionada somente a questões de cunho lingüístico, como o processo de decodificação, está relacionada também à falta de conhecimento sócio-cultural.

Vários teóricos, tais como Kato (1999) e Miñano (2000), compartilham a idéia de que o leitor, ao ler um texto em língua estrangeira, concentra-se muito mais no processo de decodificação, deixando de se ater a uma série de elementos de cunho não lingüístico que poderiam ser elementos capazes de conduzir o leitor a uma compreensão mais acertada do texto. Essa falta de percepção de elementos que vão além do texto dificulta o funcionamento

de determinadas habilidades de leitura que um leitor eficiente costuma utilizar na sua língua materna, de modo muitas vezes automático. E se nós, professores de língua estrangeira, apresentamos os textos de forma descontextualizada, favorecemos ainda mais o aumento das dificuldades para o encontro do aluno leitor com o texto, além de frustrarmos expectativas e motivações que são elementos necessários em todos os atos de leitura.

Goodman (1990) afirma que o processo de leitura é universal, bem como as estratégias utilizadas e os ciclos vivenciados. Todos esses elementos são comuns à leitura de quaisquer línguas. O processo de leitura é flexível permitindo ao leitor fazer previsões de ordem ortográfica, sintática e semântica em qualquer idioma. Aquilo que exigirá maior atenção do leitor variará de língua para língua e os leitores constroem esquemas para lidar com estas complexidades e variabilidades.

É pertinente ressaltar que quando falamos em leitura temos que ter bem claros os objetivos que nos guiarão e que nos permitirão realizar uma leitura consciente e seletiva. Não obstante, uma coisa parece ser certa, o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação à atividade de ler. Nele a atividade de ler é difusa e confusa. Boa parte das vezes o aluno inicia sua leitura sem ter idéia de onde quer chegar e, portanto, nem se cogita a maneira como se irá chegar à compreensão, ou seja, as estratégias de leitura que poderia utilizar.

Quando somos conduzidos à leitura porque outra pessoa nos manda ler, como acontece comumente na escola, estamos somente exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. Contudo, a pré-determinação de objetivos por outrem não é necessariamente um mal, desde que o professor dê suporte para que o aluno possua autonomia e possa estabelecer seus próprios objetivos por meio de estratégias metacognitivas.

Esse tipo de estratégia já foi mencionado anteriormente, porém é chegada a hora de esclarecermos mais profundamente o que está por trás dela e quais elementos estão envolvidos no seu uso, bem como o porquê de acioná-la durante o processo de leitura.

Alguns leitores, principalmente aqueles mais experientes possuem a capacidade de refletir e avaliar a qualidade da compreensão de sua atividade de leitura. O leitor precisa ser dotado de entendimento suficiente para perceber quando a compreensão de um texto lido é total, parcial ou mesmo quando não há compreensão alguma. É também uma das características do leitor eficiente saber o que fazer ao detectar falhas durante o processo leitor. Todas essas capacidades acima citadas, segundo Leffa (1996) formam o campo da metacognição em leitura. Essas habilidades são auxiliadas por elementos psicogenéticos e instrucionais. Este último elemento nos vai interessar mais diretamente, visto que está

relacionado “a ação específica da educação para intervir no desenvolvimento da reflexão”. Segundo Kato (1999:104): “As estratégias metacognitivas ocorrem, por exemplo, quando o leitor sente alguma falha em sua compreensão. Essas estratégias funcionariam nesses casos como mecanismos detectores de falhas e são resultados de um esforço maior da nossa capacidade de processamento”.

Brown (*apud* Leffa 1996) é considerada uma das maiores pesquisadoras das estratégias de metacognição. A autora destaca algumas atividades que fazem parte do uso desse tipo de estratégia, como por exemplo: definir o objetivo da leitura; identificar os segmentos mais e menos importantes de um texto, estar atento aos segmentos mais importantes; avaliar a qualidade da compreensão do lido; verificar se os objetivos estabelecidos para a leitura estão sendo cumpridos; tomar medidas corretivas se falhas na compreensão forem detectadas; e, finalmente, corrigir o rumo da leitura nos momentos de distrações ou interrupções.

Um dos grandes intuítos do nosso estudo é propor algumas diretrizes capazes de apresentar essas possibilidades aos alunos do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE no momento da leitura de textos literários em língua espanhola, para que os alunos possam estar conscientes dos caminhos que podem seguir para facilitar a leitura desse tipo textual tão importante e para que, no caso de detectarem falhas durante esse processo, possam lançar mão da estratégia mais pertinente.

Para falarmos sobre as estratégias metacognitivas precisamos aprofundar-nos também no uso das estratégias cognitivas já mencionadas no corpo deste capítulo. Segundo Brown (*apud* Leffa 1996) o critério que é em geral utilizado para distinguir esses dois grupos de estratégias é o envolvimento da consciência. Quer dizer, a atividade cognitiva está abaixo desse nível e a metacognitiva está relacionada à introspecção consciente. Contudo, essa não é uma distinção de todo adequada, visto que mesmo automáticas há estratégias cognitivas em que se verifica um certo uso da consciência. O que Leffa (1996) afirma em seus estudos é que mesmo sendo estratégias de ordem cognitiva, essas não podem ser consideradas como estando abaixo do nível da consciência. O autor cita uma série de atividades nos quais podemos perceber isto, por exemplo:

- Responder a perguntas de compreensão sobre determinado texto.
- Procurar significado de uma palavra no dicionário.
- Relacionar uma informação nova com uma informação dada anteriormente.
- Fazer o esquema de um texto.
- Reordenar os acontecimentos de uma narrativa.
- Relacionar um dado do texto a uma imagem visual.

- Identificar as palavras-chave de um parágrafo.
- Usar o contexto para descobrir o significado de uma palavra desconhecida.
- Fazer uma paráfrase de um texto de difícil compreensão para entendê-lo melhor. LEFFA (1996: 48)

O autor sugere, pois, que ao falarmos sobre atividades cognitivas falemos de atividade inconsciente, porém sabendo que essa inconsciência se dá do ponto de vista do processo, não do resultado. Já o conhecimento do processo pertenceria ao domínio das atividades metacognitivas.

Gostaríamos de especificar uma das estratégias cognitivas citadas por Leffa (1996) que diz respeito ao uso do dicionário, que é complementada por outro teórico, Miñano (2000), a fim de ilustrar que essa inconsciência se dá, realmente no âmbito do processo e não do resultado, visto que o aluno leitor faz uso de estratégias cognitivas com o intuito de suprir suas necessidades de leitura.

Segundo Miñano (2000), dentre as estratégias cognitivas aparece a intitulada *Estratégia cognitiva baseada no uso do dicionário*, que pode ser classificada também como estratégia cognitiva de verificação. Tal estratégia tem como princípio a utilização do dicionário como elemento facilitador da leitura, mas não tem a pretensão de gerar uma relação de dependência do uso do dicionário. De acordo com o autor, tal dependência poderia ocasionar quebras na leitura do texto lido, ou seja, a leitura ficaria truncada devido a freqüentes interferências de um idioma distinto do idioma do texto lido, no caso a intromissão de palavras em português na leitura de um texto em espanhol. Funcionaria como estratégia pertinente quando fosse impossível alcançar o significado de determinados elementos pelo contexto.

Falamos no início deste tópico sobre o papel desempenhado pela vocalização no processo de leitura em língua estrangeira e sobre a atenção voltada aos elementos gramaticais presentes na superfície do texto e, agora tomando Kleiman (2004) como apoio teórico, falaremos a respeito das estratégias de inferência lexical na leitura de segunda língua²³. Falou-se muito nos estudos de leitura sobre a importância de saber os significados das palavras para chegar ao significado do texto; no dizer de Kleiman (2004: 117)“... expectativa, bastante comum do aprendiz de segunda língua, de que suas dificuldades na leitura dessa língua serão minimizadas se ele souber o significado de todas as palavras do texto”.

É importante destacar que conhecer determinada palavra em uma língua estrangeira significa não apenas o conhecimento e o reconhecimento da palavra em si, mas dos eventos e das coisas a que ela se refere, e por vezes, implica ainda o conhecimento de

²³ O termo segunda língua será utilizado neste trabalho como sinônimo de língua estrangeira.

outras palavras. Kleiman (2004: 118) afirma que “considerando que o conhecimento lexical de um leitor numa língua estrangeira é limitado, a eficácia das estratégias de inferência de significado de palavras através do contexto é crucial para a compreensão e aprendizagem da língua”.

Relacionando essas informações ao uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, teríamos, conforme Kleiman (2004), que em relação ao léxico as estratégias de reconhecimento global de palavras e de correspondência entre elementos cognatos de duas línguas distintas sejam de essência automática e por esta razão cognitiva, bem como o uso do contexto para inferir significados. Contudo, Kleiman (2004: 119) nos fala que:

(...) a capacidade do aluno de autoregular o processo de inferência lexical traria conseqüências não apenas para a compreensão (detectar equívocos, inferir um significado secundário de uma palavra conhecida no seu significado primário, etc), mas também a aprendizagem do item lexical.

Após termos enumerado algumas estratégias possíveis de serem utilizadas na leitura de textos em língua estrangeira, acreditamos ser necessário abordar um tópico específico sobre a adequação entre as estratégias de leitura até aqui mencionadas e os tipos textuais em língua estrangeira. Respondendo, então, um questionamento deveras pertinente, ou seja, é possível empregar qualquer estratégia de leitura independente das características de determinados tipos textuais?

1.2.2 Adequação entre estratégia de leitura e tipos textuais em língua estrangeira

Parece ser consenso entre alguns autores, dentre estes Albaladejo (2004) que os alunos dentro das aulas de língua estrangeira devem ser expostos a um grande número de tipos textuais para desenvolver satisfatoriamente suas habilidades de leitura. Ao longo deste capítulo defendemos, que cada atividade de leitura supõe a utilização de determinadas estratégias que certamente sofrerão variações conforme o tipo de texto apresentado ao aluno de língua estrangeira.

Segundo Silveira (2005) as experiências de leitura promovem o uso de estratégias por meio do contato com os mais variados textos, pois o êxito no uso de estratégias dependerá diretamente do tipo de texto que se lê e do propósito da leitura.

Destarte, a leitura que um aluno de E/LE realiza de um conto vai ser diferente da leitura que realiza de um texto jornalístico, visto que estes textos foram criados com

finalidades diferentes e o objetivo implicado em cada leitura será também diferente. Conseqüentemente, as estratégias utilizadas na leitura desses distintos tipos textuais variarão a fim de adequar-se às características específicas de cada texto.

A questão da tipologia de textos tem sido muito polêmica, pois são vários os critérios de classificação de textos. Mas, polêmica à parte, o conhecimento do maior número possível de tipos variados de texto é, sem dúvida, um componente essencial para o desenvolvimento de estratégias de leitura, especialmente a predição, pois conhecendo a função social dos textos, os tipos de discurso que neles predominam, e as formas como eles são estruturados, o leitor pode chegar a compreendê-los de maneira mais eficaz e mais rápida, chegando também a reconhecê-los e distingui-los facilmente, porque a tendência do leitor é internalizar as superestruturas (formatos, linguagem, intenções) desses textos. SILVEIRA (2005: 4)

A maioria dos textos tem estruturas mais ou menos fixas, e devido a isso é difícil confundir um poema com uma notícia ou uma receita culinária. A leitura de variados tipos textuais pode oportunizar a alunos e a professores de língua estrangeira, a observação de aspectos pragmáticos e da ideologia que rege as diversas sociedades. Contudo, para isso é necessário que a atividade de leitura seja realizada a partir de uma perspectiva diferente que leve em consideração: os usos e funções sociais do ato de ler.

No nosso estudo, dedicamo-nos a analisar a inclusão do tipo textual literário, não excluindo o uso de outros tipos textuais não literários, na tentativa de romper com a tradicional prática linear da leitura que é agravada pelo uso distorcido do texto literário nas salas de E/LE.

Queremos chamar atenção para o fato de que podemos encontrar nos diversos gêneros do tipo textual literário uma ampla mostra dos usos sociais e pragmáticos da língua. Não obstante, acreditamos que os elementos estéticos somados aos elementos da linguagem cotidiana, presentes nesses gêneros literários nos fornecem mostras muito mais naturais que a maioria dos diálogos presentes nos manuais didáticos que são criados exclusivamente com o fim de ensinar.

1.2.3 Estratégias de leituras que envolvem utilização do conhecimento prévio

Para o desenvolvimento da competência leitora e também da competência leitora-literária contribuem diversos componentes como: a cooperação e a participação do leitor; assim como os saberes e as experiências prévias que o leitor dirige ao contexto como resposta aos estímulos do próprio texto; e a co-participação na reconstrução do significado. Mendoza

(1998) agrupa os componentes do processo leitor de textos literários em três blocos: saberes (lingüísticos, discursivos, enciclopédicos, metaliterários); habilidades e estratégias; e hábito e experiência de leitura.

Podemos dizer que a leitura não constitui um processo passivo de simples passar de olhos pelo texto. Para se chegar à compreensão do texto necessitamos ativar uma série de conhecimentos prévios, denominados acima por Mendoza (1998) como saberes. A fim de que possamos esclarecer como se dá a contribuição do conhecimento prévio para a realização da atividade de leitura nos valeremos das contribuições teóricas de Kleiman (2000). A autora afirma que:

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. KLEIMAN (2000: 13)

Antes de colocarmos em evidência os diversos tipos de conhecimento prévio que o leitor traz consigo no momento da leitura gostaríamos de mencionar a definição de conhecimento prévio presente em Georgen (1983) baseado nas teorias de Michael Scott.

Conhecimento prévio é o conhecimento que o leitor traz para o texto antes de lê-lo. Abrange o “conhecimento do mundo”, que todos possuímos em grande quantidade. Por exemplo, todo leitor adulto sabe que elefantes são cinzentos, que café é uma bebida, e que a França é um país. Também pode abranger conhecimento que não é uniformemente partilhado. (...) Este conhecimento pode variar muito de leitor para leitor e provavelmente haverá correlação entre a nacionalidade do leitor e áreas de conhecimento ou de ignorância, devido a diferenças em tradições culturais. Conhecimentos prévios também abrangem o conhecimento da língua: que *Um França país é não está correto*. (...) GEORGEN (1983: 102)

Tentaremos explicar como atua cada um dos conhecimentos anteriores supracitados. Primeiramente, começaremos pelo conhecimento de natureza lingüística que segundo Kleiman (2000) abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar uma língua, pelo conhecimento do vocabulário e das regras de funcionamento da língua, culminando no conhecimento sobre o uso da língua. Esse conhecimento exerce papel central dentro do processamento leitor, porque permite ao usuário da língua identificar o agrupamento de unidades menores até a formação de frases e orações, são conhecimentos que nos permitem saber que o artigo precede o substantivo e não o contrário, permitindo ao leitor identificar categorias e suas funções na frase até chegar a compreensão. Contudo, quando os elementos

estão dispostos no texto de forma ambígua o leitor pode ativar outros níveis de conhecimento a fim de sanar as falhas momentâneas. Conforme Kleiman (2000: 16) “o conhecimento lingüístico, então, é um componente do chamado conhecimento prévio sem o qual a compreensão não é possível”. O leitor faz uso, então, de uma estratégia denominada por Kato (1999) como estratégia compensatória.

Por estratégias compensatórias nos referimos à utilização máxima de informação de um nível quando o acesso a outros níveis está dificultado. Assim, se o conhecimento lingüístico do aluno é limitado, ele passará a usar outro tipo de conhecimentos, de caráter textual, discursivo, enciclopédico a fim de suprir as limitações. KATO (1999: 122)

Também faz parte do conhecimento prévio o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, que Kleiman (2000) denomina conhecimento textual, que é aquele conhecimento que nos permite saber se o texto é narrativo, descritivo ou dissertativo conforme suas características. Permite ao leitor, também, reconhecer os diversos gêneros textuais por meio da organização do texto própria a cada gênero.

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois (...), o conhecimento de estruturas textuais e tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão. KLEIMAN (2000:20)

Mencionamos anteriormente, de modo superficial, que quando há falhas no uso dos dois conhecimentos, lingüístico e textual, o leitor pode ativar um outro tipo de conhecimento denominado conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo que pode ser adquirido por meio de uma aprendizagem formal ou informal. É importante dizer que às vezes a falta de conhecimento do léxico traz consigo a falta de conhecimento do conceito que está por trás desse léxico, havendo, então, falha na ativação do conhecimento enciclopédico. Kleiman (2000) cita também um conhecimento de mundo adquirido de modo informal através das nossas experiências e do convívio em sociedade, que a autora nomeia como conhecimento parcial sobre assuntos, situações e eventos próprios de cada cultura designado *esquema*, que determina em grande parte, as nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas. Permite-nos, também, uma grande economia na comunicação, pois deixa implícito aquilo que é típico de uma situação.

Por esquemas compreendemos aqueles conceitos codificados em termos de situações ou eventos que regem elementos do cotidiano de cada sujeito. Segundo Leffa (1996:

35) “Os esquemas são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria de mundo. Na interação com o meio, o indivíduo vai percebendo que determinadas experiências apresentam características comuns com outras”.

É importante explicitar que há elementos denominados variáveis que formam os esquemas. E em qualquer texto somente parcelas muito pequenas dessas variáveis são apresentadas. Contudo, a interação entre as informações do texto e o conhecimento prévio do leitor fará com que este chegue às variáveis implícitas e assim, conseqüentemente, à compreensão do texto.

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes do texto de forma coerente.

O grau de compreensão leitora já não dependerá do reconhecimento mecânico e exaustivo de cada palavra contida no texto, mas sim da maior ou menor capacidade do leitor para *atualizar* os esquemas mentais mais adequados na hora de *inferir* informação significativa do texto e ir antecipando, à medida que avança a leitura, seu possível conteúdo através da *generalização de hipóteses*²⁴. HERNÁNDEZ MARTÍN Y QUINTERO GALLEGÓ (*apud* ACQUARONI 2004: 946-947)

Kleiman (2000) nos fala dos conhecimentos prévios envolvidos na leitura de modo geral, no entanto, necessitamos mencionar outro tipo de conhecimento prévio relacionado ao conhecimento metaliterário, que pode ser um importante facilitador para a leitura de textos literários.

Acreditamos que o conhecimento metaliterário diz respeito àquele conhecimento que adquirimos ao longo da nossa formação escolar sobre alguns conceitos que permeiam o universo literário e que nos permitem identificar um texto como pertencente a um tipo literário e não a outros tipos textuais; conhecimentos que nos permitem identificar um gênero literário específico ou mesmo reconhecer alguns traços relevantes que caracterizam a escrita de certos autores ou ainda características e recursos que esse escritores podem utilizar na hora de escrever suas obras.

Todos esses saberes prévios mencionados até agora são bastante relevantes e atuam diretamente na hora da realização da atividade de leitura. O leitor desenvolve uma série de mecanismos que lhe permitem reter informações novas, e ter acesso aos conhecimentos

²⁴ El grado de comprensión lectora ya no dependerá del reconocimiento mecánico y exhaustivo de cada palabra contenida en el texto, sino de la mayor o menor capacidad del lector para *actualizar* los esquemas mentales más adecuados a la hora de *inferir* información significativa del texto e ir anticipando, a medida que avanza la lectura, su posible contenido a través de la *generalización de hipótesis*

anteriores, sem desprezar as pistas oferecidas pelo o autor para chegar à compreensão do texto.

Após mencionarmos os conhecimentos prévios envolvidos na atividade de leitura, mencionaremos as habilidades ou estratégias relacionadas ao uso do conhecimento prévio do leitor para que este possa lograr a compreensão do lido.

Segundo Miñano (2000), dentre as estratégias cognitivas aparece a intitulada *Estratégia de inferência baseada no uso do conhecimento prévio*, que serve para derivar hipóteses sobre uma forma lingüística concreta, seu significado, sua relação dentro do texto ou ainda a intenção do autor.

Wenden e Rubin (*apud* Miñano 2000: 29-30) dividem está estratégia em três grupos: **indicadores de inferência interlingüal**, relacionados aos conhecimentos lingüísticos da língua materna, ou seja, quando a proximidade entre o espanhol e a língua do estudante (no caso o português) permite a inferência do significado de novas palavras através das regularidades fonológicas que ambas línguas possuem, ou ainda o reconhecimento de palavras semelhantes às da língua materna; o segundo grupo é denominado de **indicadores de inferência extralingüal**, que diz respeito ao uso do conhecimento de mundo, que pode ser sobre o tema, sobre as características do texto e a atenção que se dá aos elementos gráficos que o texto contém; o terceiro e último grupo é chamado de **indicadores de inferência intralingüal**, concernente ao conhecimento lingüístico que os alunos possuem da língua estrangeira que estão estudando.

Esses três indicadores presentes dentro da estratégia de inferência do conhecimento prévio são interessantes para que o aluno, tendo o professor como facilitador, desenvolva mecanismos que sanem certas dificuldades encontradas no texto e não direcione sua leitura somente pelo processo de decodificação e sim pela exploração de processos de inferência e predição. A inferência extralingüal pode fornecer elementos que, às vezes, devido a uma atenção exagerada ao processo de decodificação passam despercebidos. A inferência intralingual também é muito importante porque, às vezes, o aluno já tem contato com a língua espanhola o suficiente para compreender os mecanismos essenciais de sua estrutura. É evidente que a comparação com a língua materna poderá facilitar a leitura, porém também pode conduzir o aluno leitor a um caminho equivocado, principalmente devido à proximidade lingüística dos dois idiomas.

Finalmente, podemos dizer que o armazenamento de informações e conseqüentemente de conhecimento prévio está muito relacionada à experiência do leitor e ao seu hábito de leitura, ou seja, quanto mais experiências com a leitura de textos em língua

espanhola o aluno tiver, mais conhecimentos ele irá adquirir, seja estes de natureza lingüística, textual ou enciclopédica. E com a leitura de textos literários o aluno leitor reforçará a aquisição desses conhecimentos devido à linguagem, à estruturação e à temática próprias ao texto literário. E mais, o aluno leitor estará armazenando conhecimentos metaliterários, o que servirá de ferramenta importante para o desenvolvimento da competência leitora em língua estrangeira e da competência literária que como mencionamos anteriormente é parte da competência comunicativa.

1.2.4 Possíveis estratégias de leitura para o trabalho com o T.L em língua espanhola

No momento de instituir a leitura de um texto, a primeira ação do professor, seja de qual nível for, é comprovar se o aluno leitor, de fato, realizou a leitura proposta. Com a leitura de obras literárias ocorre exatamente o mesmo. No momento seguinte o professor tenta ampliar essa checagem da leitura em direção as abordagens relacionadas à crítica literária, e possíveis relações entre o texto lido, os alunos e a sociedade. O docente recorre, desta forma, a execução de tarefas que lhe permitam comprovar se houve leitura, tais como: exposição oral e crítica do texto, debates sobre o tema da obra, dramatizações de partes da obra ou ainda, dependendo do texto, um júri simulado de personagens.

Usualmente, o professor solicita que o aluno leia um texto e, durante o tempo dedicado àquela leitura, nada mais faz. Se for a leitura de um pequeno texto a ser feita em sala de aula, de fato há pouco o que se fazer a não ser esperar que o aluno termine a tarefa. Todavia, quando tratamos de livros inteiros, esse procedimento já não é adequado. A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades (...) COSSON (2006: 62).

Acreditamos haver uma grande dificuldade em incorporar o texto literário nos cursos de língua estrangeira, visto que geralmente os docentes estão mais preocupados com os resultados da leitura dos textos que com o processo envolvido por trás da leitura.

Segundo Cosson (2006: 47) “A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando os alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários”.

Pretendemos, pois, ir além da simples leitura do texto literário em língua espanhola, já que esta pode ser realizada, autonomamente, no ambiente familiar sem a mediação do professor, ainda que a mando deste. Acreditamos que é chegado o momento de voltarmos nossa atenção aos processos que mediam a leitura de textos em língua estrangeira, principalmente de obras literárias, visto que como podemos perceber, muitos professores julgam sua linguagem inapropriada para o trabalho nas aulas de língua estrangeira.

Por essa razão, julgamos pertinente buscar possíveis estratégias de leitura que possam ser ativadas pelos alunos leitores no momento de interagir com os textos literários em E/LE, ou possam ser apresentadas aos discentes pelo professor no momento anterior à leitura, a fim de que as atividades de pós-leitura sejam desenvolvidas de modo a contribuir ainda mais para o processo de aquisição de E/LE.

É importante percebermos que a leitura não pode ser uma atividade exigida sem preparação e sem atenção aos elementos que serão responsáveis pela compreensão e interpretação do texto.

Valeremo-nos das contribuições teóricas de Cosson (2006) e Mendoza (2004). Esses autores possuem estudos na área de inclusão de literatura em língua materna, português e espanhol, respectivamente, em escolas; por isso provavelmente sejam feitos alguns ajustes para que suas contribuições possam ser válidas para a inclusão de textos literários nas aulas de E/LE do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE.

Com o intuito de preparar o aluno leitor para a leitura de uma obra literária, Cosson (2006) propõe uma seqüência básica constituída de quatro passos para o trabalho com o texto literário. O primeiro passo é concernente à *motivação*, o segundo à *introdução*, o terceiro à *leitura* e o último à *interpretação*.

A *motivação* é o primeiro passo que deve ser pensado ao se pretender instituir uma atividade de leitura de um texto literário, ou seja, há que se pensar no momento de preparar o aluno para entrar no texto. Muitas vezes o êxito e o gozo da leitura dependerá diretamente de uma boa motivação. É natural que o professor leve em consideração atividades em que a motivação seja realizada levando-se em conta o elemento temático, contudo isso não impede que a motivação seja realizada por meio da estrutura do texto. Segundo Cosson (2006: 53) “Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com palavras”. É importante salientar que nessa atividade de motivar não devemos induzir de modo abusivo a leitura do aluno para um único aspecto da obra, porque este é um momento de se expressar livremente e de cogitar hipóteses. Outra

questão importante, é que a atividade de motivação não pode ser exaustiva devido ao risco de perda do objetivo de motivar a leitura do texto literário.

O segundo momento, denominado *introdução* por Cosson (2006), tem haver com a apresentação do autor e da obra. Em um primeiro instante pensamos que esse momento fosse inadequado, pois nos remete a uma concepção historicista de inclusão de obras literárias, inapropriada para o contexto de cursos livres de língua estrangeira. Contudo, esses elementos podem ser introduzidos de maneira rápida, principalmente as informações do autor que estejam relacionadas ao texto selecionado. Certamente nos determos exaustivamente em informações relacionadas à biografia do autor foge aos interesses dos alunos de cursos livres, mas recorrer a esses elementos metaliterários não é de todo desaconselhado. Sobre a apresentação da obra é importante neste momento justificar sua escolha e chamar a atenção dos alunos para elementos paratextuais como fotografias, título, capa do livro, críticas presentes na orelha e contracapa, prefácio etc. Conforme Cosson (2006: 61), “As apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para a interpretação”.

A predição e a inferência são estratégias deveras importantes para a realização da leitura de um texto literário em língua espanhola, porque elas podem fornecer informações que não fazem parte do universo cultural dos nossos alunos, bem como familiarizá-los a traços lingüísticos próprios da literatura e a eventos sociais distintos da cultura do aluno leitor.

Sobre a *leitura*, é necessário dizer que, mesmo que esta seja uma atividade individual, ela é uma atividade de interação e precisa ser mediada pelo professor, principalmente no caso da leitura de um texto literário em língua estrangeira; fazemos essa afirmação tendo como base os diversos teóricos já citados ao longo deste capítulo que afirmam que geralmente o aluno leitor ao realizar a leitura em língua estrangeira se concentra muito mais na fase da decodificação. O professor deve estar atento à leitura de seus alunos para que estes possam fazer uso de outras fases igualmente importantes para alcançar a compreensão.

Cosson (2006) sugere como estratégia para lograr a compreensão de determinado texto, a leitura de textos menores que tenham ligação com o texto maior, texto principal. Tal recurso permite focalizar o tema da leitura, ou ainda, oferecer conhecimento prévio ao aluno leitor sobre o tema da obra, porque como já evidenciamos a literatura traz muitos elementos sociolingüísticos que podem ser desconhecidos ao aluno leitor e, por vezes, ao próprio professor. Sendo assim, o trabalho com um texto menor ou secundário permite que se faça aproximações entre o que já foi lido e o texto novo.

Ao finalizar sua seqüência básica, Cosson (2006) nos fala sobre a *interpretação* que, segundo ele, faz parte do processo de relacionar enunciados, que são constituintes das inferências, a fim de se chegar à construção do sentido do texto, proveniente do diálogo entre autor, leitor e comunidade.

Segundo este autor há dois níveis de interpretação, o primeiro caracterizado como interno e relacionado ao momento de decodificar o texto, ou seja, ao contato entre autor e leitor por meio da leitura palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo e culmina na apreensão global da obra, após o termino da atividade de leitura. Cosson (2006) nos diz que nada pode substituir esse momento de contato com a obra, e que a leitura é o caminho condutor à interpretação, por isso resulta não proveitosa, a leitura de um resumo, ou mesmo o fato de assistir a um filme inspirado na obra. É um processo afetado pelo que se faz antes e durante o ato de ler. O segundo nível de interpretação é caracterizado como momento externo, que é classificado pelo autor como a concretização e a materialização do processo de interpretar como construção de sentido dentro de determinada comunidade. Ou seja, essa fase consiste na externalização da leitura. De acordo com Cosson (2006: 65): “A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social”.

Cosson (2006) propõe a partir da seqüência básica uma outra denominada seqüência expandida. A primeira cumpriu bem seu papel relacionado à aprendizagem da literatura, contudo a seqüência básica não contempla a aprendizagem sobre a literatura, ou seja, a aprendizagem sobre os períodos literários, a tripartição clássica dos gêneros literários etc. Por razões óbvias não exporemos aqui a seqüência expandida proposta por este autor, visto que nos interessamos pela inclusão de textos literários em cursos livres de língua espanhola, especificamente o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE, e esses aspectos sobre a literatura são inadequados para o objetivo maior desses cursos livres que é formar usuários competentes de língua espanhola.

Sobre o processo de interpretação, Mendoza (2004) nos fala que a leitura deve ser entendida como uma recepção pessoal, porém convém levar em conta as possibilidades de coerência interpretativa que são estabelecidas por alunos e professores. Não se pode ignorar as implicações pessoais do aluno leitor, suas contribuições dão maior interatividade para o ato da leitura. Melhor dito, quando interpreta um texto literário, o leitor está condicionado por uma série de fatores como, lingüísticos, culturais, sociais pessoais etc., para construir sua própria interpretação do texto, por meio primeiramente da interação com o texto e segundo com a interação entre os membros da comunidade.

A recepção leitora é um ato complexo no qual se integram no processo contribuições de todo tipo (experiências e conhecimentos). O prazer da leitura radica na satisfação de poder atribuir interpretações que para o leitor resultem coerentes e compreensivas, na complacência de se servir dos saberes prévios e no gozo de construir novas referências com os dados que a leitura traz consigo²⁵. MENDOZA (2004: 169)

Falamos até agora sobre o processo de preparação para a leitura do texto literário, oferecendo algumas estratégias para o trabalho com os referidos textos. Mendoza (2004) enumera algumas estratégias que podem ser utilizadas durante o contato do aluno leitor com o texto literário. O autor as divide em dois grupos, sendo o primeiro, denominado **estratégias sugeridas pelo texto**, e o segundo grupo denominado **estratégias de leitura** que está subdividido em *estratégias genéricas* e *estratégias baseadas na metacognição do processo de leitura*.

As estratégias sugeridas pelo texto são aquelas que o texto apresenta como orientações operativas para que o aluno leitor combine seus saberes textuais, literários e estratégicos. São pertencentes a esse tipo de estratégia: o fato de identificar palavras chave que mostram o texto como discurso estruturado e relacionado a um tipo textual e a um modelo cultural; outro elemento importante é a identificação do tipo textual e da estrutura do texto, sem esquecer da apreciação dos indicadores de coerência textual, assim como a contribuição do contexto para diferenciar as funções do discurso e finalmente a utilização de informações prévias e as do co-texto para formular expectativas de leitura.

Sobre as estratégias de leitura, o autor nos diz que estas supõem a realização de atividades de cognição básicas que relacionam de maneira lógica o que foi exposto no texto e os saberes e intuições do aluno leitor, essas atividades são: síntese, adição, supressão, suposição e inferência. Tudo isso permite ao aluno leitor simplificar a tarefa de construção do significado, implicando os processos de compreender e interpretar.

Mendoza (2004) toma emprestado de A. D. Cohen a subdivisão das estratégias de leitura denominadas estratégias genéricas. Dentre as estratégias genéricas A. D. Cohen estabelece quatro categorias: A primeira pode ser identificada como estratégia de apoio que consiste na utilização de atos de leitura como olhar, repassar, saltar, marcar o texto, usar glossários a fim de que estes atos facilitem a utilização de estratégias de leitura de nível mais

²⁵ La recepción lectora es un acto complejo en cuyo proceso se integran aportaciones de todo tipo (experiencias y conocimientos). El placer de la lectura radica en la satisfacción de poder atribuir interpretaciones que al lector le resulten coherentes y comprensivas, en la complacencia de servirse de los saberes previos y en el gozo de construir nuevas referencias con los datos que la lectura aporta.

alto; a segunda estratégia é denominada estratégia de paráfrase que serve para tornar o significado mais claro por meio da simplificação da sintaxe, encontrar sinônimos, buscar proposições básicas e identificar a função das palavras no texto; a terceira estratégia está relacionada ao estabelecimento da coerência em um texto por meio do conhecimento de palavras ou sinais presentes no texto para que este possa resultar compreensível, ou seja, buscar sua organização, usar o contexto e ser capaz de diferenciar as funções do discurso no texto (exemplificação, definição e conclusão); a quarta estratégia sugerida por A. D. Cohen (*apud* Mendoza 2004) diz respeito ao controle do processo de leitura enquanto este se desenvolve.

Finalmente, dentro da subdivisão de estratégias de leitura, Mendoza (2004) nos fala sobre as estratégias baseadas na metacognição do processo de leitura que, segundo este autor, funcionarão como guia para o processo leitor. Essas estratégias permitem organizar e identificar distintas fases do processo de leitura. O autor lista uma série de atividades para fazer uso dessas estratégias: A primeira delas está relacionada à localização do leitor na perspectiva adequada para a compreensão do texto, ou seja, formular uma macroproposta global que permita ao aluno leitor se antecipar ao conteúdo do texto; a segunda diz respeito ao estabelecimento de correlações lógicas que permitam ao aluno leitor articular os diferentes componentes textuais lingüísticos e pragmáticos, de modo coerente, em função dos valores contextuais e por vezes co-textuais identificados no texto; a terceira corresponde à formulação de uma primeira hipótese sobre o significado global que o texto pode oferecer. Depois, temos as estratégias de antecipação que são ativadas com a ajuda do co-texto já conhecido, esta antecipação pode se dar de maneira errônea ou não, para antecipar-se ao texto o aluno leitor recorre de maneira consciente a seus conhecimentos textuais, temáticos, enciclopédicos etc, relacionados ao texto que está sendo lido; a quarta corresponde à formulação de expectativas, quer dizer de acordo com as antecipações, o aluno leitor pode optar pela elaboração de uma expectativa genérica ou particularizada, ou por mais de uma expectativa de acordo com os conhecimentos metatextuais do aluno leitor. Com a confirmação de suas expectativas, o aluno leitor volta a formular outras novas. E se caso as expectativas não se cumparam, o aluno leitor irá recorrer a outras estratégias como a reformulação que consiste na análise dos aspectos particulares das suas expectativas que não são confirmados pelo texto; e a retificação que consiste na substituição, que pode ser total ou parcial, das suas expectativas, revisão do texto etc. até encontrar um ponto de confirmação que lhe permita avançar na leitura de forma segura.

Tentamos evidenciar que o professor deve estar atento não somente ao resultado das atividades que envolvem a leitura de textos literários, mas estar atento ao processo condutor desse resultado, de modo a tornar seus alunos leitores motivados e conscientes dos processos que podem ser ativados durante a leitura de um texto literário. Desde as referências existentes na capa, passando pela leitura de outros textos secundários que podem funcionar como *input* temático, facilitando a relação entre a ativação do dado existente e do dado novo. Sobre os elementos lingüísticos e textuais, o professor, antes da apresentação do texto literário, pode fazer uso de estratégias que preparem o aluno leitor para o processo de identificação desses elementos que por vezes conduzem a uma interpretação errônea do texto selecionado. A formulação de expectativas é imprescindível para o bom desenvolvimento da atividade de ler, visto que sem a formulação das mesmas, acreditamos que o leitor fique perdido em meio ao texto.

Há que se ter muito claramente que a decodificação corresponde a uma das fases de leitura que é muito importante, contudo sem ser suficiente, já que a leitura é uma atividade que se inicia antes do processo de decodificar e que não depende somente das informações textuais contidas no texto. Cabe ao professor fazer uso de todos os elementos que estão além do texto a fim de facilitar o contato com o mesmo, e no fim compartilhar os resultados da leitura, não somente aqueles relacionados ao tema do texto e sim àquilo que foi sentido como dificuldade durante a realização da leitura bem como os meios que os alunos encontraram para sanar as dificuldades implicadas na leitura de textos em língua estrangeira.

Acreditamos que a leitura de um texto literário está para além da realização de resumos que denunciem a compreensão ou incompreensão do texto, ou ainda pela realização de debates onde os alunos se mostram favoráveis ou contrários ao enredo. Consiste em dividir expectativas de leitura, de vida e dialogar não somente sobre o que diz certo texto, visto que é importante que haja o diálogo sobre como se diz e o que fazemos para compreender o que foi dito.

1.3 Modelo de Tratamento Didático da Literatura

Vimos em seções anteriores, o modo como se deu a inclusão do texto literário ao longo da vigência de algumas metodologias de ensino de LE, além da função que o texto literário assumiu para a aquisição de uma língua estrangeira. Apresentamos alguns conceitos diretamente relacionados à literatura, discutimos a questão dos gêneros textuais literários até

chegarmos às teorias sobre uso de estratégias de leitura, visto que a leitura é o principal meio de acesso a qualquer texto escrito.

Contudo, para que possamos propor diretrizes para o tratamento didático do texto literário nas aulas de E/LE, para o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE, necessitamos levar em conta a elaboração de outros modelos de tratamento didático do texto literário. Escolhemos para tal propósito o modelo proposto por Mendoza (2004), teórico espanhol conceituado no trabalho com esse tipo textual tanto em LM como em LE.

Primeiramente, é importante dizer que o autor reflete sobre a dificuldade de caracterizar o ensino-aprendizagem da literatura, principalmente quando comparamos com o ensino-aprendizagem da língua. Para o autor no ensino-aprendizagem da língua tem-se claro que o objetivo é de dominar, usar, reconhecer, inferir usos, regras, dentre outros, a fim de que haja interação entre os interlocutores. Com a literatura não somos capazes de reconhecer esses objetivos de forma imediata, e sequer objetivos similares, porque o contato com a literatura consiste em ler, interpretar e emitir um valor sobre a leitura realizada, o que exige uma ampla formação leitora e uma freqüente atividade de leitura.

Portanto, Mendoza (2004) vê na literatura uma forte ferramenta para desenvolver a competência leitora dos aprendizes. Ainda que sua função não se reduza ao desenvolvimento dessa capacidade, pois sabemos que ela sempre estará em evidência mesmo que o professor queira utilizá-la para trabalhar outros aspectos da aquisição de línguas como, por exemplo, o fortalecimento da competência oral.

É certo que alguns professores se frustram ao levar textos literários para suas aulas de língua porque dizem que os alunos parecem não compreender o que estão lendo, porém segundo Mendoza (2004) os professores são responsáveis por esta falha de compreensão, já que eles não costumam dar atenção às atividades que regulam o processo leitor, não ensinam estratégias de leitura, não ensinam o modo de relacionar diferentes produções literárias e não levam em consideração as contribuições pessoais de seus alunos para a interpretação do texto lido. Por essa razão grande parte das vezes os alunos ficam inertes diante do texto literário porque reconhecem suas limitações para efetuar esse tipo de leitura, e não poucas vezes sabem que a interpretação do conteúdo do texto já foi pré-estabelecida pelo professor ou pela figura de um crítico, pouco havendo a acrescentar.

O teórico enumera alguns pontos que julga prejudiciais para a formação do leitor literário, aqui exporemos alguns:

- A presença insistente de uma limitada base metodológica de cunho historicista, e do estudo formal e fragmentado de obras através do comentário do texto.
 - O estudo de dados (entre os enciclopédicos e as referências eruditas) sobre a criação da obra que confunde a literatura com uma matéria de memorização de conceitos e abstrações.
 - A justificada explicação da ‘única ou correta’ interpretação da obra.
 - A notória ausência das contribuições pessoais do leitor e de sua implicação na recepção de textos.
 - A desatenção a como o receptor relaciona seus conhecimentos prévios (consciente ou inconscientemente ativados), e menos ainda quais são suas estratégias de leitura para a elaboração do significado do texto.
 - A ausência de uma formação específica para ser um leitor literário autônomo.
- MENDOZA (2004: 57)²⁶

Parece que as dificuldades para alcançar os objetivos de formação leitora literária estão na dificuldade de correspondência entre os aspectos de ativação de diversas habilidades e a eficaz aplicação da metacognição do processo leitor, bem como considerar as contribuições do próprio leitor. Sendo assim, a formação leitora só será completa se munirmos o aprendiz de saberes e estratégias de intervenção e interação.

Há uma outra teórica, Bordons (apud Mendoza 2004), que sugere uma reorientação no tratamento didático com textos literários. Ela destaca a aplicação prática dos conteúdos de língua dentro dos conteúdos literários, além da formação do aluno para utilizar autonomamente a leitura como fonte de conhecimento, de entretenimento e de projeção pessoal. Propõe ainda a comparação sistemática entre textos literários e não literários como proposta de orientação metodológica e de conteúdo com a intenção de unir as diferentes competências dos alunos.

Acreditamos que é pertinente atentar para algumas sugestões mencionadas pela autora supracitada, visto que a maioria delas diz respeito à formação leitora literária e poderiam se encaixar dentro das aulas de E/LE. Em outras palavras, podemos entender que o texto literário pode figurar em sala de aula de um modo em que não fixemos a atenção em aspectos historicistas e sim em conteúdos de língua, e mais ainda em conteúdos de língua em

²⁶ La persistente presencia de la limitada base metodológica de tono historicista y del estudio formal y fragmentario de obras a través del comentario de textos.

El estudio de un cúmulo de saberes (entre lo enciclopédico y la referencia erudita) sobre las obras creación, confunde la literatura con una materia de memorización de conceptos y abstracciones.

La ‘justificada’ explicación de la ‘única o correcta’ interpretación que corresponde a la obra...

La notoria ausencia de las aportaciones personales del lector y de su implicación en la recepción de los textos...

La desatención a cómo el receptor relaciona sus conocimientos previos (consciente o inconsciente activados), aún menos cuáles son sus estrategias de lectura para la elaboración del significado o la apreciación valorativa del texto.

La ausencia de una formación específica para ser un lector literario autónomo.

ação, atentando para a porção estética do texto e também para o uso da linguagem cotidiana que também se faz presente nesse tipo de escrita.

Mendoza (2004) defende a idéia de que o texto literário é codificado na língua natural e também é codificado em código estético, de gênero e de época. Portanto, para efetuar a leitura literária os autores desses textos prevêm um modelo de leitor que, além de ter consciência do processamento da língua natural, precisa ter consciência dos referentes estéticos presentes nos textos literários. E para que surja um leitor que se assemelhe àquele previsto pelo autor é necessário que o professor ajude o aluno a lidar com o texto para que o aprendiz entenda e dê conta de decodificar e também compreender os valores culturais desses textos.

É pertinente dizer que uma leitura literária realizada com êxito será baseada na relação entre as experiências de leitura e os conhecimentos metaliterários, estes últimos capacitarão ao aluno a reconhecer os vários tipos textuais literários, assim como identificar as peculiaridades formais de alguns gêneros literários e os usos estilísticos contidos dentro do discurso literário.

O modelo de tratamento didático de textos literários de Mendoza (2004) reconhece a função estética, (re) criativa e formadora do texto literário para o ensino da língua. Nele a atividade didática terá como centro a interação texto-leitor, além da ativação de saberes para que o leitor possa desfrutar da leitura literária.

Para o processo de inclusão do texto literário no ensino de LE ainda temos de consolidar o objetivo funcional da formação literária, para que, conseqüentemente, proceda-se à determinação do enfoque e da metodologia, e se reformulem e/ou se substituam os conteúdos curriculares e os procedimentos de intervenção didática.

É importante ressaltar que para o modelo de Mendoza (2004) os textos literários são tidos como “materiais específicos” para o desenvolvimento de estratégias e de habilidades leitoras, visto que funcionam como suporte para todo tipo de reconhecimento (metaliterário e discursivo) permitindo a apreciação dos potenciais expressivos da linguagem. A formação literária se baseará em atividades de identificação e reconhecimento. Contudo, para haver reconhecimento é necessário que exista um conhecimento prévio e direto de algumas produções literárias. A formação literária requer que o texto literário esteja presente para que haja o desenvolvimento de atividades que coloquem os alunos em situação de interação, estimulando a sua participação como receptor do discurso literário. Caso contrário não será possível ao aluno leitor estabelecer identificações, muito menos, aproximações de recepção literária, que seriam a chave para a formação leitora e literária.

A idéia principal que sustenta a proposta deste modelo para inovação do tratamento didático de textos literários está na especificação do enfoque e, conseqüentemente, dos métodos e dos procedimentos para tornar mais efetivo o tratamento das habilidades de interação entre o texto e o leitor. O modelo se sustenta na educação literária, ou seja, tem o objetivo de oferecer aos alunos leitores a possibilidade de participar ativamente do processo de recepção da obra literária, capacitando-os para o reconhecimento das peculiaridades do discurso literário, para assim fazer melhor uso do discurso corrente da língua.

Após expormos algumas das dificuldades de estabelecer um modelo que contemple a literatura não como objeto de estudo, ou pelo menos, não somente como objeto de estudo e sim como ferramenta para capacitar ao aluno de E/LE a desenvolver sua habilidade receptora, e de ver alguns passos dados para transformar essa realidade, é necessário caracterizar o modelo de tratamento didático, elaborado por Mendoza (2004), que nos auxiliará em grande medida na construção das diretrizes para a formulação futura de um modelo a ser aplicado no contexto de ensino de E/LE do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE.

1.3.1 Caracterizando um modelo para construir diretrizes

O modelo de Mendoza (2004) prima pela formação do aluno leitor, para que este seja capaz de deleitar-se com a recepção de textos literários, construir significados e decidir sobre a adequada interpretação do texto lido.

Dessa maneira é pertinente dizer que o modelo desenvolvido pelo teórico tem como pretensão formar o leitor para participar diretamente no processo de recepção da obra literária e para capacitá-lo a reconhecer os traços que fazem do texto um texto literário, isso tudo mediado pelo processo interativo entre leitor e texto. Nessa perspectiva as contribuições do aluno leitor precisam ser levadas em conta, isso servirá de apoio para a aproximação significativa entre a compreensão e a interpretação. Outro ponto importante desse modelo é atender para o conhecimento anterior do aluno seja de natureza lingüística, discursiva ou ainda enciclopédica, já que este conhecimento prévio facilitará o desenvolvimento leitor atual.

De acordo com Mendoza (2004), se levamos em consideração os aspectos apresentados no parágrafo anterior, o texto literário passará a ser visto como concreta manifestação cultural, como um produto de criação pessoal e principalmente como estímulo ativador de experiências e saberes. O autor propõe alguns componentes desse modelo que se

inter-relacionam entre si, tais como: o contexto literário-cultural; o leitor e sua competência literária, que inclui a competência leitora, a experiência e o intertexto leitor; a leitura; o texto-discurso; e o cânon.

Os objetivos criados por Mendoza para a inclusão do texto literário nas aulas de língua são os seguintes:

- Fazer das atividades e das estratégias de compreensão o centro da formação necessária para que desfrutem o texto e participem na proposta do jogo interativo que o modelado estético do discurso literário oferece.
- Formar ou preparar para ser leitores e não somente analistas de textos que se limitam a estudar em si mesmas as peculiaridades textuais.
- Formar leitores capazes de construir o significado do texto, ou seja, formar para apreciar a obra literária, e emitir valores a partir da perspectiva de seus interesses leitores... (2004:69)²⁷

Além dos objetivos citados acima, tidos como gerais por Mendoza (2004), ele propõe outros objetivos relacionados à recepção leitora. Dentre os quais podemos mencionar: (a) formar o leitor para a recepção, como processo paralelo ao desenvolvimento do hábito leitor e (b) estimular a participação receptiva, dando atenção aos aspectos artísticos e criativos das obras literárias.

Para o autor, o texto literário serve para formar um leitor habitual e não somente um leitor ocasional que recorre ao texto simplesmente para cumprir as tarefas exigidas pelo professor. Outra questão importante é fazer do leitor um agente consciente dos processos de leitura e dos usos de estratégias que facilitem o contato com o texto.

Mendoza (2004) defende a idéia de que os objetivos formulados por ele para a utilização eficaz do texto literário se encaixam de forma harmônica com os objetivos curriculares oficiais. A junção desses dois objetivos resulta no seguinte:

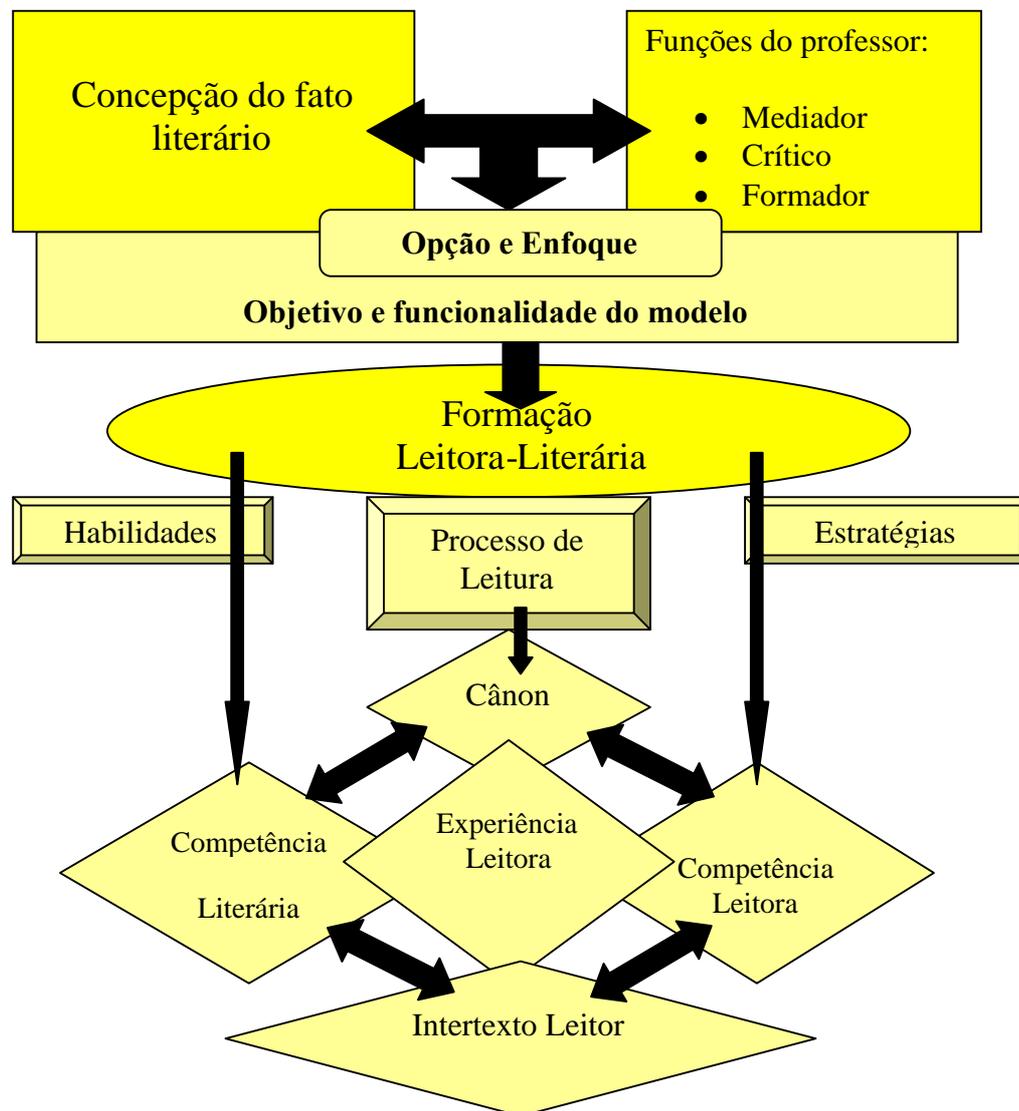
- Fomentar e consolidar o hábito de leitura.
- Aproveitar a literatura como meio de conhecimento.
- Saber ler a obra literária tentando chegar a interpretação da mesma.
- Ampliar a competência comunicativa dos alunos a partir das atividades de recepção literária.
- Colaborar com a maturidade intelectual e pessoal dos aprendizes, oferecendo experiências de recepção de modo individual e coletivo, complementando as necessidades de socialização...(2004:71)

²⁷ Hacer de las actividades y de las estrategias de comprensión el eje de la formación necesaria para que gocen con el texto y participen en la propuesta del juego interactivo que el modelado estético del discurso literario ofrece.

Formar o preparar para ser lectores y no sólo analistas de textos que se limitan a estudiar en sí mismas las peculiaridades textuales.

Formar lectores capaces de construir el significado del texto, es decir, formar para disfrutar y apreciar la obra literaria y valorarla desde de la perspectiva de sus intereses lectores...

Esses últimos objetivos propostos pelo autor nos parecem relevantes para o casamento perfeito entre língua e literatura, não somente para o ensino de LM, mas também para o ensino de uma LE. Para nós se torna cada vez mais evidente a importância da inclusão dos textos literários nas aulas de E/LE, visto que este favorece uma série de competências como a leitora, a oral, a cultural e a comunicativa. Abaixo, podemos visualizar uma figura resultante do desenho das partes fundamentais do modelo de tratamento didático do texto literário, elaborado por Mendoza (2004)



QUADRO 1- Componentes do modelo para a formação do leitor literário²⁸

²⁸Fonte: Esta figura intitulada originalmente de “Componentes del modelo para la formación del lector literario” foi extraída da obra de Mendoza (2004:74) e adaptada pela autora deste estudo.

O autor nos diz que, nessa perspectiva de formação do leitor, são partes fundamentais do modelo: o próprio leitor, que é o agente da recepção literária; a competência literária, que é entendida por Mendoza (2004) como conjunto de saberes que permitem ler e interpretar o texto literário; a competência leitora, que é capacidade do leitor de seguir as normas que regem a interação entre texto e leitor; e o intertexto do leitor, que é o componente da competência literária que se ocupa da seleção dos saberes específicos que servem para regular as reações de recepção diante dos estímulos textuais.

A partir da perspectiva do discurso literário, fazem parte do modelo de Mendoza (2004): o texto literário, que é a concretização do discurso com intenções estéticas e que adquire sentido por meio da atividade do leitor competente; e a seleção do cânon literário, já que este funciona como referente para especificar os conteúdos que farão parte da seqüência didática, selecionado de acordo com os interesses e nível de formação dos alunos.

Um dos aspectos que não desenvolvemos acima é a função do professor dentro do modelo proposto por Mendoza (2004), essa função dependerá das concepções que o docente tenha sobre o fator literário, da sua avaliação sobre as contribuições das diferentes tendências e perspectivas da inclusão do texto literário e do que ele considera ser mais pertinente para seus alunos. O autor nos diz que o professor diante disso pode assumir características de mediador, formador, estimulador, animador de leitores e crítico literário. Algumas dessas concepções se confundem, mas é certo que o docente pode estimular a aprendizagem do aluno pedindo para que este observe traços específicos dos textos que sirvam para motivar a leitura das obras literárias. A função de motivador possibilita a aproximação das facetas lúdica e estética das produções literárias. Quando Mendoza (2004) menciona a função de crítico não o faz somente no que concerne a elaborar um simples juízo, resenha, ou ainda comentário da obras, mas de potencializar uma comunicação mais inteligente, e melhor, significativa, com a obra literária, abrindo enfoques não pensados anteriormente. Na posição de crítico, o docente abre linhas de acesso à apreensão da obra para chegar ao prazer estético, ou seja, quando o professor assume a função de crítico-mediador ajuda seus alunos a avaliar as criações literárias.

1.3.2 A funcionalidade do modelo

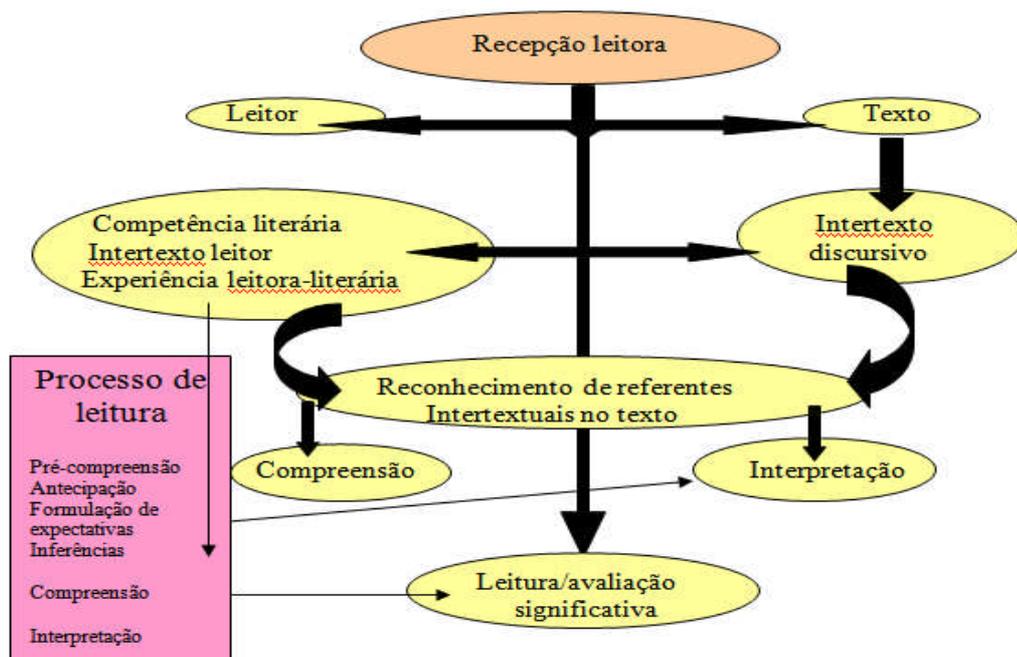
Uma das vias de acesso ao modelo proposto por Mendoza (2004) está no desenvolvimento do hábito leitor, já que por meio deste temos a possibilidade de fortalecer a

competência leitora e literária. A base didática está centrada na atividade receptora do aluno. Certamente, se o leitor está provido de uma sólida formação leitora e literária poderá desfrutar da leitura do texto literário de modo mais intenso e consciente.

A leitura constitui, dessa forma, o centro do desenvolvimento desse modelo, pois por meio dela, podemos perceber a obra literária como um complexo sistema de comunicação no qual participam as implicações sociais, pragmáticas e estético-culturais da comunicação. O acesso ao texto literário passa fundamentalmente por uma leitura significativa e lúdica.

Destacamos uma vez mais que o objetivo do tratamento didático exposto por Mendoza (2004) é orientar para a formação leitora e para a apreciação da literatura. E, evidentemente, essa formação é resultante da combinação das facetas de formação leitora e da formação para avaliar as contribuições das obras literárias para aquisição de línguas.

Mendoza (2004) nos oferece mais um de seus quadros que exprimem as atividades que contribuem para a formação literária baseada na formação leitora: Fazer da leitura pessoal uma atividade de formação; fomentar a participação ativa dos alunos na construção de conhecimentos a partir da leitura; orientar a funcionalidade dos conteúdos de formação e aprendizagem para que a atividade participativa do leitor seja decisiva na formação literária; atender a relação imediata que existe entre o ensino de língua e o ensino de literatura; e integrar saberes, relacionados direta ou indiretamente com a expressividade, a criatividade e valores culturais para o ensino do sistema da língua.



QUADRO 2 – Um modelo de referência para organizar as atividades de formação literária²⁹

²⁹ Fonte: Esta figura intitulada originalmente de “Un modelo de referencia para organizar las actividades de formación literaria” foi extraída da obra de Mendoza (2004:85) e adaptada pela autora desse estudo.

De acordo com Mendoza (2004) nesse modelo se torna evidente a interação entre o texto e o leitor. O autor nos diz que as contribuições dos leitores dizem respeito a seu repertório particular, constituído de referências intertextuais, normas sociais e históricas, como as estratégias discursivas empregadas no texto, que servem de guia para a recepção e aplicação das estratégias leitoras, além da capacidade de ajustes coerentes para a interpretação. Já as contribuições do texto, para o autor, dizem respeito aos traços indicadores de alguns convencionalismos culturais para que seja reconhecido como obra literária (marcas de gênero ou peculiaridade de estilo), bem como as pautas de recepção dirigidas a seu leitor, como orientações operativas que oferecem ao leitor possibilidades combinatórias.

Sendo assim, no modelo de Mendoza (2004) o texto funciona como um recurso dinâmico, que contribui com as informações sobre o sistema da língua alvo e sobre a diversidade de usos, assim como oferece uma série de alternativas de expressão adequadas à intenção e à projeção do que pretende ser comunicado. O leitor funciona como um aprendiz ativo pois tem a missão de interpretar o texto a partir de suas contribuições no que diz respeito aos diversificados saberes, atividades, estratégias e atitudes.

Por sua vez, as experiências leitoras culminam no desenvolvimento das estratégias de recepção que permitem antecipar, intuir e, portanto, melhoram a percepção de diferentes obras, ou até mesmo de uma única obra. O certo é que todo processo de leitura constitui ao mesmo tempo um ativo processo de aprendizagem significativa. O texto literário serve como estímulo ao aprendiz e faz da leitura desse uma atividade de formação contínua por meio da ativação e interação de saberes prévios, e da prática das aprendizagens e das inferências integradas a sua competência comunicativa, dentre outras competências.

Mendoza (2004) em seu modelo almeja que os leitores tornem-se conscientes do processo de leitura, ou seja, façam uso da metacognição do processo leitor que é o conhecimento consciente e reflexivo do processo que serve de guia para que o leitor organize e identifique cada uma das fases de sua leitura. Somente dessa maneira o leitor poderá inferir novas aplicações das diversificadas estratégias que o texto exige. Para o autor a metacognição do processo de leitura age como o centro das atividades de formação.

Até agora oferecemos algumas explicações sobre o modelo de tratamento didático do texto literário proposto por Mendoza (2004), falamos sobre os agentes que fazem parte desse modelo, como o leitor e o professor, mas é necessário estender nossas considerações a um elemento fundamental, o texto literário, ou melhor, aos critérios de seleção para que ele possa fazer parte do modelo apresentado. Mencionamos várias vezes, de maneira geral, o texto literário, já que ele é a ferramenta que torna possível o modelo, mas não falamos sobre

os tipos de textos literários que devem figurar nas aulas de E/LE. Será que todos os textos literários são bem-vindos? É pertinente esclarecer essa questão com urgência e verificar como Mendoza (2004) pensou nos critérios para inclusão do texto literário a fim de que seu modelo pudesse ter sucesso.

1.3.3 A seleção de textos literários

É imprescindível dizer que a utilização formativa do texto literário só será efetivada mediante uma adequada seleção de textos ou de fragmentos das obras literárias. A seleção desses textos segue o mesmo processo avaliativo que realizamos na preparação de exercícios ou de outros materiais a serem utilizados em aulas de E/LE, ou seja, por meio da observação de elementos que possam ser compreendidos pelos alunos e que estejam relacionados aos interesses desses, assim como ao objetivo do programa.

Afirmamos isso, pois segundo Mendoza (2006) nem todos os textos literários são válidos para todos os níveis de aprendizagem. Portanto, para que o texto seja recebido pelos seus leitores como atividade gratificante, deve ser rigorosamente selecionado sob pena de decepcionar o leitor. O sentimento de frustração pode surgir devido à falta de maturidade do leitor para compreender determinados usos da língua estrangeira que estão associados ao uso estético, próprio desse tipo textual.

No seu modelo de tratamento didático do texto literário, Mendoza (2004) faz referência à concepção de cânon literário, que constitui uma lista das obras de leitura obrigatória para se chegar à compreensão da cultura de determinado povo. Outros teóricos afirmam que o cânon seria uma lista de autores seletos de um gênero literário.

O cânon literário é a chave para a organização de um conjunto coerente de obras que constituem a Literatura e que se estabelece como suporte para seu estudo – que podem ser o conhecimento especializado e crítico, ou ainda as sequências didáticas escolares -, de acordo com os fins de formação que se pretendam. A concretização de um cânon e a seleção de textos estão vinculados tanto por razões e critérios pedagógico-didáticos, quanto pelos supostos de caráter estético. MENDOZA (2004:119)³⁰

³⁰ El canon literario es la clave para la organización del conjunto coherente de obras que constituyen la Literatura y que se establece como soporte para su estudio – ya sea el conocimiento especializado y crítico, ya sean las secuencias didáticas escolares-, de acuerdo con los fines de formación que se pretendan. La concreción de un canon y la selección de textos están vinculados tanto por razones y criterios pedagógico-didáticos, formativos, cuanto por los supuestos de carácter estético.

Evidentemente, o cânon literário tem que se adequar ao cânon escolar estabelecido por alguns critérios como nível, objetivo, características dos alunos, funcionalidade formativa, dentre outras. É importante que essas obras correspondam ao interesse pessoal dos alunos.

O certo é que a presença de determinadas obras em detrimento de outras determinará a parte central dos conteúdos a serem explorados. Para Mendoza (2004) concretizar um cânon não significa estabelecer um conjunto de obras modelos para que o aluno possa reconhecer autores importantes. Talvez, tal seleção fosse pertinente em outro contexto, como por exemplo o de análise e crítica literária, porém este não é, decididamente, o nosso caso.

Para Mendoza (2004) a questão que importa não é mencionar um cânon exclusivo e sim diversas opções canônicas, que respondam a finalidades específicas de formação. Um cânon para ser visto no Curso de Letras, língua espanhola, será diferente ou pouco coincidirá com o cânon escolhido para as aulas de E/LE. Isso significa que o conjunto de textos selecionados devem ser formados por uma mostra significativa e além disso formativa por suas contribuições de caráter lúdico-estético e cultural e por ser variado em temas, ideologias, e discursos.

No modelo apresentado, para a seleção de textos e de autores devem ser levados em consideração os critérios de adequação dos conteúdos objeto da aprendizagem, dos temas, do estilo, além dos interesses pessoais e de formação dos alunos. Mendoza (2004:128) nos diz que “A adequação didática não é somente uma questão de preferências pessoais do professor, nem das menções que possam aparecer na regulação oficial dos programas e currículos. A seleção a que se faz referência diz respeito ao conjunto de textos que permita a formação leitora...”³¹

Segundo o modelo apresentado nessa seção, faz-se pertinente selecionar textos que atraiam e além disso motivem os alunos devido a sua temática, aos seus recursos expressivos, às conexões com outras obras, visto que isso facilitará a ativação de conhecimento prévio, à acessibilidade a compreensão e a interpretação, à representatividade cultural, etc.

Mendoza (2006) nos fala ainda que para as aulas de E/LE, os textos literários devem também ser eleitos levando em consideração as situações comunicativas apresentadas,

³¹ La adecuación didáctica no es sólo cuestión de preferencias personales del profesor, ni de las menciones que puedan aparecer en la regulación oficial de los programas y currículos. La selección a la que aquí se alude se refiere al conjunto de textos que permita la formación lectora...

ou seja, os textos literários devem apresentar modelos lingüísticos de relação verbal cotidiana na sua complexidade e diversidade.

É importante ressaltar também que, para Mendoza (2006), a seleção de textos deve estar diretamente relacionada com a atividade leitora, como mencionamos anteriormente. Isso se deve ao fato de que através da leitura e da observação do processo, ao qual chamamos antes de metacognição, o aluno de E/LE estabelecerá paralelos entre a criatividade do discurso literário e a criatividade do uso espontâneo da língua.

Acreditamos que o modelo criado por Mendoza (2004) serve como norte para orientar o professor na busca pelos objetivos para incluir textos literários nas suas aulas de língua. O modelo descrito em Mendoza (2004) está mais voltado para a inclusão da literatura nas aulas de espanhol como língua materna, contudo acreditamos que muito do que foi dito pelo autor pode nos auxiliar na inclusão do texto literário nas aulas de espanhol como língua estrangeira. Principalmente nos seus escritos mais recentes, Mendoza (2006), em que o autor fala sobre a inclusão dessa tipologia textual no âmbito das aulas de E/LE.

Depois de percorrer o caminho sobre a inclusão do texto literário de maneira ideal, quer dizer na maneira descrita e apresentada por diversos teóricos que defendem os benefícios da presença desse tipo textual para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, faz-se obrigatório verificarmos como ocorre, verdadeiramente, a inclusão do texto literário em um contexto real de ensino-aprendizagem de E/LE, dentro do Núcleo de Línguas Estrangeiras.

Veremos a seguir como esta pesquisa foi desenvolvida e de que forma os dados foram coletados, quais instrumentos foram utilizados e finalmente será vista como foram avaliados os dados obtidos, para que apoiados no ideal da inclusão do texto literário nas aulas de E/LE e com os dados reais de como se dá essa inclusão em um ambiente real de ensino-aprendizagem, possamos propor um modelo possível, que seja adequado às necessidades dos alunos do Núcleo de Línguas Estrangeiras da Universidade Estadual do Ceará.

CAPÍTULO 2

ELEMENTOS REAIS PARA A INCLUSÃO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE E/LE

Nos últimos anos, tem-se renovado a função da literatura no currículo de LE, ainda que seu emprego não esteja tão expandido em todas as possíveis modalidades e tipos de atividades de formação e aprendizagem a que se destina. (...) Agora se trata de apresentá-la como recurso didático que tem e desempenha uma ampla funcionalidade formativa que pode ser desenvolvida em atividades específicas de aprendizagem dentro ou fora da sala de aula.

Mendoza (2006:17)³²

2.1 Metodologia

Listaremos aqui alguns autores que nos nortearam na elaboração deste estudo, com respeito aos aspectos metodológicos. São eles Andrade (2001), Hitchcock & Hughes (1994), Lakatos (2001), Mendoza (2004), Nunan (1992) e Silva (2001).

Silva (2001) nos forneceu um valioso arcabouço teórico que nos possibilitou classificar nosso estudo adequadamente, do ponto de vista da natureza da pesquisa. Segundo a autora, a pesquisa, quanto a sua natureza, pode ser básica ou aplicada; do ponto de vista da abordagem do problema, pode ser classificada como quantitativa ou qualitativa; do ponto de vista dos seus objetivos, a autora buscou em Gil (1991) a seguinte classificação: pesquisa exploratória, pesquisa descritiva e pesquisa explicativa; ainda com base em Gil (1991), Silva (2001) classifica, por último, a pesquisa, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, como pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa experimental, levantamento, estudo de caso, pesquisa expo-fato, pesquisa-ação e pesquisa participante.

Já Nunan (1992) e Hitchcock & Hughes (1994), forneceram-nos elementos capazes de nos orientar na maneira como ocorre o estudo de caso, fazendo-nos entender as características deste procedimento técnico de pesquisa em especial.

Metodólogos como Andrade (2001) e Lakatos (2001) nos proporcionaram o alicerce para aplicar os instrumentos do nosso estudo. Esses autores contribuíram principalmente na parte relacionada às técnicas de pesquisa e coleta de dados.

Nos tópicos subseqüentes tratamos, pois, de caracterizar nosso estudo com base nos autores supracitados, descrever nosso ambiente de pesquisa, explicitar questões sobre os

³² En los últimos años se ha renovado la función de la literatura en el currículo de LE, aunque su empleo aún no se haya expandido en todas las posibles modalidades y tipos de actividades de formación y de aprendizaje que se presta. (...) Ahora se trata de presentarlos como recursos didácticos que tienen y desempeñan una amplia funcionalidad formativa que puede ser desarrollada en actividades específicas de aprendizaje tanto en el aula como fuera de ella.

procedimentos e os participantes e finalmente tratar dos instrumentos utilizados para a coleta de dados.

2.1.1 Caracterização da Pesquisa

Com base em Silva (2001), classificamos nossa pesquisa, do ponto de vista da sua natureza, como básica com pretensões aplicadas, ou seja, inicialmente não temos condições, por razões de tempo, de aplicar os resultados obtidos por meio do aproveitamento dos questionários. Contudo, não descartamos que em fase posterior ao término do estudo em questão “Inserção do texto literário no Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE” possamos aplicar as diretrizes propostas neste estudo na elaboração de um modelo de inclusão didática do texto literário para o referido programa de extensão.

Do ponto de vista da abordagem do problema, classificamos nossa investigação de quanti-qualitativa, pois traduzimos em números os resultados obtidos pelos questionários respondidos por professores e alunos, ao mesmo tempo em que descrevemos os resultados analisados sob uma perspectiva qualitativa.

Nossa pesquisa se caracteriza também como descritiva. Conforme Andrade (2001), na investigação de natureza descritiva os fatos são observados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles. Além disso, uma das características da pesquisa descritiva é a técnica padronizada da coleta de dados, realizada principalmente através de questionários e da observação sistemática. Para o nosso estudo utilizamos como técnica de coleta de dados a aplicação de questionários, que será mais bem especificada na seção *instrumentos*, presente neste capítulo.

No que concerne aos procedimentos metodológicos, classificamos a pesquisa como estudo de caso, já que se optou por pesquisar sobre um determinado grupo de professores e de alunos para analisar aspectos variados sobre a inserção de textos literários em cursos livres de E/LE, representados aqui pelo Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE.

Merriam (*apud* Nunan 1992) nos diz que o estudo de caso pode ser definido como uma intensiva, holística descrição e análise de um ente, de um fenômeno, ou de uma unidade social. Estudos de caso são particulares, descritivos, e heurísticos, fortemente relacionados ao raciocínio indutivo ao lidar com fontes múltiplas de dados.

Conforme Nunan (1992), o pesquisador, no estudo de caso, tipicamente observa as características de uma unidade individual – uma criança, um grupo, uma classe, uma

escola, ou uma comunidade. O propósito de tal observação é o de questionar profundamente e de analisar a intensidade dos fenômenos multifacetários que constituem o círculo de vida da unidade, com a visão de estabelecer generalizações sobre a extensão populacional à qual a unidade pertence, no caso presente, cursos livres de língua espanhola.

Nunan (1992) descreve ainda uma variada tipologia de estudo de casos: a primeira, denominada neo-etnográfica, caracteriza-se por investigação aprofundada de um caso particular por um observador que participa; a segunda, como avaliativa, ou seja, uma investigação levada a avaliar políticas ou práticas; a terceira é denominada de multi-situada, que é um estudo levado adiante por vários pesquisadores ou em mais de um lugar; e finalmente, a pesquisa-ação que se classifica como uma investigação levada adiante por um profissional da sala de aula sobre sua própria prática.

Nossa pesquisa é do tipo estudo de caso avaliativo, pois visamos estudar e avaliar como se dá a inclusão de textos literários no Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE a fim de propor diretrizes para formulação de um modelo de tratamento didático que recorra às estratégias de leitura, baseado no modelo de Mendoza (2004).

Interessa-nos verificar de que forma o texto literário é abordado nessa instituição como recurso didático. A questão é se o professor do Núcleo de Línguas Estrangeiras realiza uma abordagem pragmática, comunicativa, lingüística, cultural, textual, literária, ou ainda uma abordagem do processo leitor e de recepção estética, e em que proporções.

2.1.2 Universo de pesquisa

O Núcleo de Línguas Estrangeiras é um programa de extensão da Universidade Estadual do Ceará que funciona como escola de línguas e escola de aplicação para as práticas de ensino. Ali, são ensinados diversos idiomas: inglês, espanhol, francês, italiano, japonês, latim e grego.

Esse programa de extensão serve para que alunos da graduação do Curso de Letras/Língua Estrangeira, sujeitos a uma rigorosa seleção, possam exercer sua prática docente (estágio) em um ambiente de ensino próprio, a como campo de pesquisa alunos do curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada da UECE.

Para a nossa investigação, interessou-nos o funcionamento do curso de espanhol que no período da pesquisa contava com um quadro de **dezoito** professores, sendo **dezessete** deles alunos da graduação do Curso Letras/espanhol e **um** professor-pesquisador, aluno do

Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada. Além disso, contava com um público de **trezentos e setenta e sete** alunos que freqüentavam o curso de espanhol regularmente. Esses alunos estavam distribuídos ao longo dos sete semestres de curso, sendo seis semestres obrigatórios e o último (avançado) facultativo. É pertinente dizer também, que o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE possuía um total de **vinte e oito** turmas de língua espanhola. Logo abaixo podemos observar uma tabela com a divisão do número de turmas por semestre durante o período analisado, ou seja, semestre 2007.2.

Semestres	Número de turmas
Primeiro semestre	5
Segundo semestre	5
Terceiro semestre	5
Quarto semestre	5
Quinto semestre	4
Sexto semestre	2
Sétimo semestre	2

TABELA 1 – Turmas de língua espanhola do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE – Período 2007.2

As aulas de espanhol, do referido programa de extensão, são ministradas nos períodos da manhã, tarde e noite, podendo ocorrer em dois encontros semanais, nas turmas de segunda e quarta ou nas turmas de terça e quinta, tendo cada encontro a duração de duas horas aula (em torno de uma hora e trinta minutos). Há também os encontros que ocorrem uma vez por semana nos dias de sexta ou sábado com a duração de quatro horas aula (em torno de três horas). O curso completo de língua espanhola é realizado no período de seis semestres (três anos), mas há um último semestre opcional.

É importante esclarecer que escolhemos nosso ambiente de pesquisa devido ao perfil dos professores que ali atuam, ou seja, todos são ou foram alunos da graduação, não só em língua espanhola como também em literatura espanhola e hispano-americana, e, supostamente têm competência adequada para trabalhar com a inclusão do texto literário em favorecimento aos processos de aquisição de E/LE. Outra questão importante de ser salientada é que o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE foi o local onde demos nossos primeiros passos na prática como professora de língua espanhola, dessa forma esse foi um ponto que

pesou ainda mais em nossa decisão, já que sentíamos necessidade de colaborar com o estudo realizado para a formação dos professores e alunos que ainda fazem parte do programa.

Além disso, acreditamos ser pertinente investigar esse ambiente de ensino em detrimento de outros, já que na maioria dos cursos livres da cidade de Fortaleza (conforme nossa experiência docente e discente), não há a exigência de que o professor de língua estrangeira seja formado em Letras, e, muitas vezes, não é necessário que eles tenham sequer nível superior completo, bastando que sejam proficientes na língua ou que tenham vivido em países da língua-alvo. Exceção a essa regra são as Casas de Cultura³³ e o IMPAHR³⁴, programas semelhantes ao da UECE, nos quais os professores já são profissionais formados e, por vezes, pós-graduados, selecionados mediante concurso público para os cargos de professor efetivo ou substituto.

Pelas razões apresentadas, não tivemos dúvidas em escolher o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE como ambiente mais favorável para se fazer uma investigação sobre como o texto literário é incluído dentro do currículo do curso de espanhol como língua estrangeira, e como as disciplinas de literatura ministradas na universidade, bem como as disciplinas de prática de ensino podem ter ajudado para essa inclusão.

2.1.3 Procedimentos e participantes

Na construção da fundamentação teórica de nossa pesquisa, investigamos a presença do texto literário dentro dos variados métodos de ensino de língua estrangeira, segundo o referencial teórico de Albaladejo (2004).

Realizamos um estudo sobre as teorias de Mendoza (2004) sobre a inclusão do texto literário, que nos conduziu às pesquisas sobre os processamentos de leitura e o uso de estratégias de leitura como meios eficazes para se chegar à inclusão satisfatória do texto literário nas aulas de E/LE.

Munidos do referencial teórico, necessitávamos optar pelos instrumentos que nos parecessem mais viáveis para detectar como ocorre a inclusão do texto literário dentro do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE. O passo seguinte do nosso estudo foi constituído

³³ As Casas de Cultura são casas de línguas estrangeiras pertencentes à Universidade Federal do Ceará, nas quais são ministradas aulas de espanhol, inglês, francês, alemão, italiano e português.

³⁴ O IMPARH (Instituto Municipal de Pesquisas, Administração e Recursos Humanos) é um órgão da prefeitura de Fortaleza, no qual funciona um centro de línguas estrangeiras que é aberto a comunidade.

pela elaboração e aplicação de dois questionários respondidos pelos dois grupos de participantes (professores e alunos).

Antes da aplicação dos questionários foi realizado um teste³⁵ a fim de verificar a relevância e clareza das perguntas. O critério de escolha dos sujeitos que participaram do teste no grupo de professores foi o critério da experiência. Escolhemos uma professora já formada em Letras/Língua Portuguesa que exerce sua prática docente no Núcleo de Línguas Estrangeiras como exigência da plenificação³⁶ em língua espanhola, estando ela no seu último semestre dentro do programa de extensão, e tendo ensinado ali por mais de dois anos. A outra professora é, na verdade, ex-professora do Núcleo de Línguas Estrangeiras, onde ensinou por mais de dois anos. Formada em Letras/Língua Espanhola, ela já é aluna do Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada.

Em contrapartida, o critério de escolha dos alunos que participaram do teste do questionário para o grupo dos alunos foi justamente o contrário, ou seja, o critério da inexperiência. Foram escolhidos dois alunos de segundo semestre para verificar a clareza das perguntas. É relevante mencionar que os dados obtidos por esses quatro sujeitos (dois professores e dois alunos) não entraram na análise de dados, pois a função da participação desses sujeitos foi exclusivamente testar nossos instrumentos.

Realizamos um diagnóstico sobre a inserção de textos literários no Núcleo de Línguas Estrangeiras conseguido por meio da elaboração, aplicação e avaliação de dois tipos de questionários dirigidos um aos professores e o outro aos alunos. O questionário do professor foi respondido por *quinze* professores de língua espanhola da escola de idiomas analisada, durante uma reunião de rotina dos professores do Núcleo de Línguas Estrangeiras. O questionário do aluno foi aplicado a dois grupos de semestres iniciais, intermediários e avançados (dois grupos de segundo, dois grupos de quarto e dois grupos de sexto semestres), escolhidos de maneira aleatória, visto que assim como Mendoza (2004), defendemos que o texto literário pode ser incluído satisfatoriamente em qualquer nível de aprendizagem.

Contamos com um universo de treze alunos dos dois grupos de segundo semestre, de dezessete alunos dos dois grupos de quarto semestre e doze alunos dos dois grupos de sexto semestre. Totalizando *quarenta e dois* sujeitos analisados.

³⁵ Os questionários respondidos durante a fase de teste estão presentes nos anexos deste trabalho.

³⁶ Até o ano de 2005 a Universidade Estadual do Ceará permitia que os alunos formados em Letras português/literatura, português/inglês, português/espanhol e português/francês, pudessem realizar estudos em uma outra língua devendo para tanto cursar as disciplinas referentes à língua escolhida. No exemplo citado a professora que era formada em Letras português/literatura pede para plenificar seus estudos e cursar as disciplinas referentes a língua espanhola. Tal prática não é mais permitida por essa universidade.

Com a análise do questionário, buscamos identificar as crenças sobre o uso do texto literário na sala de aula de LE e seus benefícios no processo de aquisição de língua espanhola pelos discentes.

Os professores responderam um questionário que teve como finalidade verificar questões sobre: o uso do texto literário; a abordagem empregada no uso desse recurso; a seleção dos textos (cânon); as fases da leitura; o perfil do professor com relação à formação literária que recebeu na universidade; etc.

Com base no diagnóstico obtido, serão propostas diretrizes que permitam a elaboração de um novo modelo de utilização do texto literário, para o caso específico do Núcleo de Línguas Estrangeiras. O que buscamos é reforçar a importância de uma abordagem mais eficiente, capaz de explorar as potencialidades do texto literário e de levá-lo a ocupar um lugar de relevância dentro das aulas de E/LE, ressaltando, para isso, a importância do processo leitor.

2.1.4 Instrumentos

Escolhemos como instrumento de coleta de dados o questionário, visto que acreditamos ser este um meio eficiente e rápido para obter os dados necessários para uma pesquisa caracterizada como estudo de caso.

Os questionários aplicados contêm questões objetivas e questões abertas. As primeiras foram incluídas para facilitar a obtenção e padronização das respostas. As últimas foram incluídas para não limitar, excessivamente, o leque de respostas esperadas, permitindo ao inquirido a possibilidade de construir a resposta com as suas próprias palavras, favorecendo deste modo a liberdade de expressão. O questionário dos professores contou com um número de vinte e nove questões: dez questões fechadas, tendo como única resposta possível *sim* ou *não*, com a possibilidade de justificar duas delas; dezessete questões de múltipla escolha (algumas destas permitem mais de uma escolha pelo participante), e finalmente duas questões abertas. Já o questionário dos alunos teve ao todo vinte e quatro questões, das quais somente uma é fechada; vinte e uma são de múltipla escolha (os participantes poderiam marcar mais de uma alternativa em algumas delas), sendo somente uma justificável, e, finalmente, há duas questões abertas.

No questionário dos professores³⁷, contemplamos: questões referentes à sua formação leitora em língua espanhola; questões sobre as dificuldades sentidas durante a leitura (lexical, textual, gramatical, sócio-cultural) e o que estes fazem para sanar suas dificuldades; perguntas concernentes à formação acadêmica destes professores, bem como a influência das disciplinas de literatura espanhola, hispano-americana e das disciplinas de prática de ensino de língua espanhola para o trabalho com o texto literário; questões sobre o uso de estratégias de leitura, sobre a recepção de textos literários; perguntas sobre a experiência docente desses professores em geral e no Núcleo de Línguas Estrangeiras, em particular; questionamentos sobre a importância da utilização de textos literários; a proporção da presença do texto literário durante o semestre, quais gêneros literários costumam utilizar dentro da sala de aula, ou costumam pedir para que os alunos leiam em casa para posteriormente ser trabalhado na sala de aula; questões sobre qual semestre é mais apropriado para a inclusão do texto literário e a abordagem privilegiada por estes ao trabalhar com o texto literário; e, finalmente, são contempladas questões sobre a existência de um modelo de tratamento de inclusão do texto literário, os critérios de seleção dos textos e a participação dos alunos nessa escolha.

No questionário dos alunos³⁸, contemplamos: questões que pudessem esclarecer sobre o hábito leitor de textos literários dos alunos em língua materna e em língua espanhola; perguntamos se os alunos têm o costume de ler textos literários em língua espanhola por vontade própria ou por exigência do professor; indagamos sobre a experiência discente deles no Núcleo de Línguas Estrangeiras e sobre o contato com textos literários; quais gêneros textuais; questões que verifiquem se eles acham importante o uso do texto literário nas aulas do núcleo e para quê; a partir de qual semestre eles julgam importante incluir o texto literário; se o professor costuma prepará-los para leitura de textos literários; se a eles são apresentadas estratégias de leitura; e, finalmente, se eles têm participação na escolha dos textos literários a serem trabalhados durante o semestre.

Os instrumentos foram testados, ou seja, aplicando-se os mesmos a duas pessoas escolhidas aleatoriamente em cada grupo a ser analisado. Houve uma breve explicação sobre o intuito da pesquisa e posteriormente foi pedido a dois professores do Núcleo de Línguas Estrangeiras que respondessem ao questionário. Após o preenchimento, eles emitiram um julgamento sobre alguns aspectos do questionário em questão, como relevância das perguntas, extensão do questionário e possíveis ambigüidades nas perguntas.

³⁷ Vide anexo.

³⁸ Vide anexo.

O mesmo foi feito com dois alunos de nível inicial. É importante ressaltar, mais uma vez, que as pessoas submetidas ao teste dos questionários não farão parte da amostra da pesquisa. A finalidade do preenchimento do questionário por esses sujeitos foi verificar a adequação deste para obtenção dos dados pretendidos. Em consequência do teste, houve algumas alterações nas perguntas, como acréscimo de informações para torná-las mais claras, especificações de alguns termos e deslocamento de perguntas. Contudo, verificamos durante a análise dos questionários que algumas questões não foram integralmente compreendidas pelos alunos e professores, visto que estes marcavam negativamente algumas opções e posteriormente no momento de justificá-las respondiam afirmativamente. De qualquer forma, é importante salientar que essa falha de compreensão, ocorrida em duas ou três perguntas, não prejudicou a análise realizada dos questionários de ambos grupos.

2.2 O Tratamento do Texto Literário no Núcleo de Línguas Estrangeiras: coleta e Análise dos Dados Obtidos

Nesta seção, primeiramente, relataremos e analisaremos as respostas obtidas nos questionários respondidos por *quinze* professores de espanhol do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE, que ensinam nos níveis inicial, intermediário e avançado.

Posteriormente, exporemos os dados obtidos nos questionários respondido por *quarenta e dois* alunos, divididos em dois grupos de segundo, dois grupos de quarto e dois grupos de sexto semestres. Para que a leitura do nosso texto possa ser realizada de forma mais dinâmica, na seção referente aos alunos, os dados serão analisados conjuntamente para que possamos fazer comparações entre as respostas dos discentes dos semestres inicial, intermediário e avançado, a fim de que possamos traçar um panorama de como o texto literário é tratado dentro desse programa de extensão.

É importante ressaltar que esses dados foram colhidos durante a etapa final do semestre 2007.2 que teve início em 18/08/2007 e término em 15/12/2007.

2.2.1 As crenças dos professores sobre a inclusão do texto literário nas aulas de E/LE dentro do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE

Como mencionamos anteriormente, quinze docentes, todos de língua espanhola, do Núcleo de Línguas Estrangeiras participaram da nossa pesquisa, e todos se mostraram interessados em contribuir para o bom andamento do estudo. Os professores responderam a

vinte e nove perguntas, dentre as quais, algumas abertas, outras semi-abertas e algumas fechadas. Ilustraremos através de gráficos os resultados de algumas dessas questões que julgamos mais significativas para o nosso estudo.

O questionário está dividido em quatro blocos, o primeiro deles é intitulado **experiência leitora**, referente às questões de número um até seis; o segundo bloco é intitulado **formação acadêmica** e nele aparecem as questões de número sete até doze; o terceiro bloco é intitulado **experiência docente** no qual estão presentes as questões de número treze e quatorze; o quarto e último bloco intitulado **experiência docente no Núcleo de Línguas Estrangeiras**, corresponde às questões de número quinze até vinte e nove.

Relataremos e analisaremos agora as questões concernentes ao primeiro bloco. A *primeira* questão era fechada e pretendia saber sobre o hábito leitor de obras literárias em língua espanhola dos docentes. Nela, 87% (treze) dos professores afirmaram que costumam ler obras literárias em língua espanhola e 13% (dois) destes afirmaram que não têm o costume de efetuar tal leitura.

Acreditamos que este seja um dado animador, já que o professor que se interessa pela leitura literária, provavelmente, incentivará aos seus alunos à prática da leitura de textos literários em língua espanhola, visto que o docente que tem o costume de ler esse tipo de texto possui mais possibilidades de perceber a importância do uso do texto literário como formador de alunos leitores em língua estrangeira.

Na *segunda* questão, pedimos para que os professores citassem algumas obras literárias que eles tivessem lido em língua espanhola. Pudemos perceber que nem todas as obras citadas eram necessariamente literárias, pois verificamos a aparição de paradidáticos e de obras adaptadas, que na lista a seguir aparecerão destacadas em negrito. Entre as obras citadas estão: “*Algunos cuentos de ‘Aleph’, Bodas de Sangre, Cien años de soledad, Como agua para chocolate, Crónica de una muerte anunciada, Cuentos peruanos, De amor y de sombras, Distinguidos Señores, Doce cuentos peregrinos, Don Quijote de La Mancha, El amor en los tiempos de cólera, El cartero de Neruda, El coronel no tiene quien le escriba, El embrujo de Shanghai, El plan infinito, Eréndira y su abuela desalmada, Eva Luna, La casa de Bernarda Alba, La casa de los espíritus, La Celestina, La gitanilla, La lengua de las mariposas, La muñeca negra, La tía Tula, La trégua, Lazarillo de Tormes, Las consecuencias de un encuentro, Los cuadernos de Don Rigoberto, Los funerales de la mamá grande, Memorias de mis putas tristes, Pepita Jiménez, Relato de un naufragio, Vivir para contarla, Yerma*”. É pertinente mencionar que quando questionados a respeito de algumas obras literárias que já tenham lido, todos os professores citaram pelo menos três delas.

A *terceira* pergunta do questionário tratava de verificar se os professores sentiam dificuldades na leitura de textos literários em língua espanhola e demos como opção *nunca, raramente, às vezes e sempre*. Dos quinze professores, 53% (oito) responderam que *raramente*, e 47% (sete) responderam que *às vezes* sentem dificuldades. Portanto, é válido dizer que pelo menos metade dos professores do Núcleo de Línguas Estrangeiras afirmou não sentir grandes dificuldades na leitura literária em língua espanhola. Entretanto, sabe-se que ser um bom leitor não significa, necessariamente, saber formar bons leitores, e é isso o que verificamos posteriormente.

A próxima pergunta, *quarta*, dava continuidade à questão das dificuldades, visto que era importante verificar quais seriam estas. Nessa questão os professores poderiam marcar mais de uma alternativa. Nela, 67% (dez) dos professores afirmaram que sentiam dificuldades com o vocabulário; nenhum dos professores afirmou sentir dificuldades com elementos gramaticais ou com a estrutura do texto; 80% (doze) dos professores afirmaram sentir dificuldades com elementos culturais desconhecidos; e, finalmente, 73% (onze) dos professores afirmaram sentir dificuldades com os diferentes tipos de registro (formal, coloquial, gírias, regionalismos, etc.).

Como podemos perceber, as maiores dificuldades encontradas pelos professores na hora da leitura de textos literários em língua espanhola dizem respeito às questões como: o léxico, a cultura e o registro lingüístico. É evidente que a atividade de leitura exige uma boa quantidade de conhecimentos prévios do leitor de uma língua estrangeira. E as dificuldades com respeito a elementos culturais, registro lingüístico e léxico são compreensíveis, visto que dentro do texto literário, além da linguagem corrente a que o professor de E/LE está acostumado, este entrará em contato com conhecimentos esteticamente trabalhados.

Cabe-nos comparar agora se os professores acreditam que seus alunos têm as mesmas dificuldades que eles, e posteriormente verificar que tipos de dificuldades os alunos afirmam ter.

A *quinta* questão pretendia saber dos professores o que estes fazem para sanar as dificuldades relatadas, e nela era possível marcar mais de uma resposta ou ainda todas elas. É importante evidenciar que somente 27% (quatro) dos professores responderam corretamente a essa questão, ou seja, a terceira, quarta e quinta questões estavam interligadas, porém muitos dos professores que afirmaram não sentir dificuldades com os elementos gramaticais, por exemplo, marcaram como resolviam as dificuldades em relação a este quesito.

De qualquer forma, para sanar as dificuldades *lexicais* 80% (doze) dos professores afirmaram que recorrem ao dicionário; 80% (doze) afirmaram que inferem

significado pelo contexto imediato; 33% (cinco) dos professores afirmam voltarem ao parágrafo anterior ou passarem à página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça; e 27% (quatro) dos professores dizem que perguntam a alguém.

Para sanar as dificuldades *textuais* ainda que estas não tenham aparecido como uma dificuldade, de fato, para a leitura dos professores, 67% (dez) deles marcaram pelo menos uma das alternativas. 20% (três) dos professores disseram que recorrem a materiais alternativos que possam esclarecer a estrutura do texto, 53% (oito) preferem dar continuidade à leitura esperando que os problemas devido à falta de familiaridade com a estrutura do texto se resolvam, e finalmente 13% (dois) dos professores disseram perguntar a alguém.

No que concerne a sanar as dificuldades *gramaticais*, tivemos o mesmo problema do item dificuldades *textuais*, ou seja, ainda que os professores não tenham evidenciado que esta fosse uma dificuldade, 60% (nove) deles responderam ao item como sanar as dificuldades gramaticais. 40% (seis) dos professores afirmaram que para sanar esse tipo de dificuldade recorrem a uma gramática, 47% (sete) dos professores inferem significado do termo/estrutura gramatical pelo contexto imediato, 13% (dois) dos professores passam para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça, e 20% (três) dos professores preferem perguntar a alguém.

Em relação aos *aspectos sócio-culturais*, 93% (quatorze) dos professores marcaram o que fazem para sanar as dificuldades relacionadas a este quesito. Observamos que 27% (quatro) recorrem a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais, 80% (doze) dos professores afirmaram que inferem significado pelo contexto, e 60% (nove) dizem perguntar a alguém.

Verificamos que há um número considerável de professores que optam pela inferência de elementos, sejam eles de natureza lexical, gramatical, textual, cultural ou de registro lingüístico, para sanar suas dificuldades de leitura literária. Além de recorrer aos materiais-extra como dicionários e gramáticas. Vimos que como último recurso o professor recorre a outrem para sanar suas dificuldades.

Ao que parece; qualquer nova aprendizagem de língua implica (...) formulação de hipóteses e de construção de inferências que expliquem, por exemplo, quando determinado modismo foi empregado apropriadamente, que grau de generalização admite uma regra gramatical ou que implicações há por trás do significado literal daquilo que alguém disse em uma conversa. Argumenta-se que a literatura é um recurso especialmente útil no desenvolvimento da capacidade dos alunos para inferir o significado de um texto e dar-lhe uma interpretação. Isso se deve ao fato de que o

texto literário costuma se caracterizar por sua multiplicidade de níveis de significado... LAZAR (apud MENDOZA 2002: 123-124)³⁹

A *sexta* questão é a última do primeiro bloco “**experiência leitora**” e diz respeito ao que eles, professores, recomendam que seus alunos façam ao sentirem dificuldades na leitura de textos literários. Essa questão buscou evidenciar se eles pedem que seus alunos utilizem as mesmas técnicas que eles para sanar dificuldades na leitura de textos literários em língua espanhola: 100% (todos) pedem para que seus alunos recorram a materiais de apoio como dicionários, gramáticas, etc.; 47% (sete) dos professores pedem para que seus alunos recorram a textos secundários que esclareçam, por exemplo, questões sócio-culturais, de registro ou de estrutura textual; 80% (doze) dos professores pedem para que seus alunos infiram significado pelo contexto imediato; 40% (seis) dos professores pedem para que seus alunos passem para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça; e 80% (doze) dos professores pedem para que seus alunos perguntem ao próprio professor ou a um colega de turma.

No primeiro bloco de questões pudemos observar que a experiência leitora do professor, bem como suas dificuldades de leitura e o modo que buscam para sanar tais dificuldades se refletem diretamente nas recomendações feitas pelo professor a seus alunos, salvo no que diz respeito a buscar a ajuda do outro. Essa foi a única questão que divergiu. Observamos que a minoria dos professores usa como recurso para sanar suas dificuldades recorrer a outras pessoas, contudo a maioria desses professores solicita que seus alunos peçam a uma segunda pessoa que os ajudem, seja ao próprio professor ou a um colega para tentar esclarecer as suas dúvidas.

A partir deste momento expomos, aqui, as respostas obtidas dentro do segundo bloco de questões, intitulado **formação acadêmica**. A *sétima* questão buscava verificar qual nível de instrução tinham os professores, ou seja, se eram graduandos, graduados, especialistas ou mestrados. Dos professores que responderam ao questionamento 87% (treze) deles declararam ser graduandos, um (7%) declarou ser graduado e outro (7%) deixou a questão em branco.

³⁹ Al parecer; cualquier nuevo aprendizaje de lengua implica al alumno en la formulación de hipótesis y de construcción de inferencias que expliquen, por ejemplo, cuándo un determinado modismo ha sido empleado apropiadamente, qué grado de generalización admite una regla gramatical o qué implicaciones hay detrás del significado literal de lo que alguien dice en una conversación. Se ha argumentado que la literatura es un recurso especialmente útil en el desarrollo de la capacidad de los alumnos para inferir el significado de un texto y darle una interpretación. Ello se debe a que los textos literarios suelen caracterizarse por su multiplicidad de significado...

Fizemos esse questionamento porque acreditamos que a formação do professor está diretamente relacionada ao seu comportamento docente em sala de aula. Verificamos que praticamente todos os professores ainda estão em formação acadêmica, o que certamente irá interferir em algumas posturas diante das atividades de formação leitora, principalmente aquelas que utilizam o texto literário. É importante esclarecer que hoje, devido a uma reformulação no regimento do Núcleo de Línguas Estrangeiras, há somente graduandos e mestrandos atuando como professores.

Na *oitava* questão indagamos aos professores sobre as contribuições dadas pelas disciplinas de literatura na hora de trabalhar com o texto literário na sala de aula. Era uma questão fechada de sim ou não. Nela, 87% (treze) dos professores afirmaram que as disciplinas de literatura os ajudaram na hora de levar o texto literário para a sua sala de aula no Núcleo de Línguas Estrangeiras e 13% (dois) afirmaram que essas disciplinas não contribuíram para o uso do texto literário em sala de aula. Acreditamos, que esse seja um questionamento bastante relevante para que possamos compreender os fatores que contribuíram para o trabalho com o texto literário nas aulas de língua espanhola do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE, por essa razão acreditamos que seja pertinente ilustrarmos o resultado da análise desta pergunta em forma de gráfico a fim de visualizarmos melhor este resultado.

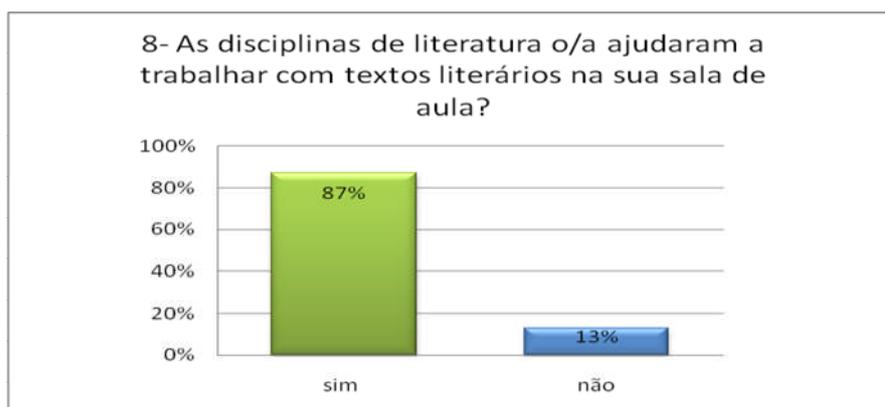


GRÁFICO 1: A Influência das disciplinas de literatura

Podemos perceber que segundo os professores sua formação acadêmica relacionada às disciplinas de literatura, contribuiu satisfatoriamente para a inclusão do texto literário nas aulas de E/LE. Cremos que deve haver uma ponte entre os conhecimentos literários adquiridos na academia e a aplicação desses conhecimentos em cursos livres de

língua espanhola, visto que também é função do professor de línguas formar uma comunidade de leitores que saibam reconhecer os elementos sociais de sua cultura e da cultura do outro.

Na *nona* questão perguntamos sobre as contribuições das disciplinas de prática de ensino para o tratamento com o texto literário e achamos adequado ilustrarmos as respostas.



GRÁFICO 2: A influência das disciplinas de prática de ensino

Os professores acreditam que esta disciplina tenha contribuído menos para auxiliar no trabalho com o texto literário, visto que somente 53% (oito) dos professores acreditam que esta disciplina os ajudou, 27% (quatro) dos professores afirmaram que essa disciplina não favoreceu no trabalho com o texto literário nas aulas de E/LE, e finalmente 20% (três) dos professores ainda estão cursando as disciplinas de prática de ensino ou ainda não cursaram tal disciplina. Tal assertiva nos leva a crer que, provavelmente, os professores de prática de ensino priorizem outras questões de tipo gramatical, fonética, textual, etc., que não o uso de literatura nas aulas de E/LE, ou ainda, acreditam não ser mais sua função tocar no assunto texto literário, deixando a cargo dos professores de literatura espanhola e hispano-americana o estabelecimento da ponte entre os conhecimentos literários e o ensino de E/LE.

Na *décima* questão perguntamos aos professores se durante as aulas ministradas no Curso de Letras eles aprenderam a trabalhar com o desenvolvimento de estratégias de leitura, 67% (dez) dos professores afirmaram que sim e 33% (cinco) dos professores afirmaram que a universidade não os preparou para o trabalho com as estratégias de leitura, conforme podemos verificar no gráfico abaixo.



GRÁFICO 3: Aprendizagem de estratégias de leitura na universidade

Veremos o reflexo dessas afirmações nos questionários dos alunos, já que ali eles disseram que alguns de seus professores lhes apresentam estratégias de leitura e outros não. Isso se deve em grande medida ao tipo de formação que os professores do Núcleo de Línguas Estrangeiras tiveram dentro do curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará. Ao que parece, os que tiveram contato com o uso de estratégias de leitura na graduação conseguem trazê-las para a formação leitora de seus alunos.

Na *décima primeira* questão os professores foram indagados se conheciam alguma estratégia de leitura. É importante mencionar que nessa questão os professores poderiam marcar mais de uma opção se assim desejassem. Tivemos 67% (dez) dos professores que afirmaram observar elementos paratextuais como título, capa, figuras, gráficos, etc, antes do momento da leitura, 60% (nove) dos professores afirmaram recorrer a leitura de textos secundários que tenham a mesma temática antes de iniciar a leitura do texto principal. Um grupo de 40% (seis) dos professores afirmou realizar a leitura contínua do texto esperando que partes obscuras fossem esclarecidas pelo contexto. E, 87% (treze) dos professores utilizam dicionários, gramáticas ou outros materiais de apoio a fim de facilitar a leitura do texto. Um dos professores citou a estratégia de predição, outro professor afirmou lacunar o texto, contudo isso apareceria como atividade para realizar com alunos e não uma estratégia para sua própria leitura, um último afirmou não conhecer nenhuma estratégia de leitura.

O que pudemos perceber é que os professores demonstram alguma dificuldade em classificar estratégias de leitura. Acreditamos que a maioria deles utiliza estratégias de leitura, mas não sabem que as estão utilizando. Por esta razão, presumimos que o trabalho desenvolvido dentro da universidade, ou seja, as instruções dadas dentro da universidade não são satisfatórias, ou como vimos não alcançaram a todos os professores, fato que acaba gerando uma grande dificuldade na hora dos professores do Núcleo de Línguas Estrangeiras

utilizarem ou recomendarem estratégias de leitura para seus alunos. É evidente a dificuldade dos professores em perceber o significado do termo estratégias de leitura.

A *décima segunda* questão, última desse bloco, pretendia saber sobre o reflexo da formação universitária na atuação docente dos professores que responderam ao questionário. Era uma pergunta fechada que visava saber se os professores preparam seus alunos para a recepção de textos literários por meio do desenvolvimento de estratégias de leitura. Obtivemos como resposta que quase metade, 47% (sete) dos professores, não trabalham com o desenvolvimento de estratégias de leitura e os restantes 53% (oito) trabalham com estratégias de leitura. Do grupo de professores que prepara seus alunos para receber obras literárias, um deles não especificou como trabalhava com essas estratégias e cinco professores afirmaram trabalhar com textos secundários, leituras auxiliares e complementares sobre o autor da obra ou a época em que esta foi escrita, apresentando outros gêneros textuais, como reportagens, textos da internet, desenhos. Um professor afirmou apresentar todas as estratégias contidas na *décima primeira* questão.



GRÁFICO 4: Recepção dos TLs por meio do desenvolvimento de estratégias de leitura

A *décima segunda* questão somada às duas anteriores só colabora com um quadro, não muito animador, que retrata os professores do Núcleo de Línguas Estrangeiras como sujeitos que possuem sérias dificuldades em formar leitores, principalmente leitores literários.

Tratemos agora do terceiro bloco de questões referente à experiência docente. Na *décima terceira* questão, perguntamos se estes professores já tiveram experiência de sala de aula anterior à do Núcleo de Línguas Estrangeiras: 53% (oito) dos professores afirmaram que sim, 40% (seis) dos professores afirmaram que não e um (7%) dos professores disse que teve experiência concomitante.

Verificamos, pois, que 40% dos professores do Núcleo de Línguas Estrangeiras que respondeu a esse questionário encontrou ali o primeiro lugar para desenvolver sua prática

docente, enquanto uma maioria de 53% trouxe de outras instituições alguma experiência para trabalhar na formação de falantes da língua espanhola.

Na *décima quarta* questão perguntamos, há quanto tempo estes desempenham trabalho como docentes de língua espanhola: 54% (oito) disseram atuar como professores de língua espanhola há menos de dois anos, 33% (cinco) dos professores afirmaram que ensinam há mais de dois anos e 13% (dois) dos professores afirmam ensinar há exatamente dois anos.

O último bloco de perguntas é intitulado **Experiência Docente no Núcleo de Línguas**. Na *décima quinta* questão pretendemos saber o período de tempo em que os professores atuam como docentes no referido programa de extensão. 67% (dez) dos professores afirmaram que ensinam no Núcleo de Línguas há menos de um ano, 20% (três) afirmaram que ensinam há mais de um ano e 13% (dois) afirmaram que ensinam há mais de dois anos.

Verificamos que a maioria dos professores é praticamente iniciante, e provavelmente fazem parte desse grupo, aqueles professores que disseram que o Núcleo de Línguas Estrangeiras é o primeiro lugar em que desempenham sua prática docente. Esses professores contam apenas com a formação acadêmica que receberam na universidade, e se esses professores fazem parte do grupo que não foi instruído com o uso de estratégias de leitura, seu trabalho como docente de língua espanhola será bastante árduo, e se o Núcleo de Línguas Estrangeiras não possui um modelo de tratamento didático do texto literário tudo poderá ficar mais complicado.

Na *décima sexta* questão, quando perguntados em que semestres tinham ensinado, 40% (seis) dos professores disseram já ter ensinado no primeiro semestre, 40% (seis) dos professores disseram já ter ensinado no segundo semestre, 53% (oito) dos professores disseram já ter ensinado no terceiro semestre, 40% (seis) dos professores disseram já ter ensinado no quarto semestre, 20% (três) dos professores disseram já ter ensinado no quinto semestre, 13% (dois) dos professores disseram já ter ensinado no sexto semestre, e 13% (dois) dos professores disseram já ter ensinado no sétimo semestre.

Verificamos que grande parte dos professores exerceu sua prática docente com os níveis iniciais e intermediários.

Na *décima sétima* questão os professores foram perguntados em quais semestres ensinam atualmente: 27% (quatro) dos professores responderam que no primeiro semestre, 20% (três) dos professores responderam que no segundo semestre, 27% (quatro) dos professores responderam que no terceiro semestre, 40% (seis) dos professores responderam que no quarto semestre, 13% (dois) dos professores responderam que no quinto semestre, 13

% (dois) dos professores responderam que no sexto semestre, e um (7%) dos professores respondeu que no sétimo semestre.

Posteriormente, na *décima oitava* questão, perguntamos se os docentes acreditavam ser importante o uso do texto literário nas aulas de E/LE, a resposta foi unânime, todos os quinze professores que responderam ao questionário acreditam que o texto literário é uma ferramenta importante para o ensino de língua espanhola.

De acordo com Mendoza (2002), o texto literário é importante para aproximar o aluno do conhecimento de variados usos da língua, presente na leitura literária, além de ajudá-lo a conhecer e utilizar as formas apresentadas no texto em situações comunicativas apropriadas.

A *décima nona* questão, que aprofundava a resposta obtida na questão anterior, era de múltipla escolha, e nela os professores responderam com que finalidade os textos literários devem aparecer na sala de aula. Todos os professores (100%), no total de quinze, disseram que para desenvolver a habilidade leitora; 93% (quatorze) dos professores disseram que para desenvolver a habilidade escrita; 67% (dez) dos professores disseram que para desenvolver a habilidade oral; 93% (quatorze) dos professores disseram que para introduzir aspectos culturais da língua meta; 60% (nove) dos professores disseram que para despertar prazer estético; 60% (nove) dos professores disseram que para trabalhar aspectos gramaticais; e 53% (oito) dos professores disseram que para trabalhar as quatro habilidades (leitora, auditiva, oral e escrita).

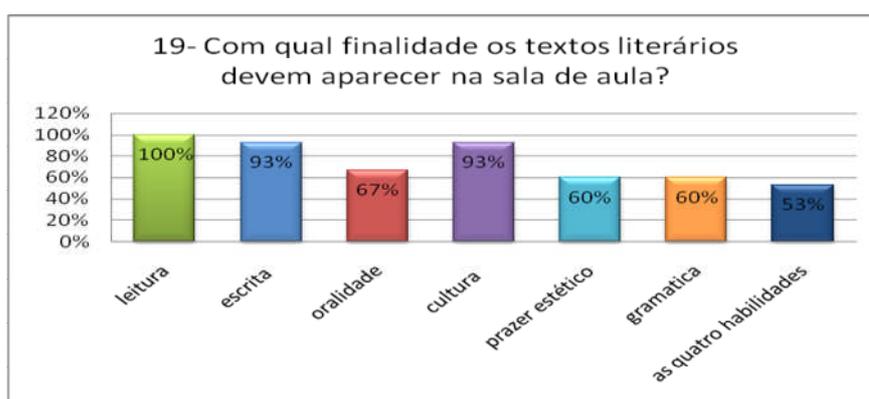


GRÁFICO 5: Finalidade do uso do texto literário

Podemos evidenciar a partir das respostas obtidas nessa questão que os professores consideram o texto literário capaz de cumprir uma série de propósitos que funcionam como elementos facilitadores da aquisição de língua espanhola, ou seja, que a sua

inclusão não se limita ao desenvolvimento de uma única habilidade. O texto literário é visto, pois, como uma importantíssima ferramenta para desenvolver grande número de habilidades.

Na *vigésima* questão perguntamos aos professores se eles utilizam textos literários nas suas aulas no Núcleo de Línguas Estrangeiras, 93% (quatorze) deles disseram que utilizam o texto literário, contudo, um (7%) dos que utilizou o texto literário, admitiu que utiliza esse tipo de texto somente nas provas orais. E, um (7%) dos professores afirmou não utilizar textos literários nas suas aulas.

De acordo com a nossa prática docente dentro do Núcleo de Línguas Estrangeiras e de acordo com as respostas obtidas dos professores, sabemos que ainda que estes sejam conscientes das possibilidades de uso do texto literário nas aulas de E/LE, o texto é geralmente utilizado como pretexto para avaliação oral. Principalmente no caso de textos de grande extensão, que por motivo de tempo não podem ser trabalhados na sala de aula, os professores pedem para que os alunos realizem a leitura em casa, muitas vezes sem nenhuma preparação, para posteriormente serem argüidos.

Na *vigésima primeira* questão pretendíamos saber se os professores utilizam atividades de pré-leitura na hora de inserir o texto literário, ou seja, se estes desenvolvem alguma atividade anterior ao momento da leitura com o intuito de facilitar o processo leitor de seus alunos. Obtivemos como resposta que 60% (nove) dos professores, ou seja, a grande maioria não utiliza atividades de pré-leitura, contra 40% (seis) dos professores que disseram utilizar atividades de pré-leitura. A seguir mencionamos algumas das respostas obtidas, tais como: “procurar proporcionar o máximo de dados possíveis sobre a obra, sobre a época em que a história foi escrita, sobre o autor; relacionar a obra com a realidade; pedir a opinião dos alunos sobre o título, sobre as imagens do texto; utilizar gravuras, músicas, biografias de autores, utilizar outros textos que falem sobre o mesmo assunto, filmes e jogos; falar sobre o tema antes da leitura do texto; apresentar textos secundários que possam ajudar a compreender os aspectos literários, além de outros textos que possam contribuir para a formação do conhecimento prévio”.

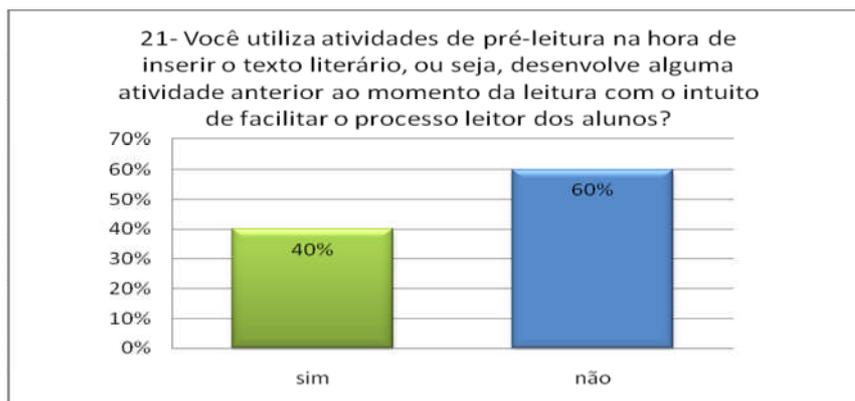


GRÁFICO 6: Utilização de atividades de pré-leitura

Os professores devem estar conscientes de que uma atividade de leitura exige muito mais que o simples processo de decodificação, que para a realização de uma boa atividade leitora devemos estar atentos não somente ao momento da leitura em si, mas ao momento anterior e posterior a ela.

Já na *vigésima segunda* questão buscamos descobrir que proporção do semestre de língua espanhola é ocupada com atividades em torno do texto literário. Observamos que 87% (treze) dos professores acreditam que entre zero e quinze por cento do semestre; um (7%) dos professores acredita que de quinze a trinta por cento; e um (6%) dos professores de trinta a cinquenta por cento do semestre deve ser ocupado com atividades em torno do texto literário.

É necessário mencionar, uma vez mais, que não defendemos que o texto literário seja a única mostra de língua que possa ser utilizada satisfatoriamente para a formação leitora dos alunos do Núcleo de Línguas Estrangeiras, acreditamos, apenas, que ele é uma importantíssima ferramenta para a formação leitora dos alunos e por isso deve ocupar espaço dentro das atividades geradas para o semestre.

Julgamos importante também verificar quais gêneros textuais literários os docentes julgam mais adequados para desenvolver atividades em sala de aula, pergunta da *vigésima terceira* questão. É importante ressaltar que nesta questão os professores poderiam escolher mais de um gênero textual se assim desejasse. Portanto, dos professores que responderam ao questionário, 47 % (sete) preferem utilizar a poesia, 87% (treze) preferem utilizar o conto, 27% (quatro) preferem utilizar a crônica, 13% (dois) preferem utilizar o micro-relato, 33% (cinco) preferem utilizar a fábula, 67% (dez) preferem utilizar o romance, contudo um deles prefere utilizar apenas fragmentos, e somente 13% (dois) professores preferem utilizar o teatro.

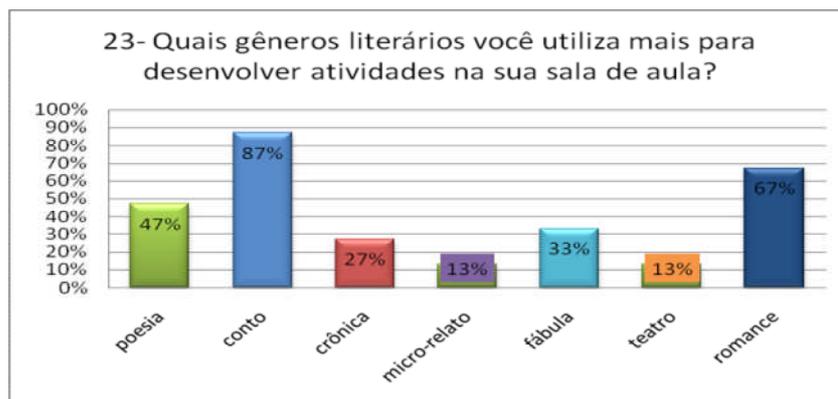


GRÁFICO 7: Gêneros literários trabalhados em sala de aula

Esperávamos encontrar diferenças entre os gêneros textuais literários lidos em sala de aula e aqueles que os professores, por razões de tempo ou outras, pediam para que o aluno lesse em casa para discussão posterior em sala de aula. Com este fim, elaboramos a *vigésima quarta* questão, na qual o professor também poderia marcar mais de um item. Como resultado encontramos que, 47% (sete) dos professores preferem passar a poesia como leitura para casa e posteriormente trabalhá-la em sala de aula, 87% (treze) dos professores preferem utilizar o conto para este fim, 20% (três) dos professores preferem a crônica, 13% (dois) dos professores preferem o micro-relato, 20% (três) professores preferem a fábula, 47% (sete) dos professores preferem o romance, e um (7%) dos professores prefere o teatro.

Inicialmente, pensávamos encontrar o romance como gênero textual para ser lido em casa, devido a sua extensão. A aparição de um número considerável de professores que recomendam a poesia para ser lida em sala de aula ou em casa para posteriormente ser trabalhada em sala de aula nos causou admiração. Dizemos isso, por saber das dificuldades de se incorporar na sala de aula um texto literário que muitos professores e teóricos pensam ser artificial e distante das reais necessidades comunicativas. Contudo, acreditamos que o trabalho com a poesia desenvolve nos alunos a capacidade de adquirir, de modo prazeroso, grande parte do sistema fonético-fonológico da língua, sobretudo no que se refere à entonação e ao ritmo. É pertinente destacar que também nos causou admiração verificar o número reduzido de professores que trabalham com o gênero literário teatro, visto que este gênero é bastante adequado para atividades de simulação, que não poucas vezes são recomendadas pelos próprios manuais de ensino. Sobre a utilização do conto, por exemplo, os resultados obtidos confirmam os dados existentes sobre a predileção dos professores em trabalharem com esse gênero textual (Santamaría 2006), visto que sua extensão é pequena e se são contos de fadas ou infantis, o provável conhecimento da versão em língua materna facilitará a compreensão do conto em língua estrangeira.

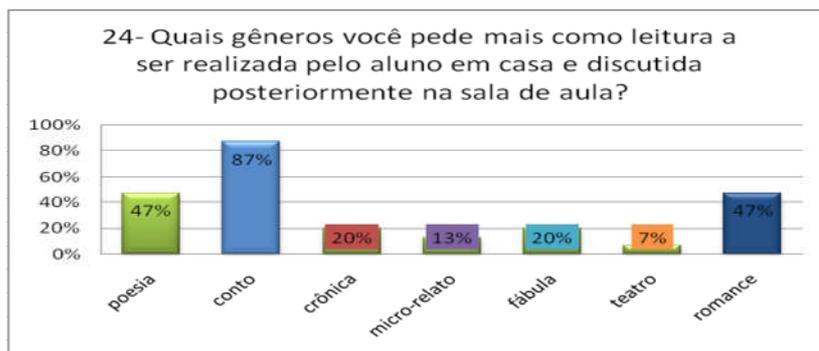


GRÁFICO 8: Gêneros literários lidos em casa e trabalhados em sala de aula

Na *vigésima quinta* questão sondamos a opinião dos professores sobre qual o semestre mais adequado para se iniciar a inclusão do texto literário. Nessa questão, 73% (onze) dos professores afirmaram que o texto literário já pode ser incluído nas aulas de E/LE a partir do primeiro semestre e 27% (quatro) dos professores acreditam ser melhor incluí-lo somente a partir do terceiro semestre.

Também era nosso objetivo verificar quais abordagens eram priorizadas no trabalho com o texto literário, na *vigésima sexta* questão sugerimos as seguintes: **lingüística** (*São priorizados os aspectos específicos da língua*); **comunicativa** (*São analisadas mostras de comunicação*); **cultural** (*São priorizados todos e quaisquer elementos que estão relacionados aos aspectos culturais*); **avaliativa** (*O texto literário é utilizado para fins de avaliação, seja oral, escrita, auditiva ou leitora*); **textual** (*São enfatizados os elementos textuais tais como processos de retomada de termos, substituição, análise de elementos que tornam o texto coeso e coerente*); **literária** (*São priorizados os elementos relativos ao conhecimento literário*); **processo leitor** (*É priorizada a atenção aos processos de leitura dos alunos, e à compreensão do texto, por meio da ativação de conhecimento prévio e do desenvolvimento de estratégias de leitura*); e o **prazer leitor** (*O professor está preocupado com a satisfação do seu aluno no momento de contato com o texto literário, ou seja, que seus alunos possam desfrutar da leitura do texto selecionado*). É importante ressaltar que nesta questão o professor poderia marcar mais de uma resposta.

Obtivemos o seguinte resultado: 47% (sete) dos professores disseram utilizar uma abordagem lingüística; 67% (dez) dos professores disseram fazer uso da abordagem comunicativa; 93% (quatorze) dos professores fazem uma abordagem cultural; 53% (oito) dos professores utilizam uma abordagem avaliativa; 20% (três) dos professores usam uma abordagem textual; 53% (oito) dos professores afirmam utilizar uma abordagem literária; 47% (sete) dos professores afirmam utilizar uma abordagem do processo leitor e 73% (onze) dos

professores acreditam ser importante trabalhar o texto literário como uma abordagem do prazer leitor.



GRÁFICO 9: Abordagens priorizadas no tratamento com o texto literário

Os professores parecem dar preferência a uma determinada abordagem de acordo com os objetivos das atividades desenvolvidas. Alegra-nos saber que muito mais da metade (73%) dos professores leva em consideração o prazer leitor no desenvolvimento das atividades de leitura.

Em relação à *vigésima sétima* pergunta buscamos verificar se o Núcleo de Línguas Estrangeiras dispunha de um modelo didático de inclusão do texto literário. Achamos pertinente incluir esse questionamento, visto que a existência de um modelo poderia permitir ao docente sanar algumas de suas dificuldades em trabalhar com o texto literário, ou ainda sanar algumas lacunas deixadas pela formação insuficiente que alguns professores tiveram durante o período da graduação. Além disso, a existência de um modelo poderia amenizar também a falta de experiência docente de alguns dos entrevistados. Contudo, como esperávamos a maioria dos professores, 67% (dez), afirmaram que o Núcleo de Línguas Estrangeiras não possui modelo didático para inclusão do texto literário, um (6%) dos professores se absteve de responder e, para nossa surpresa, 27% (quatro) dos professores afirmaram que o programa de extensão possui um modelo de tratamento didático do texto literário.

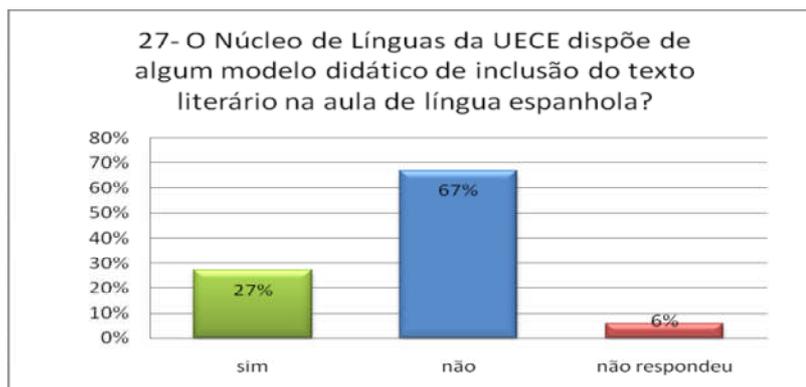


GRÁFICO 10: Existência de um modelo de tratamento didático do texto literário em língua espanhola

A partir dos dados obtidos por meio da aplicação do questionário percebemos que o Núcleo de Línguas Estrangeiras não dispõe de um modelo didático do texto literário, ou se dispõe, este está sendo utilizado de modo falho, visto que detectamos que o texto literário não é utilizado de forma sistemática e parte dos professores não está preparada para o desenvolvimento de estratégias de leitura.

Acreditamos também ser importante obter informações sobre o critério de seleção utilizado para a escolha do texto literário a ser trabalhado, por essa razão esse questionamento foi contemplado na *vigésima oitava* questão. Coletamos respostas diversas que serão parcialmente reproduzidas aqui. O principal critério para a escolha do texto literário a ser trabalhado nas classes é encontrado na relação entre nível de dificuldade da obra (linguagem contida na obra) e nível da turma. Alguns professores levam em consideração o conteúdo da obra, ou seja, preferem escolher obras cujo conteúdo possa ser aproveitado no desenvolvimento das competências lingüísticas, gramaticais etc. Alguns professores selecionam os textos a serem trabalhados conforme sua experiência ou com a recomendação de outros colegas que já tenham trabalhado com a obra. E, há ainda professores que dão preferência ao uso de textos atuais. Encontramos um número reduzido de professores que afirmam levarem em consideração o despertar do prazer estético como fonte de enriquecimento vocabular, gramatical e do acréscimo do conhecimento cultural de seus alunos.

O último questionamento contemplado na *vigésima nona* questão diz respeito à participação dos alunos na escolha do texto literário a ser trabalhado no semestre. Dos professores que responderam ao questionário 60% (nove) deles afirmaram que seus alunos às vezes têm participação na escolha do texto, 20% (três) deles afirmaram que raramente os alunos participam na escolha do texto e 20% (três) deles afirmaram que seus alunos nunca participam da escolha do texto a ser trabalhado durante o semestre.



GRÁFICO 11: Participação dos alunos na escolha dos textos literários

Acreditamos que a colaboração dos alunos na escolha do texto a ser trabalhado é benéfica e devia ser uma prática mais explorada, visto que é certo nos sentirmos mais entusiasmados pela leitura daquilo que encontra algum suporte no nosso conhecimento de mundo. É de nossa opinião que os professores devem oportunizar mais vezes ao aluno a escolha do texto a ser lido, com a vantagem de que, certamente, o aluno estará realizando uma atividade com maior entrega e melhor desempenho.

2.2.2 As crenças dos alunos sobre a inclusão do texto literário nas aulas de E/LE dentro do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE

Depois de verificarmos as crenças dos professores do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE, é pertinente verificarmos as crenças dos alunos a fim de que possamos identificar como o texto literário é incluído no referido programa de extensão. Dessa maneira teremos como parâmetro não somente a visão dos professores, mas sim, e fundamentalmente, a visão dos alunos que é a parte diretamente beneficiada pela inclusão do texto literário, ou talvez, prejudicada pela ausência dessa inclusão.

Conforme mencionamos anteriormente, os questionários foram respondidos por dois grupos de segundo semestre, dois grupos de quarto semestre e dois grupos de sexto semestre.

Para fins didáticos, discutiremos os resultados dos grupos de segundo, quarto e sexto semestres em conjunto e por questões, para que desde o princípio possamos contrastar as respostas dos alunos dos diferentes semestres analisados. O que se seguirá adiante é a verificação sobre as crenças dos alunos do Núcleo de Línguas Estrangeiras, por semestre, ou melhor, por níveis. Isso será realizado, dessa maneira visto que julgamos importante

identificar e comparar a interferência do nível de aprendizado em relação à percepção da importância de trabalhar com o texto literário nas aulas de E/LE, além de verificar também como se comporta o professor diante de cada nível de ensino, conforme a opinião dos alunos.

Em relação ao instrumento utilizado para a coleta de dados é pertinente dizer que foi utilizado o mesmo questionário para os três níveis: segundo semestre (inicial), quarto semestre (intermediário) e sexto semestre (avançado).

Como já foi explicitado anteriormente, o questionário dos alunos contava no total com vinte e quatro questões, das quais doze questões eram de múltipla escolha, podendo o aluno marcar apenas uma resposta; oito questões eram de múltipla escolha, permitindo ao aluno marcar mais de uma resposta, ou até mesmo todas por questão. Duas questões eram fechadas, e duas questões eram abertas. É importante dizer que o aluno poderia justificar algumas das respostas fechadas ou de múltipla escolha.

As perguntas do questionário estão divididas em dois blocos, o primeiro, intitulado **experiência leitora**, compreende as questões de número um até onze, e o segundo bloco intitulado **experiência como discente do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE**, compreende as questões de número doze até vinte e quatro.

A *primeira* questão do nosso instrumento pretendeu verificar se os alunos do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE possuem o hábito de ler textos literários em língua materna. *Treze* alunos do segundo semestre responderam a essa questão dos quais; 38% (cinco) deles responderam que sempre lêem; outros 39% (cinco) responderam que às vezes efetuam esse tipo de leitura; e 23% (três) deles afirmaram que raramente lêem textos literários em língua materna. Pudemos perceber por meio dos dados analisados dos alunos de nível inicial que, boa parte dos nossos sujeitos está freqüentemente em contato com a leitura literária em língua materna e a outra parte revela um contato mais esporádico. Certamente, essa freqüência no hábito de leitura refletirá ou influenciará diretamente o hábito leitor literário em língua espanhola. Valer-nos-emos do gráfico oriundo dessa análise para que visualizemos com mais clareza os dados apresentados.

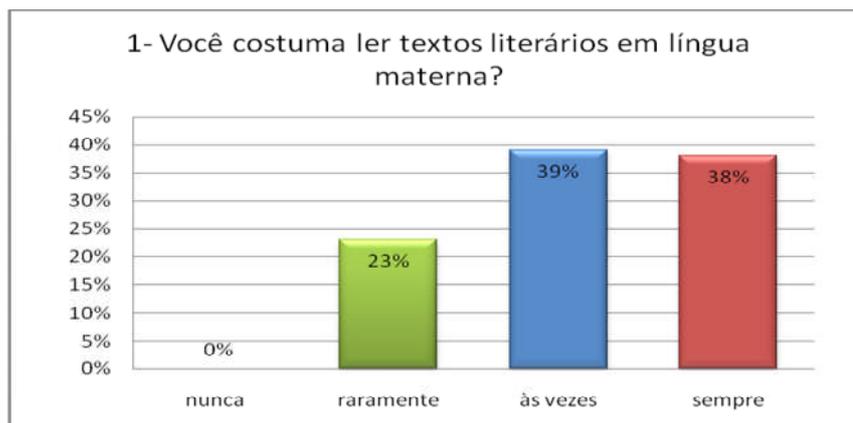


GRÁFICO 12: Hábito leitor em língua materna de TLs - alunos de segundo semestre

Em relação ao quarto semestre, *dezessete* alunos responderam a essa questão, 59% (dez) deles disseram que às vezes lêem textos literários em língua materna, 35% (seis) responderam que sempre praticam essa leitura e um (6%) dos alunos disse raramente ler textos literários em língua materna. Obtivemos, aqui, um número significativo de leitores que possuem o hábito, em menor ou maior medida, de ler textos literários em língua materna. Assim, como afirmamos na análise do grupo anterior (segundo semestre), acreditamos que este fato possa ser favorável para despertar ou consolidar o hábito leitor em língua espanhola, visto que percebemos que os alunos recorrem à leitura literária por vontade própria. Estes dados nos possibilitaram a realização de um gráfico que nos permite contrapor as respostas dos dois semestres até agora analisados e as respostas do semestre avançado.

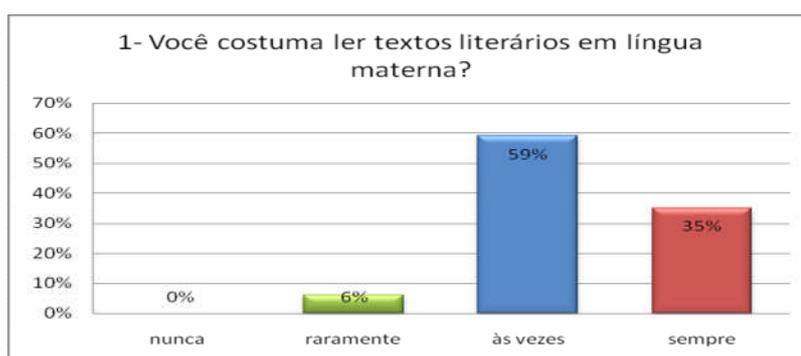


GRÁFICO 13: Hábito leitor em língua materna de TLs - alunos de quarto semestre

Já no sexto semestre, os questionários foram respondidos por *doze* alunos deste nível. Através da descrição e análise dos dados obtidos, sobre a inclusão de textos literários dentro dessa instituição de ensino, obtivemos como resposta da primeira questão: 50% (seis) dos alunos responderam que às vezes praticam leitura literária em língua materna; 42% (cinco) dos alunos responderam que sempre praticam esse tipo de leitura e um (6%) dos

alunos disse raramente ler textos literários em língua materna. Apesar de nossa amostra de alunos desse grupo ser pequena, acreditamos que o hábito leitor de textos literários em língua materna pode ser considerado bom, já que quase metade dos alunos afirmou sempre realizar esse tipo de leitura, e a outra metade afirmou às vezes ler esse tipo de texto. Ilustraremos, pois, no gráfico que se segue, as informações nesse parágrafo apresentadas.



GRÁFICO 14: Hábito leitor em língua materna de TLs - alunos de sexto semestre

Pudemos verificar que as divergências encontradas entre os três níveis são quase inexistentes, principalmente entre os alunos de quarto e sexto semestres, e que de modo geral, é possível afirmar que dentre os alunos analisados, há um número considerável de pessoas que às vezes ou sempre se dedicam à leitura literária em sua língua materna.

A *segunda* questão está atrelada à primeira e diz respeito às dificuldades sentidas na hora de ler textos literários em língua materna. Dos alunos de segundo semestre que responderam às questões, 46% (seis) afirmaram que raramente sentem dificuldades com esse tipo de leitura, 31% (quatro) dos alunos afirmaram que às vezes sentem dificuldades com a leitura, e 23% (três) dos alunos afirmaram nunca sentir dificuldades com a leitura de textos literários em língua materna. O que pudemos avaliar com as respostas obtidas na primeira e segunda questão, é que felizmente o texto literário em língua materna faz parte da vida dos discentes de segundo semestre do Núcleo de Línguas Estrangeiras. A frequência com que lêem, evidentemente, variou de aluno para aluno, mas o certo é que nenhum aluno respondeu nunca ler esse tipo de texto.

No que concerne à dificuldade com a leitura de textos literários, talvez essa possa ser justificada através das palavras de Cosson (2006: 23) que afirma que a leitura literária “não pode ser feita de forma assistemática e em nome (apenas) de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos de formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar”.

Dos alunos de quarto semestre que expressaram sua opinião sobre esse quesito: 47% (oito) responderam que às vezes sentem dificuldades durante a leitura; 35% (seis) alunos disseram raramente sentir dificuldades; 12% (dois) dos alunos disseram sempre sentir dificuldades e um (6%) dos alunos disse nunca sentir dificuldades com esse tipo de leitura. Como já mencionamos anteriormente, as dificuldades surgidas na leitura literária são não raras vezes ocasionadas pela crença errônea de que a leitura literária só pode ser realizada como prática individual e solitária. Portanto, restaria ao professor pouca coisa a fazer no sentido de colaborar para o êxito da leitura literária dos seus alunos, seja esta realizada em língua materna ou em língua estrangeira. Entretanto, segundo Cosson (2006: 47), “A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários”.

Perguntamos também aos alunos de sexto semestre se eles sentem dificuldades com a leitura literária na sua língua mãe. 50% (seis) dos alunos responderam que às vezes sentem dificuldades na leitura; 42% (cinco) dos alunos disseram que raramente sentem dificuldade e apenas um (8%) dos alunos respondeu nunca sentir dificuldades. É importante destacar que as questões três e quatro estão diretamente relacionadas com a segunda questão. Dessa forma o aluno que disse nunca ter dificuldades com a leitura literária em língua materna não respondeu às questões supracitadas.

De maneira geral, observamos que os alunos têm alguma dificuldade com a leitura literária, alguns em menor medida, outros em maior medida. Segundo Mendoza (2002) a complexidade da compreensão de textos literários se deve à fusão entre o que é pragmático com o que é elaborado literariamente. Contudo, é pertinente dizer que a complexidade lingüística não é uma característica exclusiva do texto literário, já que há outras manifestações lingüísticas que podemos considerar complexas, como alguns atos de fala, no sentido de expressões coloquiais, gírias, regionalismos, etc.

Achamos pertinente aprofundar a primeira e segunda questão, e por essa razão a *terceira* pergunta do questionário, na qual o aluno pode marcar mais de uma alternativa é concernente ao tipo de dificuldade encontrada por ele no momento da leitura literária em sua língua materna. Nela, 46% (seis) dos alunos de segundo semestre que disseram sentir dificuldades afirma que estas se devem ao vocabulário; 15% (dois) dos alunos disseram sentir dificuldades com elementos gramaticais; 15% (dois) dos alunos disseram que suas dificuldades tinham relação com os diferentes tipos de registro lingüístico (formal, coloquial, gírias, regionalismos etc.) presentes em algumas obras; 8% (um) dos alunos disseram ter

problemas com elementos culturais desconhecidos por ele; 31% (quatro) dos alunos deixaram a questão em branco e nenhum aluno afirmou ter problemas com a estrutura do texto. A maioria dos alunos de segundo semestre, atribui suas dificuldades de leitura literária, em língua materna, principalmente aos problemas com o vocabulário. Posteriormente, verificaremos se os elementos lexicais também são os responsáveis pela maioria das dificuldades em língua estrangeira, no caso, a língua espanhola.

Nessa questão, 53% (nove) dos alunos do quarto semestre disseram ter mais dificuldade com o vocabulário dos textos literários; 12% (dois) dos alunos disseram ter problemas com elementos gramaticais; 12% (dois) dos alunos disseram ter dificuldades com a estrutura do texto; 41% (sete) dos alunos disseram sentir dificuldades com elementos culturais desconhecidos por eles e 53% (nove) dos alunos disseram ter problemas com os diferentes tipos de registro lingüísticos.

Até agora verificamos que em língua materna, as maiores dificuldades encontradas pelos alunos estão relacionadas à dificuldade com o vocabulário, com elementos culturais desconhecidos por eles e finalmente pela variação de registros lingüísticos.

A defesa de um enfoque comunicativo no ensino da Língua e da Literatura dá origem à necessidade de aproximação às diferentes modalidades textuais que o indivíduo é capaz de manejar. Evidentemente, nem todas as modalidades serão atos comunicativos comuns, isso quer dizer que esse mesmo indivíduo terá que enfrentar em diversas ocasiões estruturas de corte literário que possuem um maior grau estético na sua elaboração, e que se diferenciam em grande medida das estruturas lingüísticas cotidianas. Isso não quer dizer que aquilo que é literário esteja abstraído da realidade, somente é outro modo de explicá-la, por meio de uma série de recursos retóricos e estilísticos. LÓPEZ VALERO e ENCABO FERNÁNDEZ (apud ALBALADEJO 2004: 38)⁴⁰

No sexto semestre, 25% (três) dos alunos disseram sentir dificuldades com o vocabulário; um (1%) dos alunos disse ter dificuldades com elementos gramaticais; um (1%) dos alunos disse ter problemas com a estrutura do texto, 50% (seis) dos alunos disseram ter problemas com elementos culturais desconhecidos por eles e 25% (três) dos alunos disseram ter problemas com os diferentes tipos de registros lingüísticos (formal, coloquial, gírias, regionalismos, etc).

⁴⁰ La defensa de un enfoque comunicativo en la enseñanza de la Lengua y de la Literatura origina la necesidad de aproximación a las distintas modalidades textuales que la persona es capaz de manejar. Evidentemente, no todo van a ser actuaciones comunicativas comunes, sino que el individuo va a tener que enfrentarse en muchas ocasiones a estructuras de corte literario que poseen un mayor grado estético en su elaboración, y que difieren en gran medida de las estructuras lingüísticas cotidianas. Eso no quiere decir que lo literario esté abstraído de la realidad, sino que es otro modo de explicar esa realidad, a través de una serie de recursos retóricos y estilísticos.

É possível perceber que as dificuldades relacionadas à leitura literária em língua materna, na opinião dos alunos de nível avançado, dizem respeito aos elementos culturais desconhecidos e aos diferentes tipos de registros lingüísticos. Esse dado reforça a afirmação anterior de Mendoza (2002) que esses tipos de dificuldades não são particulares somente ao texto literário. Neste nível, pouquíssimos alunos disseram apresentar dificuldades com o vocabulário, com a gramática ou com a estrutura própria dos textos literários. Suas dificuldades estão relacionadas à falta de conhecimento prévio sobre aspectos culturais ou à falta de conhecimento prévio sobre as diferenças de registros lingüísticos.

Verificamos que coincidentemente alunos de níveis inicial e intermediário possuem praticamente as mesmas dificuldades na leitura literária em língua materna, diferente dos alunos de nível avançado, que possuem outros tipos de dificuldades como descrevemos anteriormente.

Conforme aquilo que tivessem marcado na terceira questão, os alunos responderiam à *quarta* questão que buscava saber quais medidas eram tomadas para sanar as dificuldades encontradas. É importante mencionar que mesmo aqueles alunos que deixaram a questão anterior em branco, ou ainda, aqueles que não marcaram determinada dificuldade (como por exemplo, dificuldades com a estrutura do texto) marcaram o que fazem para sanar as dificuldades na leitura do texto literário em língua materna que não haviam marcado anteriormente. Infelizmente, essa falha de compreensão ocorreu em todos os níveis.

Sobre o que fazer para sanar as *dificuldades com o vocabulário*, dificuldade da maioria dos alunos de segundo semestre (nível inicial), 61,5% (oito) dos alunos afirmaram recorrer ao dicionário; 61,5% (oito) dos alunos afirmaram que inferem significado pelo contexto imediato; 31% (quatro) dos alunos passam para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça e 31% (quatro) dos alunos disseram perguntar a alguém. Apesar de neste nível nenhum aluno ter marcado sentir *dificuldades com a estrutura do texto*, 69% (nove) dos alunos responderam o que fazem para saná-las. Para esse tipo de dificuldades, 15% (dois) dos alunos afirmam recorrer a materiais alternativos que possam esclarecer a estrutura do texto; 46% (seis) dos alunos preferem dar continuidade à leitura esperando que os problemas devidos à falta de familiaridade com a estrutura do texto se resolvam; e 15% (dois) dos alunos dizem perguntar a alguém. Sobre as *dificuldades gramaticais*, apesar de somente 15% (dois) dos alunos de segundo semestre reconhecerem ter esse tipo de problema, 69% (nove) responderam o que fazer para sanar esse tipo de dificuldade. Nesse grupo, 46% (seis) dos alunos disseram recorrer à gramática; 15% (dois) dos alunos disseram inferir significado pelo contexto imediato; um (1%) dos alunos disse que

passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça e 31% (quatro) dos alunos afirmam perguntar a alguém. Finalmente, descrevemos agora as respostas dadas ao último item da quarta questão concernente às *dificuldades de natureza sócio-cultural* total de 77% (dez) dos alunos respondeu o que faz para sanar dificuldades neste nível: Dos alunos que responderam este item, 38% (cinco) deles dizem recorrer a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais; 31% (quatro) dos alunos afirmam inferir significado pelo contexto e 31% (quatro) dos alunos dizem perguntar a alguém.

A inferência de elementos, principalmente lexicais, é um dos recursos mais utilizados pelos alunos de segundo semestre. Acreditamos que este seja um recurso importante, e mais recorrente porque o texto é escrito em língua materna, e os alunos não se preocupam tanto com a fase de decodificação textual. Alguns alunos disseram ainda recorrer a materiais extras como dicionários, gramáticas e textos secundários como um forte recurso capaz de sanar as dificuldades com a leitura literária. É de nossa opinião que recorrer a materiais extras é muitas vezes pertinente para sanar as dificuldades, principalmente quando não se consegue solucioná-las pelos processos de inferência.

Para a quarta questão, obtivemos, pois, dos alunos de quarto semestre (nível intermediário) as seguintes respostas, sobre como sanar as *dificuldades com o vocabulário*: 76% (treze) dos alunos disseram que recorrem ao dicionário; 53% (nove) dos alunos disseram que inferem significado pelo contexto imediato; 41% (sete) dos alunos disseram que passam para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça e 41% (sete) dos alunos disseram que preferem perguntar a alguém. Sobre as *dificuldades com os elementos textuais*, 29% (cinco) dos alunos disseram que recorrem a materiais alternativos que possam esclarecer a estrutura do texto; 59% (dez) dos alunos preferem dar continuidade à leitura esperando que os problemas devidos à falta de familiaridade com a estrutura do texto se resolvam e 1% (dois) dos alunos prefere perguntar a alguém. Sobre as *dificuldades gramaticais*, 35% (seis) dos alunos disseram que recorrem à gramática; 65% (onze) dos alunos disseram que inferem significado pelo contexto imediato; 29% (cinco) dos alunos disseram que passam para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça e 18% (três) dos alunos disseram que preferem perguntar a alguém. Sobre as *dificuldades sócio-culturais*, 47% (oito) dos alunos disseram que recorrem a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais; 65% (onze) dos alunos disseram que inferem significado pelo contexto e 1% (dois) dos alunos prefere perguntar a alguém.

Podemos observar que os alunos de quarto semestre utilizam uma série de estratégias de leitura para sanar suas dificuldades, ainda que provavelmente não tenham

consciência do seu uso. Em grande medida os alunos lançam mão de estratégias cognitivas, como a inferência, a explicitação (confirmação das hipóteses levantadas anteriormente) e o uso do dicionário, ou materiais extras que facilitem a leitura do texto principal. Percebemos ainda que uma das estratégias preferidas por esses alunos, assim como os de segundo semestre, na leitura em língua materna é o uso da inferência. Segundo Mayor (2000:16), “As estratégias de inferências constituem para muitos autores o centro do processo de compreensão, dado que muitos dos subprocessos e das estratégias aplicadas a eles dependem em grande medida da atividade de inferência”.⁴¹

Sobre os alunos de sexto semestre (nível avançado) podemos dizer que em relação às *dificuldades com o vocabulário*: 67% (oito) dos alunos recorrem ao dicionário; 67% (oito) dos alunos inferem significado pelo contexto; 42% (cinco) dos alunos passam para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça e 25% (três) dos alunos perguntam a alguém. Sobre às *dificuldades com a estrutura do texto*; 25% (três) dos alunos recorrem a materiais alternativos que possam esclarecer a estrutura do texto; 33% (quatro) dos alunos dão continuidade à leitura esperando que os problemas devido à falta de familiaridade com a estrutura do texto se resolvam; e 25% (três) dos alunos disseram que perguntam a alguém. Sobre as *dificuldades com os elementos gramaticais*; 50% (seis) dos alunos recorrem à gramática; 42% (cinco) dos alunos inferem significado pelo contexto imediato; 33% (quatro) dos alunos passam para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça; e um (8%) dos alunos pergunta a alguém. Sobre as *dificuldades com elementos sócio-culturais*; 25% (três) dos alunos preferem recorrer a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais; 58% (sete) dos alunos inferem significado pelo contexto e 58% (sete) dos alunos perguntam a alguém.

Podemos observar que a solução encontrada pelos alunos deste nível para sanar dificuldades de diversas ordens dentro do texto literário escrito em língua materna é também a inferência. Talvez esse recurso seja o mais utilizado devido à familiaridade que o aluno possui com o código lingüístico. As inferências nada mais são que as conclusões parciais que o leitor estabelece e que o texto confirma. Como segunda opção os alunos de sexto semestre consultam materiais extras como dicionários, gramáticas e textos secundários que possam solucionar as dificuldades não resolvidas pela inferência. Como última opção, os alunos em sua leitura literária em língua materna recorrem ao conhecimento de outros sujeitos.

⁴¹ Las estrategias inferenciales constituyen para muchos autores el eje central del proceso de comprensión, dado que muchos de los subprocessos y de las estrategias aplicadas a ellos dependen en gran medida de la actividad inferencial.

Na **quinta** questão, pedimos aos alunos de todos os níveis que citassem algumas obras literárias em língua materna que eles já tivessem lido. Obtivemos a seguinte lista, as obras que estão em negrito pertence ao leque de obras de auto-ajuda. Encontramos também algumas obras pertencentes à Literatura Infanto-Juvenil (LIJ) o resultado obtido foi: textos infantis – As cores de Laurinha, Com os olhos do coração; Literatura adulta –: “*A cartomante, Água viva, A jangada de pedra, A divina comédia, A linguagem de Deus, A linha de sombra, A luneta mágica, A moreninha, A república, Ana Terra, A casa, Cai o pano, Casa grande e senzala, Cinco minutos, Coleção Harry Potter, Clarissa, Cordéis, Crime e Castigo, Desafio, Dom Casmurro, Grande Sertão Veredas, Hamlet, Helena, **Homens são de Marte e mulheres são de Vênus, Lira dos vinte anos, Lucíola, Memórias Póstumas de Brás Cubas, Memória de um sargento de milícias, Memórias do subsolo, Mentiras que os homens contam, Moça com flor na boca, Morte e vida Severina, Noites na taverna, Nunca desista dos seus sonhos, O batismo de sangue, Os Bruzundangas, Os elefantes nunca esquecem, Olhai os lírios do campo, O seminarista, **O segredo da Felicidade, Os sertões, Sonetos de amor, Os sofrimentos do jovem Werther, O triste fim de Policarpo Quaresma, Quincas Borba, Raízes do Brasil, Sonetos (Camões), São Bernardo, **Você é insubstituível*******”. Três alunos de segundo semestre deixaram essa questão em branco. Apenas um aluno de quarto semestre deixou essa questão em branco. E nenhum aluno de sexto semestre deixou a questão em branco.

Pudemos perceber que muito das obras citadas pertencem ao cânon literário, ou seja, são obras clássicas que não raras vezes são exigidas em concursos do tipo vestibular. Contudo, não pudemos deixar de perceber o grande número de obras citadas não somente da literatura brasileira, mas sim da literatura universal, o que nos confirma que a literatura seja pelo motivo que for, está ou esteve presente na vida desses alunos. O fato de quatro alunos terem deixado a questão em branco não quer dizer que esses alunos não tenham contato com textos literários, pode ser que eles tenham tido um contato restrito, não se lembrem das obras lidas, ou mesmo tenham tido preguiça ao responder uma questão aberta.

Esperamos que o leque de obras literárias lidas em língua espanhola seja tão vasto como o que encontramos em língua materna. Pois acreditamos que se há o interesse pela leitura literária em língua materna este pode existir também na leitura literária na língua alvo, sem que a diferença entre línguas constitua um obstáculo para o contato mágico com a literatura.

Após ter sondado o interesse dos alunos pela leitura de textos literários em sua língua materna, bem como as dificuldades sentidas e a maneira de sanar tais dificuldades, era importante que fizéssemos o mesmo em relação à língua espanhola, objeto da nossa pesquisa.

A **sexta** questão buscava saber sobre o hábito de leituras literárias em língua espanhola. No semestre inicial, 38% (cinco) dos alunos responderam que nunca lêem textos literários em língua espanhola (estes cinco alunos não responderam, por conseguinte à sétima, oitava e nona questão); 31% (quatro) dos alunos disseram que raramente lêem, 23% (três) alunos disseram que às vezes lêem e um (8%) dos alunos disse sempre ler. Visualizemos, melhor, os resultados através do gráfico advindo dessa análise.

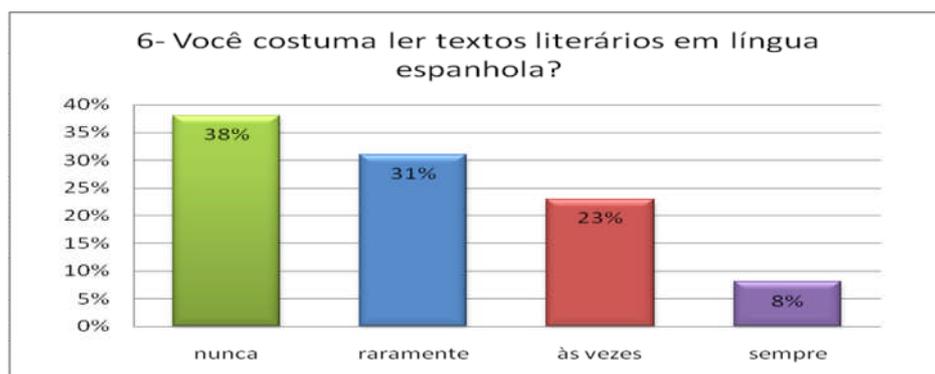


GRÁFICO 15: Hábito leitor em língua espanhola de TLs - alunos de segundo semestre

Acreditamos que o número reduzido de alunos que dizem ler textos literários em língua espanhola é justificável pelo nível em que os alunos estão, ou seja, o segundo semestre. É sabido que neste nível, geralmente, os professores adotam livros paradidáticos ao invés de obras literárias autênticas, já que o primeiro apresenta uma linguagem simplificada e didaticamente planejada. Segundo Mendoza (2002) isso se deve ao fato de que, entre os materiais utilizados para desenvolver as atividades de formação e de aprendizagem de E/LE, os textos literários, não poucas vezes, ficam desprezados, porque se considera que o discurso literário é uma modalidade complexa e elaborada de pouquíssima incidência nos usos correntes do sistema de língua.

Já se comparamos os dados do segundo semestre com os dados quarto semestre verificamos que esses últimos lêem bem mais obras literárias em língua espanhola. Dos alunos de quarto semestre que responderam a questão; 76% (treze) dos alunos responderam que às vezes lêem; 12% (dois) dos alunos disseram que raramente lêem; um (6%) dos alunos diz sempre ler e um (6%) outro aluno deixou essa questão em branco além das questões sete, oito, nove e dez.

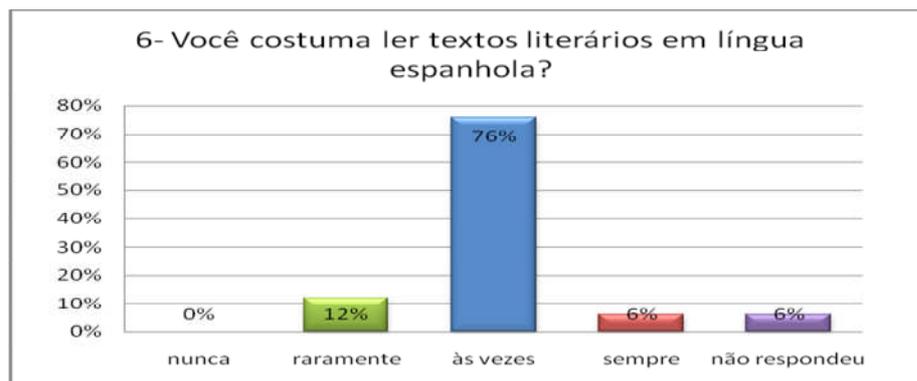


GRÁFICO 16: Hábito leitor em língua espanhola de TLs - alunos de quarto semestre

Em relação ao hábito de leitura literária em português percebemos uma redução do número de alunos que costumam ler em língua espanhola. Tal fato pode se dar por algumas razões: dificuldade com o novo código lingüístico, difícil acesso às obras literárias em língua espanhola, ou ainda falta de incentivo à leitura por parte do professor.

Dos alunos de sexto semestre que responderam a pergunta, 50% (seis) dos alunos disseram que raramente lêem obras literárias em língua espanhola; 42% (cinco) dos alunos disseram que às vezes lêem esse tipo de texto e 8% (um) dos alunos diz sempre ler.

Infelizmente, consideramos baixo o número de alunos que têm o hábito de ler obras literárias em língua espanhola. Isso para nós é desconcertante, visto que eles fazem parte do grupo avançado, sexto semestre, no qual a barreira lingüística, segundo grande parte dos teóricos que defendem o uso do texto literário nas aulas de E/LE, como Acquaroni (2006), Albaladejo (2004) e Mendoza (2004), é quase inexistente. Acreditávamos que esse grupo de alunos seria dos três grupos analisados, o que deveria ter mais contato com textos literários.

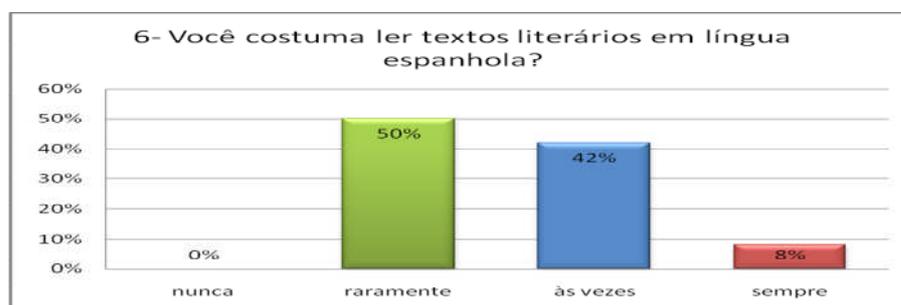


GRÁFICO 17: Hábito leitor em língua espanhola de TLs - alunos de sexto semestre

Na *sétima* questão investigamos se os alunos sentiam dificuldades na leitura de textos literários na língua alvo. No segundo semestre, somente 61,5% (oito) dos alunos responderam à questão, deles, 46% (seis) disseram que às vezes sentem dificuldades; um (8%) disse que sempre sente dificuldade e outro (8%) disse que nunca sente dificuldades.

Compartilhamos da opinião de Cosson (2006), para quem essas dificuldades são oriundas da crença de que a preparação da leitura do texto literário não precisa ser ensinada, basta a simples leitura das obras, como se faz ordinariamente fora do contexto escolar:

De novo, estamos diante do equívoco de tratar a leitura literária como uma atividade tão individual que não poderia ser compartilhada, mas já sabemos que é justamente o contrário. O efeito da proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Embora essa experiência possa parecer única para nós em determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que no que ele nos oferece. É por essa razão que lemos o mesmo livro de maneira diferente em diferentes etapas de nossas vidas. Tudo isso fica ainda mais evidente quando percebemos que o que expressamos ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os sentidos do texto. E é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores. COSSON (2006: 28)

Quanto aos alunos de quarto semestre, 70,5% (doze) dos alunos responderam que às vezes sentem dificuldades durante a leitura; 12% (dois) responderam que raramente sentem dificuldades e um (6%) dos alunos respondeu que sempre têm dificuldades com a leitura de textos literários. A maioria dos alunos de nível intermediário afirmou sentir dificuldades com a leitura de textos literários em língua espanhola. Provavelmente, falta-lhes orientação didática para a realização da leitura literária.

Perguntamos também aos alunos de sexto semestre se eles sentem dificuldades quando lêem textos literários em espanhol, 67% (oito) dos alunos disseram que às vezes sentem dificuldades; 17% (dois) dos alunos disseram que raramente sentem dificuldades e 17% (dois) dos alunos disseram sempre sentir dificuldades. Consideramos o número de alunos desse grupo que sentem dificuldades com a leitura literária em língua espanhola alto. Talvez, tal fato esteja relacionado à falta de motivação ao exercício da leitura, ou à falta de professores que inserissem atividades com o texto literário.

Verificamos por meio dessa questão que praticamente todos os alunos de todos os níveis sentem dificuldades com a leitura literária. Para nossa surpresa o nível de dificuldade maior foi constatado no sexto semestre. Nele, 17% dos alunos sempre sentem dificuldades com a leitura literária, enquanto no quarto semestre esse índice é de 6% e no segundo semestre de 8%.

A *oitava* questão pretendia saber dos alunos quais tipos de dificuldades estes sentiam. No segundo semestre, 38% (cinco) dos alunos disseram sentir dificuldades com o vocabulário; 15% (dois) dos alunos disseram sentir dificuldades com elementos gramaticais; um (8%) dos alunos disseram sentir dificuldades com a estrutura do texto; 38% (cinco) dos

alunos disseram sentir dificuldades com elementos culturais desconhecidos por eles e 38% (cinco) dos alunos disseram ter problemas com os diferentes tipos de registros lingüísticos (formal, coloquial, gírias, regionalismos, etc.).

Cabe-nos comparar estes resultados das dificuldades com a leitura literária em língua espanhola com os resultados obtidos na terceira questão sobre as dificuldades com a leitura literária em língua materna. Verificamos que em língua materna a maior dificuldade diz respeito ao vocabulário das obras. Já em língua espanhola além das dificuldades com o vocabulário, os alunos apontam como grandes dificuldades, a falta de familiaridade com elementos culturais e com os diferentes tipos de registros lingüísticos. Isso se deve, portanto, à ausência de conhecimento prévio do aluno de segundo semestre em relação às questões alheias ao conhecimento lingüístico, e diretamente ligadas ao conhecimento cultural da sociedade da língua alvo.

No quarto semestre, 76% (treze) dos alunos disseram sentir dificuldades com o vocabulário; 18% (três) dos alunos disseram ter problemas com elementos gramaticais; 12% (dois) dos alunos disseram ter problemas com a estrutura do texto; 47% (oito) dos alunos disseram ter problemas com elementos culturais desconhecidos por eles e 65% (onze) dos alunos disseram ter problemas com os diferentes tipos de registros lingüísticos presentes nas obras literárias.

Para nossa surpresa, os elementos que atrapalham a leitura literária em língua espanhola, para os alunos de nível intermediário, são os mesmos elementos que dificultam a leitura literária em língua materna, ou seja, dificuldade com o vocabulário, dificuldade com elementos culturais desconhecidos por eles e dificuldades com a variação de registro lingüístico. Os dois últimos elementos são perfeitamente justificáveis, visto que os alunos estão entrando em contato com outras culturas. Em relação ao vocabulário podemos utilizar a mesma justificativa utilizada na citação de López Valero e Encabo Fernández (apud Albaladejo 2004) que utilizamos na terceira questão. O que nos causa admiração é o número reduzido de alunos com dificuldades com os elementos gramaticais e estruturais do texto, visto que leitores estrangeiros sempre parecem sentir dificuldades com esses elementos. O que parece certo é que o aluno ao entrar em contato com textos escritos numa língua diferente da sua língua materna encontra além das dificuldades de natureza lingüística, dificuldades ligadas à falta de conhecimento sócio-cultural, como ficou demonstrado com os dados obtidos na oitava questão.

Dos alunos de sexto semestre, 67% (oito) disseram sentir dificuldades com o vocabulário; 42% (cinco) dos alunos disseram sentir dificuldades com elementos gramaticais;

17% (dois) dos alunos disseram sentir dificuldades com a estrutura do texto; 75% (nove) dos alunos disseram sentir dificuldades com elementos culturais desconhecidos por eles e 75% (nove) dos alunos disseram sentir dificuldades com os diferentes tipos de registros lingüísticos (formal, coloquial, gírias, regionalismos, etc). Verificamos que, além das dificuldades com elementos culturais desconhecidos pelos alunos e das dificuldades com os diferentes tipos de registros lingüísticos, os alunos de nível avançado ainda sentem consideráveis dificuldades com o vocabulário, e com os elementos gramaticais. Essas dificuldades, não seriam surpresa se aparecessem nos dados analisados dos alunos de nível inicial e mesmo naqueles de nível médio. Entretanto, o aparecimento dessas dificuldades na leitura de alunos de nível avançado é preocupante, pois nos leva a crer que esses alunos não tiveram ao longo do curso de espanhol uma formação leitora satisfatória, principalmente no que concerne à leitura de textos literários.

Na *nona* questão indagamos os alunos sobre o que fazem para sanar as dificuldades sentidas por eles, vale salientar que tivemos o mesmo problema da quarta questão, já que os alunos marcaram opções que não se relacionavam com o questionamento anterior. Obtivemos dos alunos de segundo semestre, respostas relacionadas às *dificuldades com o vocabulário*: 54% (sete) dos alunos dizem recorrer ao dicionário; 38% (cinco) dos alunos inferem significado pelo contexto imediato; um (8%) dos alunos disse passar para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça e um (8%) dos alunos disse perguntar a alguém. Sobre as *dificuldades com a estrutura do texto*: 31% (quatro) dos alunos afirmam recorrer a materiais alternativos que possam esclarecer a estrutura do texto; 31% (quatro) dos alunos preferem dar continuidade à leitura esperando que os problemas devido à falta de familiaridade com a estrutura do texto se resolvam e nenhum aluno diz pedir ajuda a terceiros. Sobre as *dificuldades gramaticais*: 23% (três) dos alunos recorrem à gramática; 31% (quatro) dos alunos inferem significado pelo contexto imediato; 8% (um) dos alunos passam para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça e 8% (um) dos alunos recorrem à ajuda de alguém. Sobre as *dificuldades sócio-culturais*: 31% (quatro) dos alunos disseram que recorrem a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais; 38% (cinco) dos alunos disseram inferir significado pelo contexto e 31% (quatro) dos alunos disseram perguntar suas dúvidas para alguém.

Pudemos verificar que em relação à leitura literária em língua espanhola reduz-se o número de alunos de nível inicial que fazem inferências e aumenta o número de alunos que se sentem mais seguros recorrendo ao dicionário, por exemplo. Isso é comum principalmente nessa fase de aprendizado na qual o aluno possui um leque lexical, gramatical, estrutural e

cultural muito reduzido. Acreditamos que nesse nível de aprendizado, os alunos evitem o uso de inferência com pena de comprometer a compreensão do texto literário.

Nas respostas dos alunos de quarto semestre sobre as *dificuldades com o vocabulário*, 100% (todos) dos alunos que responderam a essa questão têm o dicionário como seu maior aliado; 65% (onze) dos alunos disseram que inferem significado pelo contexto imediato; 35% (seis) dos alunos disseram que passam para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça e 35% (seis) dos alunos preferem perguntar a alguém. Sobre as *dificuldades com a estrutura do texto*: 35% (seis) dos alunos disseram que recorrem a materiais alternativos que possam esclarecer a estrutura do texto; 53% (nove) dos alunos preferem dar continuidade à leitura esperando que os problemas devidos à falta de familiaridade com a estrutura do texto se resolvam e 29% (cinco) dos alunos preferem perguntar a alguém. Sobre as *dificuldades com os elementos gramaticais*: 59% (dez) dos alunos disseram que recorrem à gramática; 65% (onze) dos alunos inferem significado pelo contexto imediato; 23,5% (quatro) dos alunos disseram que passam para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça e 29% (cinco) dos alunos disseram que preferem perguntar a alguém. Sobre as *dificuldades com os elementos sócio-culturais*: 59% (dez) dos alunos preferem recorrer a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais; 65% (onze) dos alunos disseram que inferem significado pelo contexto e 23,5% (quatro) dos alunos preferem perguntar a alguém sobre suas dúvidas.

Pudemos verificar, com a análise deste nível, que para sanar seus problemas com a leitura em língua estrangeira o leitor de quarto semestre se concentra mais no processo de decodificação, visto que o número de alunos que escolhem como estratégia de leitura o uso de materiais extras que confirmem a correta decodificação é maior que o número de alunos que se atêm a elementos não lingüísticos. Acreditamos que ainda havendo um número maior de alunos que se arriscam a fazer inferências em relação ao número dos alunos de segundo semestre, a falta de atenção aos elementos que estão além do texto atrapalha a compreensão da leitura e gera dificuldades no uso de habilidades de leitura que um leitor maduro lançaria mão automaticamente em língua materna.

Há autores que condenam o uso do dicionário ou materiais extras que desviem o foco da leitura do texto principal, como, por exemplo, Totis (1991: 36) que diz o seguinte: “O uso do dicionário deve ser evitado para que o aluno possa aproveitar ao máximo os recursos que possui, devendo ser encorajado a adivinhar, aproveitando as pistas fornecidas pelas palavras cognatas, pelo formato tipográfico das palavras que vêm antes ou depois”. Acreditamos que a postura de Totis (1991) é muito radical e que o dicionário é uma

ferramenta importante para a leitura em língua estrangeira, entretanto o aluno não pode se tornar dependente dessa ferramenta, visto que terá que fazer pausas contínuas durante a leitura, o que prejudicaria a compreensão da mesma.

Há outros autores como Miñano (2000) que têm restrições ao uso do dicionário bilingüe como elemento facilitador da leitura em línguas estrangeiras, mas que aconselha o uso do dicionário monolingüe. Esse autor acredita que o dicionário deve ser um recurso a ser utilizado, somente quando haja pouca possibilidade de inferir termos pelo contexto.

Alguns alunos estabelecem uma relação de dependência com o dicionário bilingüe: assim que lêem uma palavra desconhecida se bloqueiam, mesmo quando seu significado não afeta o sentido da frase, ou seja, pode ser facilmente deduzido pelo contexto. Interrompem a leitura para procurar sua tradução. Portanto, o uso do dicionário, como se pratica geralmente, é uma estratégia duplamente prejudicial, porque interrompe a leitura e por que introduz bruscamente um idioma diferente ao do texto. É fundamental que o estudante assuma poder ignorar alguma palavra cujo significado é dispensável para o sentido geral do texto, como de fato faz na sua própria língua. Nas ocasiões em que nem o contexto, nem a informação morfológica da palavra permitam supor seu significado e a palavra desconhecida se torne indispensável ao texto, faz-se necessário o <<bom>> uso do dicionário. MIÑANO (2000: 28-29)⁴²

Percebemos também que alguns alunos, em menor medida, arriscam-se mais na leitura e preferem tentar inferir o significado para depois confirmá-lo. Muitos teóricos como Goodman (1990) defendem essa estratégia como mais adequada. Contudo, é pertinente lembrar que essa estratégia só é válida se depois passar por processos de confirmação ou refutação das hipóteses. Os alunos de qualquer nível não devem fazer excesso de adivinhações.

Dos alunos de sexto semestre verificamos que sobre as *dificuldades com o vocabulário*; 92% (onze) deles disseram recorrer ao dicionário; 67% (oito) disseram inferir significado pelo contexto imediato; 42% (cinco) disseram que passam para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça e 58% (sete) dos alunos disseram perguntar a alguém. Sobre as *dificuldades com a estrutura do texto*; 25% (três) dos alunos disseram que recorrem a materiais alternativos que possam esclarecer a estrutura do texto;

⁴² Algunos alumnos establecen una relación de dependencia respecto a su diccionario bilingüe: en cuanto leen una palabra desconocida se bloquean, aunque su significado no afecte al sentido de la frase o sea fácilmente deducible por el contexto. Interrumpen la lectura para buscar su traducción. Por tanto, el uso del diccionario, como se practica generalmente, es una estrategias doblemente disruptiva, porque interrumpe el desarrollo de la lectura y porque introduce bruscamente un idioma distinto al del texto. Es fundamental que el estudiante asuma que se puede ignorar alguna palabra cuyo significado es intranscendente para el sentido general del texto, como de hecho hacen en su propia lengua. En las ocasiones en las que ni el conetxtto ni la información morfológica de la palbra permiten suponer su significado y la palabra desconocida resulta clave en el texto, se hace necesario el <<buen>> uso del diccionario.

42% (cinco) dos alunos disseram que preferem dar continuidade à leitura esperando que os problemas devido à falta de familiaridade com a estrutura do texto se resolvam; 42% (cinco) dos alunos disseram que perguntam a alguém e 8% (um) deles mencionaram perguntar ao professor. Sobre as *dificuldades com elementos gramaticais*; 75% (nove) dos alunos disseram que recorrem à gramática; 58% (sete) dos alunos disseram que inferem significado pelo contexto imediato; 25% (três) dos alunos disseram que passam para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça; 42% (cinco) dos alunos disseram que perguntam a alguém e 8% (um) deles afirmaram perguntar especificamente ao professor. Sobre as *dificuldades sócio-culturais*; 33% (quatro) dos alunos disseram que recorrem a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais; 67% (oito) dos alunos disseram que inferem significado pelo contexto e 50% (seis) dos alunos disseram que perguntam a alguém.

Assim como nos demais níveis de ensino, no sexto semestre, percebemos que os alunos recorrem em maior número ao uso de recursos como o dicionário e a gramática, ao invés de se arrisarem a fazer inferências. Além disso, grande parte dos alunos encontra em outras pessoas, principalmente na figura do professor o meio para sanar seus problemas com a leitura literária em língua espanhola. Parece certo dizer que aos alunos de sexto semestre faltam autonomia e segurança para realizar a leitura literária em língua estrangeira.

Na *décima* questão pedimos para que os alunos citassem o nome de algumas obras literárias que eles tivessem lido em língua espanhola. Dos alunos de segundo semestre que responderam a essa questão, cinco deixaram-na em branco, mas os demais citaram: “*Crónica de una muerte anunciada, Diarios de una motocicleta, Don Quijote de La Mancha, Memorias de mis putas tristes, Muerte en Valencia, Ojos de perro azul, poemas de Rafael Albertí y Pablo Neruda, Simón Bolívar, Sonetos de Amor*”. Um aluno disse não se lembrar das obras lidas, e outro disse gostar de ler livros do escritor Gabriel García Márquez.

Avaliamos que o número reduzido de obras citadas se deve ao nível de aprendizado em que os alunos se encontram, ou seja, provavelmente os professores de primeiro e segundo semestres não recomendariam a seus alunos a leitura de grande parte das obras citadas. É mais provável, portanto, que eles tenham lido as obras acima citadas por vontade própria e não por uma exigência feita pelo professor.

Os alunos de quarto semestre não citaram um número muito maior de obras lidas, entre elas aparecem os seguintes títulos: “*El mago de oz, Cien años de soledad, Don Quijote, El coronel no tiene quien le escriba, Juanita la larga, Misterio en el Museo, El capitán Alatriste, Cuentos españoles, Crónica de una muerte anunciada, Presentimientos, El príncipe*

niño, Como agua para chocolate, América Latina Cuenta, Manolito". É necessário dizer que dois alunos deixaram essa questão em branco.

É importante esclarecer que algumas das obras citadas são leituras graduadas, ou seja, textos literários didaticamente adaptados a fim de facilitar a compreensão dos alunos.

Nos resultados obtidos dos alunos de sexto semestre pudemos observar que o número de obras é restrito, mas a maioria delas corresponde, de fato, à categoria de obra literária. Obtivemos o seguinte resultado: "*Como agua para chocolate, Don Quijote, El cartero de Neruda, El hombre de mi vida, El paraíso en la otra esquina, Fragmento de La Luna a Mecanópolis, La Celestina, Lazarillo de Tormes, Manolito gafotas, Poesias de Neruda, Sin noticias de gurb, Versos sencillos*"

Na *décima primeira* questão perguntamos aos alunos de segundo semestre se eles costumavam ler textos literários em língua espanhola por vontade própria ou por exigência do professor: 46% (seis) dos alunos disseram que costumavam ler por vontade própria; 23% (três) dos alunos disseram ler por exigência do professor; um (8%) dos alunos disse ler por vontade própria e por exigência do professor e 23% (três) dos alunos não responderam a essa questão.

Confirmamos, pois, nossa afirmação anterior. Acreditamos que nesse estágio de aprendizagem, nível inicial, o aluno recorra a uma obra literária mais por vontade própria que por uma exigência feita pelo professor, pelos motivos apontados anteriormente, como linguagem e adequação ao nível do grupo.

Os alunos de quarto semestre também foram indagados se efetuavam a leitura de textos literários por vontade própria ou por exigência do professor. 41% (sete) dos alunos afirmaram ler por vontade própria; 18% (três) dos alunos disseram que lêem exclusivamente por exigência do professor; 35% (seis) dos alunos disseram que lêem por vontade própria e por exigência do professor; um (6%) dos alunos disse que além desses dois motivos lêem por curiosidade e um (6%) outro aluno afirmou que no momento lê por exigência do professor, mas que as leituras exigidas por este lhe estão dando prazer e por isso o aluno pretende ler mais literatura espanhola.

Percebemos que é grande o número de alunos que recorrem à leitura literária por vontade própria, e que os alunos têm consciência dos benefícios que esse tipo de leitura traz para a aquisição da língua estrangeira.

Obtivemos dos alunos de sexto semestre a seguinte resposta: 33% (quatro) dos alunos disseram ler por exigência do professor; 25% (três) dos alunos disseram ler por vontade própria e por exigência do professor; 25% (três) dos alunos disseram ler por vontade

própria; um (8%) desses alunos disse ler também por indicações de amigos e do próprio professor. Um (8%) dos alunos respondeu que depende, pode ler por vontade própria, mas se não gostar do texto o lerá por exigência do professor e um (8%) dos alunos deu uma resposta vaga dizendo que lêem para fazer críticas sobre o texto.

Desconfiamos que falta um trabalho de motivação à leitura literária em língua espanhola, bem como falta que o professor realize um trabalho mais eficiente de recepção literária nesse nível de aprendizado.

Até aqui pudemos observar as questões referentes à experiência leitora dos alunos, tanto em língua materna como em língua espanhola. Veremos a seguir os dados sobre a experiência como discente do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE.

Na *décima segunda* questão perguntamos aos alunos de segundo semestre há quanto tempo eles estudam no Núcleo de Línguas Estrangeiras, todos (treze no total) os alunos de segundo semestre responderam que estudam ali há um ano. Dos alunos de quarto semestre, 82% (quatorze) estudam há dois anos, 12% (dois) dos alunos estudam há um semestre (provavelmente advindos de teste de nível), e um (6%) dos alunos estudou no referido programa de extensão há três anos (que pode ser por motivo de trancamento ou reprovação). Todos os alunos (doze no total) de sexto semestre responderam que estudam no projeto de extensão há três anos.

A *décima terceira* questão, sobre em qual semestre os alunos estudavam, foi realizada somente para facilitar a separação dos questionários de um grupo para outro, já que todos os alunos responderam ao mesmo questionário.

Na *décima quarta* questão perguntamos aos alunos se dentro do Núcleo de Línguas Estrangeiras há a inclusão de atividades com o texto literário. No segundo semestre, 46% (seis) dos alunos responderam que às vezes há inclusão desse tipo de atividade; 23% (três) dos alunos responderam que raramente; 23% (três) dos alunos responderam que sempre e um (8%) dos alunos respondeu que nunca. Os números obtidos confirmam nossas crenças sobre a hesitação dos professores em incluir textos literários em níveis iniciais de ensino-aprendizagem de E/LE. Podemos verificar o dado apresentado por meio do gráfico elaborado a partir das respostas dos alunos de segundo semestre.

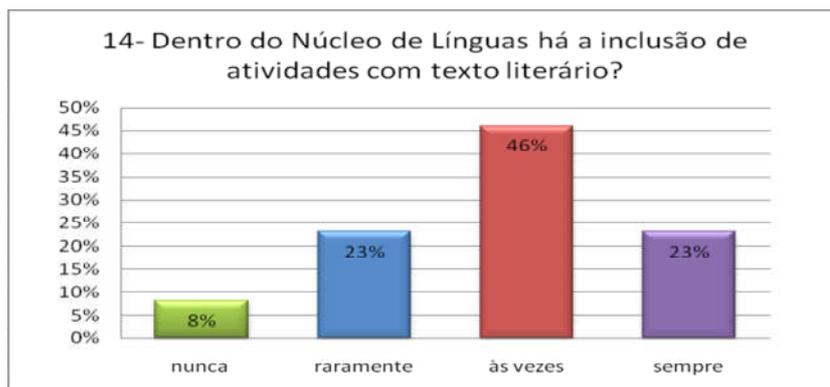


GRÁFICO 18: Inclusão de atividades com o texto literário – segundo semestre

No quarto semestre, 41% (sete) dos alunos disseram que às vezes há inclusão de atividades com o texto literário; 12% (dois) dos alunos disseram que raramente; 41% (sete) dos alunos disseram que sempre há inclusão de atividades com o texto literário e um (6%) dos alunos não respondeu. Ilustramos abaixo os dados resultantes desta análise.

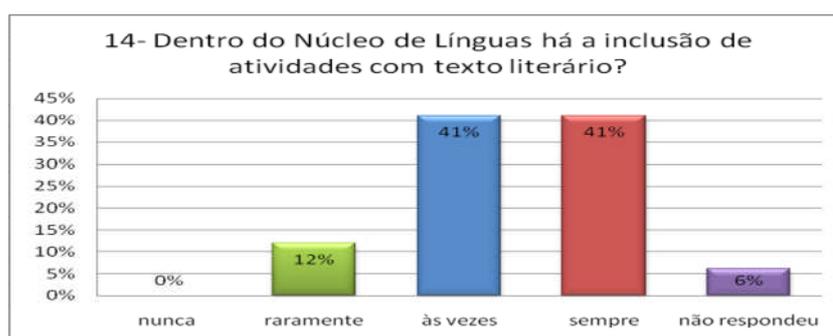


GRÁFICO 19: Inclusão de atividades com o texto literário – quarto semestre

Da mesma forma que a resposta obtida no questionário dos alunos de nível inicial, os alunos de nível intermediário apresentaram uma resposta dividida, ou seja, percebemos que não há uma continuidade no uso de atividades com o texto literário, já que há semestres em que estes textos são trabalhados e outros que não, ou ainda parece depender do docente a inclusão desse tipo de atividade. Isso nos leva a pensar que há semestres em que o texto literário é incluído no Núcleo de Línguas Estrangeiras e há semestres em que o texto literário é ignorado. Poderemos reforçar nossa hipótese ou descartá-la com os dados colhidos dos alunos de nível avançado.

No sexto semestre verificamos que 83% (dez) dos alunos disseram que às vezes há esse tipo de atividade e 17% (dois) dos alunos disseram que sempre há atividades com o texto literário, como podemos observar através do gráfico abaixo.



GRÁFICO 20: Inclusão de atividades com o texto literário – sexto semestre

Após verificar os dados obtidos nos questionários de todos os alunos, percebemos que realmente não há um trabalho contínuo com o texto literário dentro do Núcleo de Línguas Estrangeiras, e que esse é realizado segundo a vontade de cada professor, ou segundo o conhecimento deste em trabalhar com atividades em torno do texto literário.

Na *décima quinta* questão, acreditávamos ser pertinente saber quais gêneros literários o professor utiliza mais para desenvolver atividades em sala de aula. Nessa questão o aluno poderia marcar mais de uma alternativa. No segundo semestre, 23% (três) dos alunos disseram que é a poesia o gênero mais utilizado; 54% (sete) dos alunos disseram que o conto; 15% (dois) dos alunos disseram que a crônica; 38% (cinco) dos alunos disseram que o micro-relato; 23% (três) dos alunos disseram que a fábula; um único aluno (8%) mencionou o teatro e 23% (três) dos alunos mencionaram o romance. As obras que ficaram em evidência como conto, micro-relato, fábula e poesia podem ser justificadas devido a sua extensão. Evidentemente, é preferível que o professor trabalhe em sala de aula, por razões de tempo, com obras literárias mais curtas, visto que isso permite concluir a atividade e incluir o texto literário satisfatoriamente, podendo o docente trabalhar dando atenção às atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura. Abaixo podemos ver o gráfico resultante da análise obtida a partir dos dados dos alunos de segundo semestre.

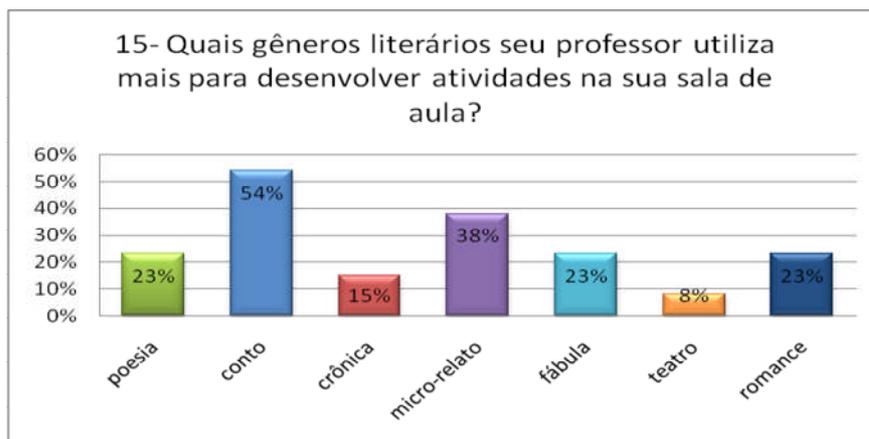


GRÁFICO 21: Gêneros literários utilizados pelo professor em sala de aula – alunos de segundo semestre

Na décima quinta questão obtivemos os seguintes resultados dos alunos de quarto semestre: 35% (seis) disseram que os professores utilizam a poesia; 53% (nove) dos alunos disseram que o conto; 18% (três) dos alunos disseram que a crônica; 18% (três) dos alunos disseram que o micro-relato; 12% (dois) dos alunos disseram que a fábula; 12% (dois) dos alunos disseram que o teatro e 88% (quinze) dos alunos disseram que os professores desenvolvem em classe atividades com o romance, como podemos verificar abaixo:

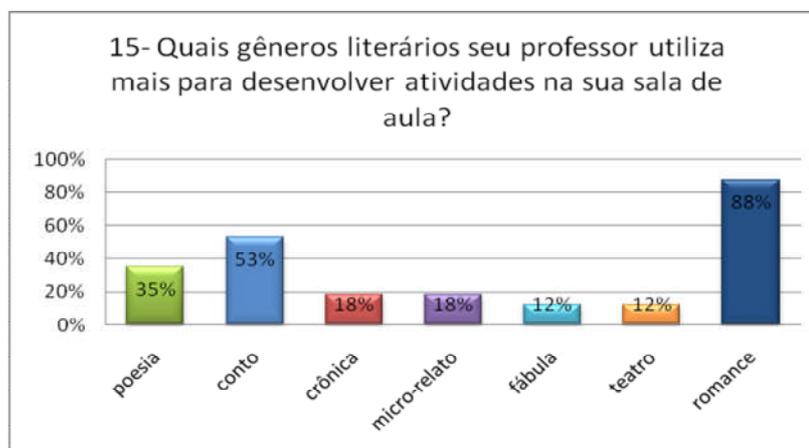


GRÁFICO 22: Gêneros literários utilizados pelo professor em sala de aula – alunos de quarto semestre

Ao contrário do que verificamos nos dados dos alunos de nível inicial, no nível intermediário, segundo os discentes, o gênero textual mais utilizado pelos professores é o romance, seguido pelo conto. Acreditamos que o resultado esteja atrelado ao nível dos alunos. No nível inicial, os professores deram preferência para o trabalho com gêneros literários mais curtos, e no nível intermediário deram preferência ao trabalho com gêneros textuais mais longos.

Perguntamos também aos alunos do sexto semestre quais gêneros literários os professores utilizam mais para desenvolver atividades na sala de aula. Nessa questão o aluno poderia marcar mais de uma questão ou inclusive todas. Nela, 67% (oito) dos alunos responderam que era a poesia; 50% (seis) dos alunos disseram que o conto; 25% (três) dos alunos disseram que a crônica; 33% (quatro) dos alunos disseram que o micro-relato; 25% (três) dos alunos disseram que a fábula; 25% (três) dos alunos disseram que o teatro e 67% (oito) dos alunos responderam que o romance.

Da mesma forma que no nível intermediário, o romance e o conto aparecem como gêneros literários mais trabalhados em sala de aula, contudo nesse nível tivemos uma mostra maior de alunos que disseram que seus professores trabalham com a poesia, como podemos visualizar no gráfico abaixo:

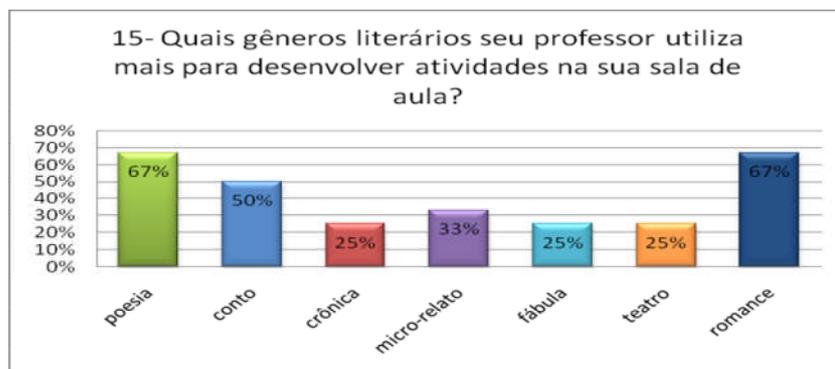


GRÁFICO 23: Gêneros literários utilizados pelo professor em sala de aula – alunos de sexto semestre

Na *décima sexta* questão, pretendíamos verificar quais gêneros literários o professor pedia como leitura a ser realizada em casa e discutida posteriormente em sala de aula. Nessa questão os alunos também poderiam marcar mais de uma alternativa. Dos alunos de segundo semestre, 46% (seis) mencionaram a poesia; 61,5% (oito) mencionaram o conto; um (8%) aluno mencionou a crônica; 46% (seis) mencionaram o micro-relato; 23% (três) mencionaram a fábula; um (8%) aluno mencionou o teatro e um (8%) aluno mencionou o romance. Nessa questão esperávamos encontrar gêneros literários como o romance e o teatro em evidência, visto que são obras mais longas e, devido às exigências curriculares, ficaria impossível utilizar tanto tempo em atividades em torno do texto literário, em sala de aula, visto que há outras preocupações lingüísticas. Contudo, encontramos a predominância dos mesmos gêneros trabalhados em sala de aula: poesia, conto e micro-relato. Talvez isso se deva à predileção dos professores em trabalhar com esses gêneros literários em especial. Pudemos verificar que os gêneros textuais preferidos pelos professores são o conto e o

romance, mas este último praticamente não apareceu na resposta dos alunos de segundo semestre. Certamente, porque os professores do Núcleo de Línguas Estrangeiras preferiram incluir esse gênero literário em níveis mais altos de aprendizado. Para que possamos visualizar, melhor, os resultados, oferecemos o gráfico de segundo semestre abaixo.

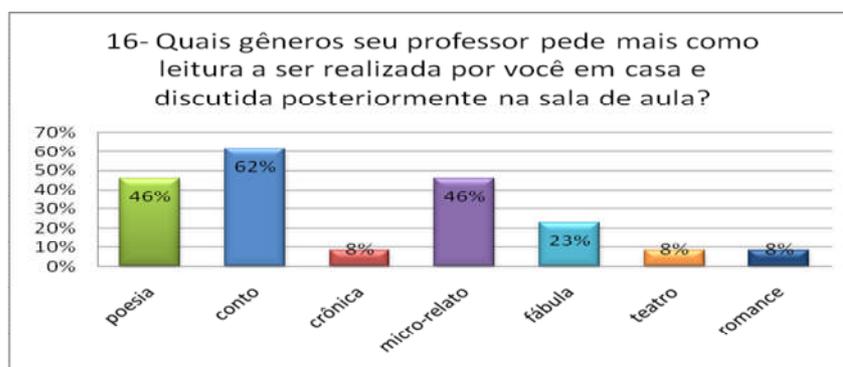


GRÁFICO 24: Gêneros literários lidos em casa e trabalhados em sala de aula – alunos de segundo semestre

Dos alunos de quarto semestre que responderão a essa questão, 23,5% (quatro) disseram que os professores passam como leitura para casa e posteriormente cobra em sala de aula, a poesia; 29% (cinco) dos alunos disseram que o conto; 18% (três) dos alunos disseram que a crônica; 29% (cinco) dos alunos disseram que o micro-relato; um (6%) aluno disse que a fábula; 12% (dois) dos alunos disseram que o teatro e 65% (onze) dos alunos disseram que o romance é o gênero mais pedido pelo professor para ser lido fora da sala de aula e posteriormente ser trabalhado nela.

A aparição do romance como o gênero literário mais pedido como leitura de casa é justificável devido ao tempo que se gastaria, se o professor optasse por trabalhá-lo por inteiro na sala de aula. É válido lembrar que a divergência encontrada em relação ao gênero mais utilizado tanto em sala de aula como em leitura para casa pode estar relacionado à junção dos dados de duas turmas de quarto semestre, como mencionamos anteriormente. Abaixo, podemos observar o gráfico oriundo das análises realizadas a partir dos dados obtidos nos questionários dos alunos de quarto semestre.

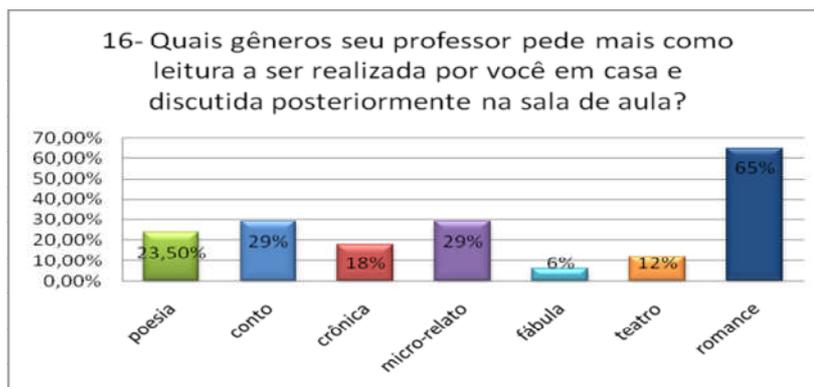


GRÁFICO 25: Gêneros literários lidos em casa e trabalhados em sala de aula – alunos de quarto semestre

Dos alunos de sexto semestre obtivemos a seguinte resposta: 50% (seis) dos alunos mencionaram a poesia; 58% (sete) dos alunos mencionaram o conto; 17% (dois) dos alunos mencionaram a crônica; 33% (quatro) dos alunos mencionaram o micro-relato; 17% (dois) dos alunos mencionaram a fábula; um (8%) aluno mencionou o teatro e 50% (seis) dos alunos disseram que o romance é o gênero mais pedido para ser lido em casa. Conseguimos a mesma resposta da questão anterior, isso quer dizer que o professor não leva tanto em conta o ambiente onde será realizada a leitura, mas sim o gênero literário que será trabalhado. Nessa questão o romance, o conto e a poesia apareceram como gêneros literários mais pedidos, o que pode estar relacionado às preferências dos professores. Abaixo podemos verificar o gráfico resultante das análises de sexto semestre.

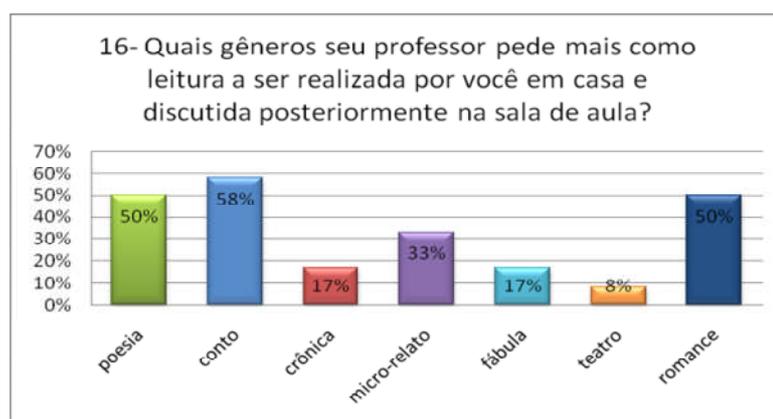


GRÁFICO 26: Gêneros literários lidos em casa e trabalhados em sala de aula – alunos de sexto semestre

Na *décima sétima* questão perguntamos aos alunos a partir de qual semestre eles começaram a ter contato com textos literários no Núcleo de Línguas Estrangeiras. No nível inicial, 77% (dez) dos alunos disseram que a partir do primeiro semestre; 15% (dois) dos alunos disseram que a partir do segundo semestre e um (8%) aluno deixou a questão em

branco. Por meio dessa resposta, verificamos a preocupação dos professores do Núcleo de Línguas Estrangeiras com a inclusão de textos literários desde o primeiro semestre, o que corrobora a afirmação dos docentes, quando dizem que o trabalho com o texto literário é muito importante para o aprendizado da língua estrangeira, e que esse pode ser feito desde níveis iniciantes.

Sobre a partir de qual semestre os alunos de nível intermediário entraram em contato, no Núcleo de Línguas Estrangeiras, com o texto literário. 47% (oito) dos alunos disseram que desde o primeiro semestre; 35% (seis) dos alunos disseram que a partir do segundo semestre; um (6%) aluno disse que a partir do terceiro semestre; um (6%) aluno disse que a partir do quarto e outros 6% (um aluno) não responderam à questão. Esse é um forte indício de que o texto literário é incluído no Núcleo de Línguas Estrangeiras de forma descontínua, provavelmente segundo o conhecimento do professor em trabalhar com obras literárias, como já mencionamos anteriormente.

Dos alunos de nível avançado que responderam a questão, 59% (sete) disseram que desde o primeiro semestre; 33% (quatro) dos alunos disseram que a partir do segundo semestre; e um (8%) aluno disse que a partir do terceiro semestre. Uma vez mais, verificamos que essa é uma decisão do professor. Contudo, ficamos felizes em saber que, a maioria deles trabalha com atividades com o texto literário desde níveis iniciais.

Na *décima oitava* questão perguntamos aos alunos se eles achavam importante o uso do texto literário nas aulas de língua espanhola. No segundo semestre, a resposta foi unânime, todos os alunos responderam que sim.

No quarto semestre e no sexto semestre, a resposta também foi unânime, todos os dezessete alunos do quarto semestre e os doze do sexto semestre responderam que sim, que acham importante o uso do texto literário nas aulas de E/LE do Núcleo de Línguas Estrangeiras.

A presença de materiais literários nos diversos tipos de tarefas e na concretização das atividades nas aulas de língua estrangeira permite que os textos literários complementem as atividades habituais de aprendizagem, ao mesmo tempo em que desempenha a função de ampliar os referentes e os modelos lingüísticos com os quais interagem didaticamente os aprendizes. MENDOZA (2002: 122 - 123)⁴³

Na *décima nona* questão perguntamos o porquê da importância em incluir textos literários nas aulas de E/LE, nela o aluno poderia marcar mais de uma opção. No segundo semestre, 92% (doze) dos alunos disseram que o texto literário é importante para desenvolver

⁴³ La presencia de materiales literarios en los diversos tipos de tareas y en la concreción de las actividades en el aula de LE permite que los textos literarios complementen las actividades habituales de aprendizaje, a la vez que desempeñan la función de ampliación de los referentes y de los modelos lingüísticos con que interactúa didácticamente el aprendiz.

habilidade leitora; 85% (onze) dos alunos disseram ser importante para desenvolver a habilidade escrita; 61,5% (oito) dos alunos acharam essencial para a evolução da habilidade oral; 31% (quatro) dos alunos disseram ser fundamental na aquisição de aspectos culturais da língua meta; 23% (três) dos alunos identificaram sua importância para o despertar do prazer estético; 38% (cinco) dos alunos disseram ser importante para trabalhar aspectos gramaticais, 15% (dois) dos alunos disseram buscar, no uso de textos literários, trabalhar com as quatro habilidades e 1% (um aluno) citou que a leitura do texto literário é importante para desenvolver a capacidade intelectual e resgatar o prazer pela leitura. Abaixo, podemos observar o resultado da análise descrita em forma de gráfico, o que facilitará a visualização dos dados.

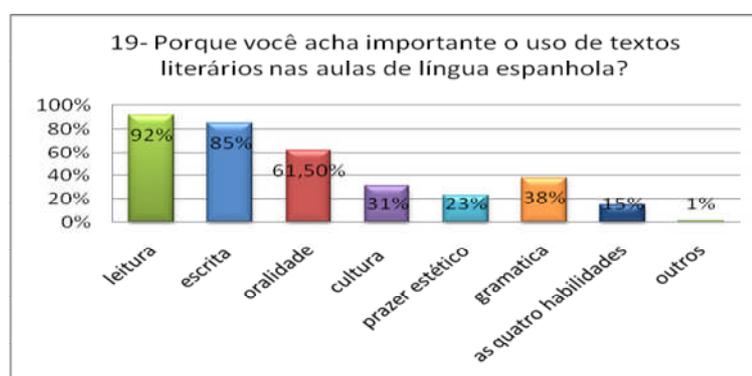


GRÁFICO 27: A importância dos textos literários nas aulas de E/LE – alunos de segundo semestre

Dos alunos de quarto semestre, 100% (todos) disseram que o texto literário é importante para desenvolver a habilidade leitora e desenvolver a habilidade escrita; 65% (onze) dos alunos disseram que para desenvolver a habilidade oral; 94% (dezesesseis) dos alunos disseram que para introduzir aspectos culturais da língua meta; 41% (sete) dos alunos disseram que para despertar prazer estético; 70,5% (doze) dos alunos disseram que para trabalhar aspectos gramaticais; 41% (sete) dos alunos disseram que para trabalhar as quatro habilidades. Abaixo podemos observar um gráfico que nos permite visualizar melhor os resultados apresentados.

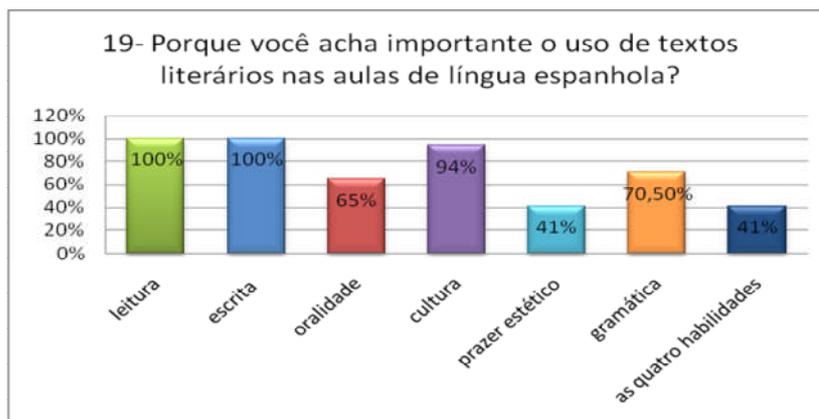


GRÁFICO 28: A importância dos textos literários nas aulas de E/LE – alunos de quarto semestre

Como podemos perceber, a maioria dos alunos acredita que o texto literário serve para desenvolver a habilidade leitora. O desenvolvimento dessa habilidade é evidente já que a leitura do texto literário é realizada mediante o emprego de textos escritos, por esse motivo se requer que a leitura seja a atividade lingüística constante, já que ela é que permite acesso ao desenvolvimento de outras habilidades de natureza lingüística e cultural. Contudo, há alguns teóricos que defendem que o texto literário não constitui uma ferramenta útil somente para o desenvolvimento da habilidade leitora. O texto literário pode ser utilizado também para desenvolver habilidade oral ou escrita, além de motivar os alunos a se arrisquem mais no uso da língua, já que por meio dos textos literários os discentes estarão expostos a uma grande variedade lingüística.

Percebemos também que ainda é reduzido o número de alunos que acreditam que o texto literário tem a função de despertar prazer estético. Contudo, segundo Soares (2002) pode-se reduzir o texto a um plano comum, lugar onde o prazer é enganado, substituído, esquecido, ou ainda explicado banalmente, ou ele pode ser algo a se contemplar, a ser sentido, imaginando, proporcionando, assim, prazer para aquele que lê.

Quando perguntados sobre o porquê da importância de utilizar o texto literário como ferramenta para o ensino de E/LE, os alunos de sexto semestre destacaram os seguintes pontos: 83% (dez) dos alunos responderam que o texto literário é importante para desenvolver habilidade leitora; 75% (nove) dos alunos disseram ser importante para desenvolver a habilidade escrita; 83% (dez) dos alunos acharam essencial para a evolução da habilidade oral; 83% (dez) dos alunos disseram ser fundamental na aquisição de aspectos culturais da língua meta; 33% (quatro) dos alunos identificaram sua importância para o despertar do prazer estético; 83% (dez) dos alunos disseram ser importante para trabalhar aspectos

gramaticais e 50% (seis) dos alunos disseram buscar, no uso de textos literários, trabalhar com as quatro habilidades.

Percebemos que há um equilíbrio entre a proporção de todas as habilidades propostas e o número menor de respostas diz respeito ao texto literário despertar prazer estético. Isso se deve à crença errônea de que as atividades escolares não devem ser ou não precisam ser prazerosas, sendo obrigação do aluno cumpri-las. Abaixo, podemos verificar o gráfico que demonstra nossa análise.

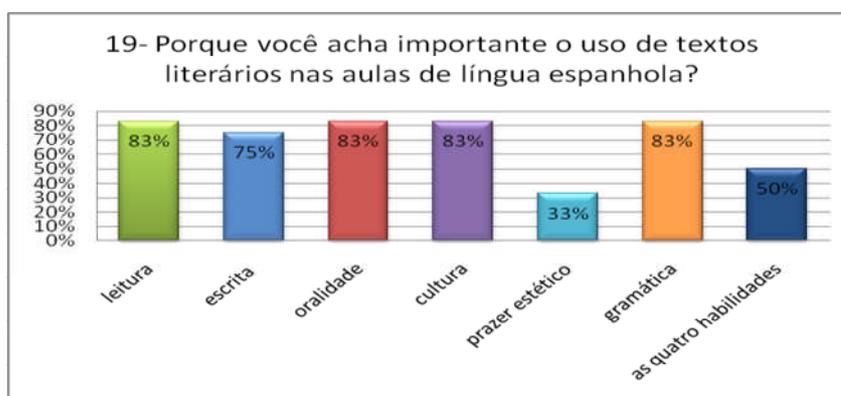


GRÁFICO 29: A importância dos textos literários nas aulas de E/LE – alunos de sexto semestre

Na *vigésima* questão buscamos saber a opinião dos alunos sobre o semestre indicado para incluir o texto literário dentro das aulas de E/LE. No segundo semestre, 69% (nove) dos alunos afirmam que o texto literário deve ser incluído nas aulas de E/LE desde o primeiro semestre e 31% (quatro) dos alunos acham que ele deve ser incluído a partir do segundo semestre.

A resposta dada pelos alunos desconstrói a visão de muitos docentes e teóricos que julgam que o texto literário somente pode ser incluído, satisfatoriamente, em níveis mais altos de aprendizagem. O aluno de língua estrangeira anseia pelo contato com o texto literário, visto que a prática da leitura literária, segundo Cosson (2006), consiste na exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana.

Perguntamos também aos alunos de nível intermediário a partir de qual semestre o texto literário deve ser trabalhado nas aulas de espanhol. 71% (doze) dos alunos disseram que o texto literário deve ser incluído a partir do primeiro semestre; 23% (quatro) dos alunos responderam que a partir do segundo semestre e um (6%) aluno disse que a partir do quarto semestre.

A maioria dos alunos acredita que o texto literário pode perfeitamente ser incluído nas aulas de E/LE a partir de níveis iniciais de aprendizagem. Os alunos de nível intermediário compartilham com os alunos de nível inicial a mesma opinião em relação a quando o texto deve começar a ser incluído, o que acaba vindo ao encontro das nossas crenças, ou seja, acreditamos que o texto literário pode ser incluído nas aulas de E/LE desde níveis iniciais, desde que o professor saiba preparar seus alunos para a recepção do texto literário.

Dos alunos de nível avançado, 92% (onze) responderam que o texto literário deve ser incluído nas aulas de espanhol do Núcleo de Línguas Estrangeiras a partir do primeiro semestre e um (8%) aluno respondeu que a partir do segundo semestre.

Todos os alunos, portanto, desconstruíram a crença de que os textos literários só podem ser satisfatoriamente incluídos no currículo das escolas de E/LE em níveis intermediários ou mesmo avançados, devido a sua “complexidade lingüística”. Percebemos que os alunos de E/LE apreciam atividades com o texto literário, e as acham significativas para uma completa aquisição da língua espanhola.

Na *vigésima primeira* questão perguntamos se os professores do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE costumavam prepará-los para a leitura do texto literário e de que maneira. No segundo semestre, 31% (quatro) dos alunos disseram que às vezes; outros 31% (quatro) dos alunos disseram que raramente; mais 31% (quatro) dos alunos disseram que sempre e um (7%) aluno disse que nunca. Sobre o como, os alunos afirmam que o professor: às vezes, faz uma introdução citando o contexto geográfico e social da época com o intuito de despertar a curiosidade dos alunos; trabalha com as palavras desconhecidas; faz a leitura de trechos do livro antes de pedir que os alunos leiam o texto inteiro; discute e esclarece antecipadamente o tipo de leitura a que serão expostos; esclarece termos gramaticais que aparecerão na obra, por meio de pequenos textos relacionados à obra; pede pesquisa prévia sobre o autor da obra que irão ler, etc. Abaixo, podemos visualizar o gráfico advindo dessa análise.



GRÁFICO 30: Preparação para a leitura do texto literário – alunos de segundo semestre

Percebemos que a opinião dos alunos de segundo semestre sobre o preparo da leitura de textos literários foi dividida, buscaremos esclarecer essa questão com a análise das opiniões dos alunos de quarto e sexto semestre. Mas desde já podemos dizer que provavelmente isso se deve a falhas na formação acadêmica dos docentes do Núcleo de Línguas Estrangeiras, haja vista que alguns professores não tiveram acesso ao estudo das variadas estratégias de leitura durante o Curso de Letras.

Aos alunos do quarto semestre foi feita a mesma pergunta, ou seja, se o professor costuma prepará-los para a leitura do texto literário e de que maneira. Nesta questão, 47% (oito) dos alunos disseram que às vezes; 35% (seis) dos alunos disseram que sempre; 12% (dois) dos alunos disseram que raramente e um (6%) aluno disse que nunca. É válido afirmar que 76% (treze) dos alunos responderam como os professores fazem para prepará-los para a leitura dos textos literários. Dentre as respostas encontradas podemos citar: “pedindo para que façamos pesquisa e que leiamos fragmentos do texto em sala de aula, falando sobre as culturas de determinados países; utilizando filmes; fazendo debates sobre o texto; fazendo apresentações do autor e da obra; orientando que devemos ler levando sempre em conta o contexto no qual está inserido o texto; falando um pouco sobre o livro; dizendo o que buscar no texto; lendo junto conosco, pedindo que façamos seminários sobre a obra”; por último, obtivemos uma resposta inusitada de um aluno que disse que o professor os incentiva passando livros para serem cobrados em provas orais. Ainda que não nos coloquemos de acordo, é pertinente ressaltar que há alunos que se sentem motivados à leitura devido à cobrança do professor e a pressão de avaliações. Abaixo podemos observar o gráfico resultante da análise apresentada.

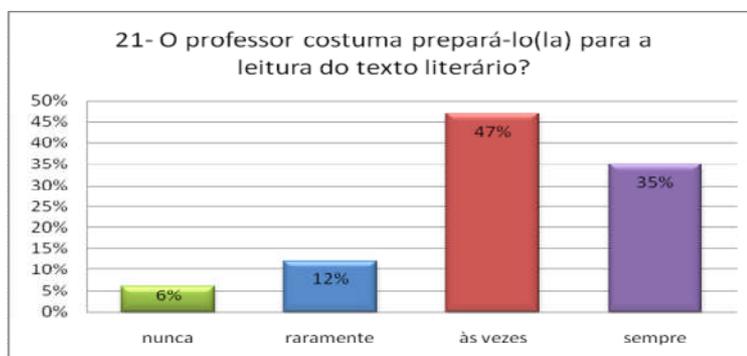


GRÁFICO 31: Preparação para a leitura do texto literário – alunos de quarto semestre

Dos alunos de sexto semestre obtivemos os seguintes dados: 59% (sete) dos alunos disseram que às vezes o professor os prepara; 25% (três) dos alunos disseram que o professor sempre os prepara; um (8%) aluno disse que o professor raramente o prepara e mais um (8%) aluno disse que o professor nunca os prepara para a leitura de textos literários. Sobre como se dá a preparação, obtivemos as seguintes respostas: “Fazendo uma breve pré-leitura do texto e perguntando o que achamos que vai falar o texto; estudando os textos; trabalhando previamente o contexto sócio-cultural em que a obra se insere; apresentando sugestões; pedindo que imaginemos situações relacionadas à história; fazendo debate sobre o assunto que vamos discutir no texto a ser lido; auxiliando na compreensão dos aspectos gramaticais e culturais; lendo o texto em sala de aula e mostrando a estrutura; indicando livros e endereços eletrônicos”.

Abaixo, podemos observar a distribuição dos dados resultantes da análise desta questão.



GRÁFICO 32: Preparação para a leitura do texto literário – alunos de sexto semestre

Baseado nos dados obtidos, nós acreditamos que alguns dos professores do Núcleo de Línguas Estrangeiras ainda não estão preparados para trabalhar com atividades de recepção do texto literário. Aqueles que já trabalham podem chegar a desenvolver melhor suas atividades se puderem ser alertados sobre os benefícios das atividades de pré-leitura para os resultados finais da atividade de ler.

Na *vigésima segunda* questão perguntamos aos alunos se seus professores trabalham em classe com estratégias a fim de facilitar a leitura do texto literário. No segundo semestre, 46% (seis) dos alunos responderam que às vezes seus professores trabalham com estratégias de leitura; 31% (quatro) dos alunos disseram que seus professores raramente trabalham com estratégias de leitura; 15% (dois) dos alunos disseram que seus professores sempre trabalham com estratégias de leitura e um (8%) disse que seus professores nunca trabalham com estratégias de leitura.

Acreditamos que o número de professores que trabalham com essas estratégias não seja maior devido à falta de conhecimento destes do que elas sejam. Por não saber identificar uma estratégia de leitura, ou ainda por não saber ou não ter consciência de que estão recomendando o uso dessas, como podemos visualizar com os dados do gráfico.

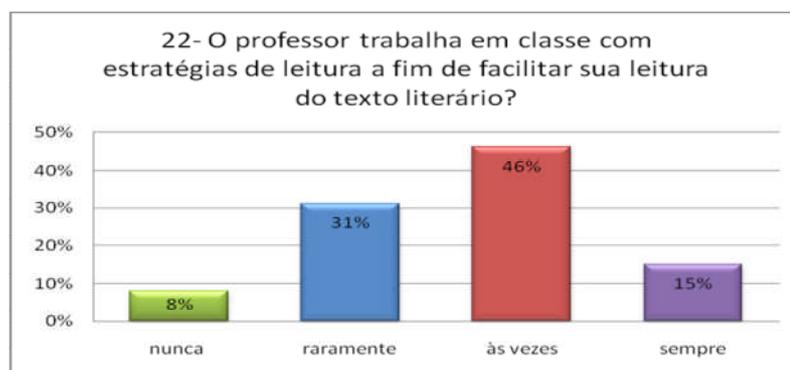


GRÁFICO 33: Uso de estratégias de leitura em sala de aula – alunos de segundo semestre

Perguntamos o mesmo aos alunos de quarto semestre e 53% (nove) dos alunos disseram que às vezes o professor trabalha com as estratégias de leitura; 23% (quatro) dos alunos disseram que os professores sempre trabalham estratégias de leitura; 12% (dois) dos alunos disseram que eles raramente utilizam ou recomendam estratégias de leitura e mais 12% (dois) dos alunos disseram que eles nunca trabalham com estratégias de leitura.

Creemos que esse dado varie segundo o professor que assume a turma. Da mesma forma que percebemos opiniões divididas em relação a se há ou não inclusão de atividades com o texto literário, verificamos que há uma divisão de opiniões a respeito do tratamento de estratégias de leitura em sala. Na verdade, o que nos parece é que os professores do Núcleo de Línguas Estrangeiras ainda não trabalham de maneira uniforme, de modo que por vezes encontramos lacunas na formação leitora dos alunos do referido programa de extensão. Podemos observar mais claramente através do gráfico resultante da análise das respostas obtidas dos alunos de nível intermediário.

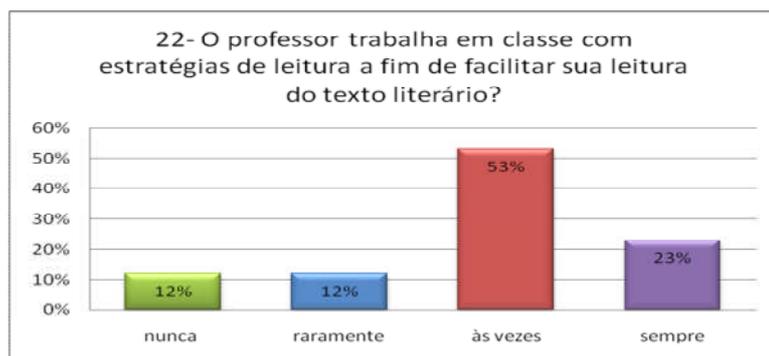


GRÁFICO 34: Uso de estratégias de leitura em sala de aula – alunos de quarto semestre

Obtivemos dos alunos de sexto semestre a seguinte resposta: 42% (cinco) dos alunos disseram que raramente o professor trabalha com estratégias de leitura em sala de aula; 33% (quatro) dos alunos disseram que o professor sempre trabalha com estratégias de leitura; 17% (dois) dos alunos disseram que às vezes o professor trabalha com estratégias de leitura e um (8%) aluno disse que o professor nunca trabalha com estratégias de leitura em sala de aula.

Uma vez mais afirmamos que dependerá da formação do professor trabalhar ou não com estratégias de leitura em sua sala de aula. Verificamos que o trabalho com as estratégias de leitura ocorre de maneira descontínua, o que empobrece a formação leitora dos alunos do Núcleo de Línguas Estrangeiras. Observemos o gráfico do sexto semestre referente à vigésima segunda questão.



GRÁFICO 35: Uso de estratégias de leitura em sala de aula – alunos de sexto semestre

Na *vigésima terceira* questão aproveitamos para perguntar aos alunos quais são as estratégias de leitura mais recomendadas pelos seus professores. No segundo semestre, 38% (cinco) dos alunos disseram que os professores recomendam que eles observem elementos paratextuais como: título, capa, contra capa, figuras, gráficos etc. antes do momento da

leitura; um (8%) aluno disse que lhe é recomendado recorrer à leitura de textos secundários antes de iniciar a leitura do texto principal; 31% (quatro) dos alunos apontam como estratégias recomendadas realizar leitura contínua do texto esperando que partes obscuras sejam esclarecidas pelo contexto e 61,5% (oito) dos alunos disseram que a estratégia de leitura mais recomendada é o uso de dicionários, gramáticas ou outros materiais extra que facilitem a leitura do texto. É importante mencionar que foi necessário citarmos alguns tipos de estratégias para que os alunos pudessem identificar quais delas os seus professores recomendam mais.

No quarto semestre, 35% (seis) dos alunos disseram que, o professor pede para que eles observem elementos paratextuais como: título, capa, contra capa, figuras, gráficos, etc.) antes do momento da leitura; 41% (sete) dos alunos disseram que os professores pedem para que eles recorram à leitura de textos secundários antes de iniciar a leitura do texto principal; 59% (dez) dos alunos disseram que os professores pedem para que eles realizem leitura contínua do texto esperando que partes obscuras sejam esclarecidas pelo contexto; 53% (nove) dos alunos disseram que o professor lhes recomenda utilizar dicionários, gramáticas ou outros materiais para facilitar a leitura do texto e 12% (dois) dos alunos deixaram a questão em branco.

Percebemos, aqui, que por mais que os professores desconheçam formalmente o que sejam estratégias de leitura estão recomendando-as aos alunos, alguns deles, inclusive, dão instruções aos discentes durante as atividades de leitura, ou seja, não permitem que essa atividade seja solitária.

Perguntamos também aos alunos de sexto semestre que tipo de estratégias são trabalhadas em sala, para isso oferecemos algumas sugestões; 33% (quatro) dos alunos disseram que o professor lhes pede para observar elementos paratextuais como: título, capa, contra capa, figuras, gráficos, etc) antes do momento da leitura; um (8%) aluno disse que o professor pede que os alunos recorram à leitura de textos secundários antes de iniciar a leitura do texto principal; 58% (sete) dos alunos disseram que o professor recomenda que eles realizem leitura contínua do texto esperando que partes obscuras sejam esclarecidas pelo contexto; 23,5% (quatro) dos alunos disseram que seus professores pedem que eles utilizem dicionários, gramáticas ou outros materiais para facilitar a leitura do texto.

Percebemos que os professores recomendam menos aos alunos de nível avançado o uso de dicionários e materiais extras, incentivando-os a que os alunos tendem sanar suas dificuldades pelo contexto.

Na *vigésima quarta* questão, última do questionário, tivemos o interesse em saber se os alunos têm participação na escolha dos textos literários trabalhados no semestre. Dos alunos de segundo semestre, 54% (sete) responderam que nunca participam da escolha do texto literário; 38% (cinco) dos alunos disseram que raramente lhe dão a opção da escolha e um (8%) aluno disse que às vezes lhe é permitido escolher os textos literários que serão trabalhados durante o semestre, como podemos visualizar no gráfico abaixo.

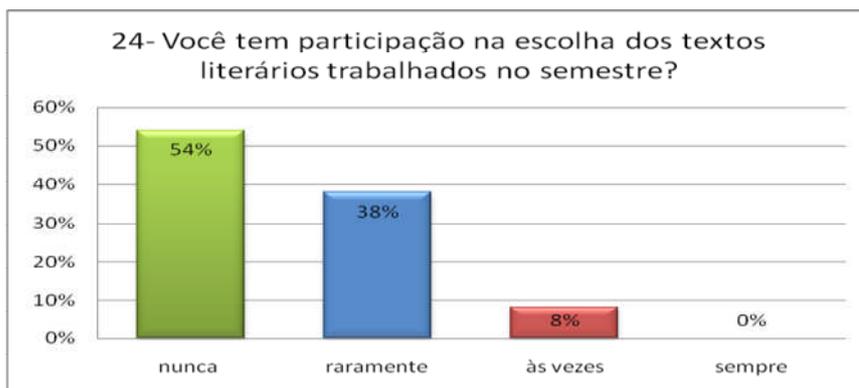


GRÁFICO 36: Participação na escolha dos textos literários – alunos de segundo semestre

No quarto semestre, 82% (quatorze) dos alunos, a maioria, disseram nunca ter participado na escolha do texto; 12% (dois) dos alunos disseram que raramente e um (6%) disse que às vezes lhe é permitida a escolha do texto literário a ser trabalhado no semestre, como ficou demonstrado no gráfico abaixo.



GRÁFICO 37: Participação na escolha dos textos literários – alunos de quarto semestre

Finalmente, no sexto semestre, 58% (sete) dos alunos disseram que raramente têm participação na escolha do texto; 34% (quatro) dos alunos disseram nunca terem participado dessa escolha e um (8%) aluno disse às vezes participar da escolha do texto literário a ser trabalhado no semestre, como podemos observar a partir do gráfico abaixo.

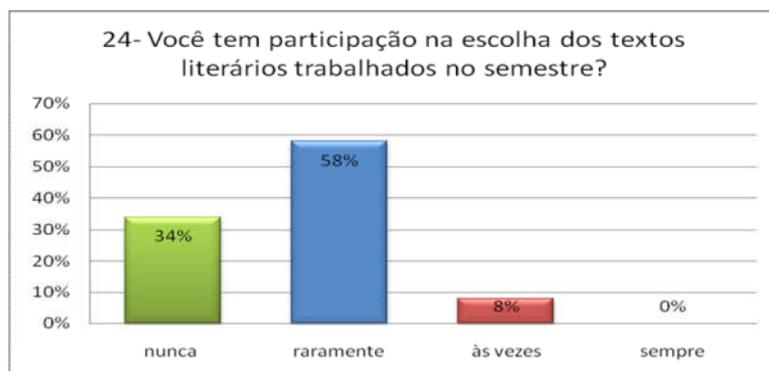


GRÁFICO 38: Participação na escolha dos textos literários – alunos de sexto semestre

Acreditamos que a participação do aluno no processo de escolha do texto literário é muito pertinente para o desenvolvimento do processo de leitura, visto que os alunos estarão em contato com obras que lhe são familiares, por sua temática, por sua motivação, ou ainda pela sua linguagem. A leitura permite integrar o mundo do leitor e o mundo do outro. O sentido do texto somente se cumpre quando essa integração e interação são significativas. Se o leitor encontra o mundo da leitura distante do seu mundo, dos seus anseios e das suas vivências, provavelmente a atividade de leitura literária não significará muito para ele.

Insistimos na idéia de oportunizar aos alunos a escolha das obras literárias a serem lidas durante o semestre como uma maneira de melhorar o desenvolvimento de atividades com o texto literário.

A análise dos dados obtidos na pesquisa, mostram que o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE é carente de um modelo de tratamento didático do texto literário que facilite a professores e alunos o trabalho com esse tipo textual. Dessa maneira, no próximo capítulo do nosso estudo tivemos a preocupação de formular a partir dos dados obtidos e das teorias estudadas, diretrizes que favoreçam a criação de um modelo de tratamento didático do texto literário para o referido programa de extensão, levando em consideração o desenvolvimento de estratégias de leitura e o despertar do prazer estético.

CAPÍTULO 3

ELEMENTOS POSSÍVEIS PARA A INCLUSÃO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE E/LE: DIRETRIZES PARA O NÚCLEO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DA UECE

Experimentar o *prazer da leitura* e contribuir com o *amadurecimento pessoal* são precisamente as funções que assinalam os docentes como prioritárias ao selecionar as leituras escolares, quando estas se afastam da estrita programação de conteúdos. Ambas as formulações se fundem no modelo de “leituras por prazer”, que por seu sucesso no âmbito educativo merece que lhe dediquemos aqui uma maior atenção.

Colomer (2005:54)⁴⁴

3.1 Formulação das Diretrizes

Pudemos verificar ao longo deste estudo que o texto literário, desde os anos noventa, vem se desvincilhando da imagem de texto artificial e de detentor de uma linguagem arbitrária, distante da língua que utilizamos cotidianamente. Além disso, vários teóricos reconhecem, hoje, esse tipo textual como ferramenta de grande valor para o ensino da língua, inclusive de uma língua estrangeira. Portanto, é permitido ao docente de língua estrangeira lançar mão desse recurso, sem ser rotulado de tradicional ou retrógrado.

De acordo com a teoria consultada e exposta anteriormente, percebemos que o uso do texto literário é considerado benéfico para aquisição de E/LE, podendo ser explorado de diversas maneiras, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de recepção e de produção. O texto literário é, portanto, considerado um texto significativo e motivador, capaz de integrar as várias habilidades, além de conter fortes implicações de ordem cultural. Por essas razões, julgamos que o texto literário, segundo a concepção de um número amplo de teóricos, é um texto de presença importante dentro das aulas de E/LE.

No entanto, há uma série de entraves que podem dificultar sua inclusão nas aulas de E/LE. Esses dizem respeito às exigências curriculares das instituições de ensino, à formação do professor e até mesmo à formação dos alunos. Ultrapassadas essas barreiras, esse tipo de texto pode fazer parte do ambiente de sala de aula e contribuir juntamente com outros tipos de textos para a formação de usuários de língua espanhola mais capacitados.

⁴⁴ Experimentar el *placer de la lectura* y contribuir a la *maduración personal* son precisamente las funciones que señalan los docentes como prioritarias al seleccionar las lecturas escolares cuando éstas se apartan de la estricta programación de contenidos. Ambas formulaciones se fusionan en un modelo de “lecturas por placer”, que por su éxito en el ámbito educativo merece que le dediquemos aquí una mayor atención.

Este é um dos objetivos fundamentais do nosso estudo: tentar ultrapassar o máximo de barreiras possíveis para que o texto literário possa estar presente nas aulas de espanhol do Núcleo de Línguas Estrangeiras, de maneira a contribuir, de modo efetivo, para o ensino-aprendizagem de E/LE. Acreditamos que essa inclusão deve acontecer de forma prazerosa para alunos e professores, e não como atividade que implique sacrifício e que no final gere insatisfação.

Estudamos algumas teorias capazes de resolver ou pelo menos amenizar, idealmente, esses entraves. Contudo, sabemos que foi preciso estudar também como ocorreu, na prática, a inclusão do texto literário nas salas de aula de língua espanhola do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE, matéria do capítulo anterior.

Foi necessário, ainda, detectar as falhas e acertos dos professores, a posição da instituição em relação ao uso desse tipo textual e as dificuldades e/ou as facilidades na recepção de atividades em torno do texto literário pelos alunos.

A análise dos questionários aplicados aos professores e aos alunos foi de essencial importância para conhecer como ocorre o trabalho com o texto literário, como se dá o processo de recepção do texto, que gêneros textuais são mais utilizados, ou seja, conhecer de modo amplo as opiniões dos docentes e discentes.

Por meio da questão 27 do questionário dos professores, constatamos que o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE, segundo a maioria dos professores consultados, é carente de um modelo que possa auxiliá-los no tratamento do texto literário nas aulas de língua espanhola.

Portanto, munidos de todo esse aparato, teórico e prático, é chegado o momento de gerar meios para que o nosso estudo possa contribuir efetivamente para a inclusão do TL. Por essa razão, achamos por bem, apoiados nas teorias aqui explicitadas e apoiados nos dados obtidos, propor diretrizes para a possível realização de um modelo para o tratamento didático do texto literário nessa instituição de ensino, já que como pudemos observar, foi detectada a ausência de um modelo dessa natureza. As diretrizes que apresentaremos a seguir foram pensadas a partir da união das teorias sobre o uso do texto literário nas aulas de línguas e das reais necessidades dos alunos e professores de língua espanhola do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE.

Ao falarmos sobre o texto literário é inevitável não tratar sobre as questões leitoras. Acreditamos que seja necessário desconstruir as crenças de que a leitura, de modo geral, é uma prática que não se ensina, que somente é possível ensinar o processo de decodificação e que a leitura por ser um processo individual dependerá exclusivamente dos

esforços do próprio agente leitor. Essa idéia parece ser principalmente reforçada no contexto de ensino de língua estrangeira, no qual o professor parece estar preocupado somente com a decodificação.

Do nosso ponto de vista essa crença é infundada e consideramos dever dos professores preparar seus alunos para a recepção de quaisquer textos, respeitando os diferentes aspectos do processo leitor. Porém, por desconhecimento, alguns docentes não costumam preparar seus alunos para a recepção integral dos textos em língua estrangeira. Por vezes não sabem o que fazer além de discutir a temática do texto ou pedir aos alunos que respondam às questões de interpretação, em sua maioria mecânicas, em que os alunos precisam apenas extrair, de forma literal, um fragmento do próprio texto para obter a resposta.

Na verdade, acreditamos que a criação de diretrizes para um modelo de tratamento didático do texto literário permitirá ao docente do Núcleo de Línguas Estrangeiras ter mais claro a partir de qual enfoque ele pode trabalhar com o texto literário. Propomos o enfoque que nos parece mais adequado a partir das teorias consultadas e dos dados obtidos, isso, porém, não significa que não haja outras maneiras de explorar o texto literário, visto que como mencionamos antes, esse texto é considerado integrador das várias habilidades, e, portanto, pode ser levado para a sala de aula com o intuito de desenvolver as habilidades de ordem lingüística e também literária.

Além disso, as diretrizes por nós propostas ajudarão o docente a identificar mais facilmente o seu papel no processo de recepção literária, para que assim possa atuar de forma mais significativa no processo de leitura de seus alunos, apresentando-lhes algumas estratégias que possam auxiliar na leitura literária.

Finalmente, nas nossas diretrizes estarão contempladas as ferramentas necessárias para realizar uma das atividades mais importantes do trabalho com os textos literários que é a seleção dos textos que irão figurar dentro e até mesmo fora da sala de aula. Tais textos deverão permitir aos alunos entrar em contato com vários modelos de língua, desenvolver sua habilidade leitora e sua habilidade comunicativa, visto que a língua, na sua modalidade literária ou não, tem a função primeira de comunicar.

Dito isso, mostraremos a seguir nossas diretrizes para um modelo de tratamento didático do texto literário, levando em consideração o enfoque, o papel do professor e a seleção das obras literárias. Para que possamos visualizar a materialização do nosso estudo, sugerimos, também, algumas atividades de abordagem do texto literário.

3.1.1 Enfoque

É preciso lembrar que o enfoque estabelecido para o tratamento do texto literário nas aulas de E/LE depende em grande medida das crenças dos professores a respeito de como a literatura pode contribuir PARA o desenvolvimento de seus alunos, bem como depende ainda da grade curricular de cada curso de línguas.

Por essa razão, é difícil estabelecer um enfoque ou modelo de intervenção didática exclusivo; tantos fatores diferentes podem contribuir para que se use determinado enfoque em detrimento de outros. Portanto, para que chegássemos à definição das diretrizes para um modelo de tratamento didático do texto literário tivemos que considerar diversas possibilidades de tratamento para esse tipo de texto, ou seja, tratamentos que focalizem: (a) a habilidade leitora, (b) a habilidade escrita, (c) a habilidade oral, (d) a habilidade auditiva, (e) as quatro habilidades concomitantemente, (f) os aspectos culturais, (g) o prazer estético, (h) a gramática, ou mesmo, (i) os elementos de cunho histórico.

Contudo, conscientes da diversidade de usos que o texto literário pode assumir para o ensino de uma LE, na décima nona questão do questionário consultamos a opinião dos professores do Núcleo de Línguas Estrangeiras, sobre qual das possibilidades de uso do texto literário seria mais benéfica para aquisição da língua espanhola, ou com qual finalidade os textos literários deveriam aparecer dentro da sua sala de aula. Esse questionamento foi indispensável para que pudéssemos estabelecer o enfoque que assumiriam nossas diretrizes.

É importante mencionar que quinze professores responderam a essa pergunta e que eles poderiam marcar mais de uma opção, como explicamos no capítulo anterior, pela ordem de preferência temos: o desenvolvimento da habilidade leitora, o desenvolvimento da habilidade escrita, o estudo da cultura da língua meta, o desenvolvimento da habilidade oral, o despertar do prazer estético, o estudo da gramática, e, por último, o trabalho com o desenvolvimento concomitante das quatro habilidades.

De posse desses dados, acreditamos que ficou mais fácil estabelecer a partir de qual enfoque o texto literário pode ser mais bem aproveitado nas aulas de E/LE, nesse contexto de ensino-aprendizagem.

A respeito da presença do texto literário na grade curricular de língua espanhola do Núcleo de Línguas Estrangeiras, é pertinente mencionar que, mesmo não tendo formulado questão específica dentro do questionário respondido pelos professores que contemplasse esse quesito, é sabido por nós, devido à experiência que tivemos como docente nessa instituição,

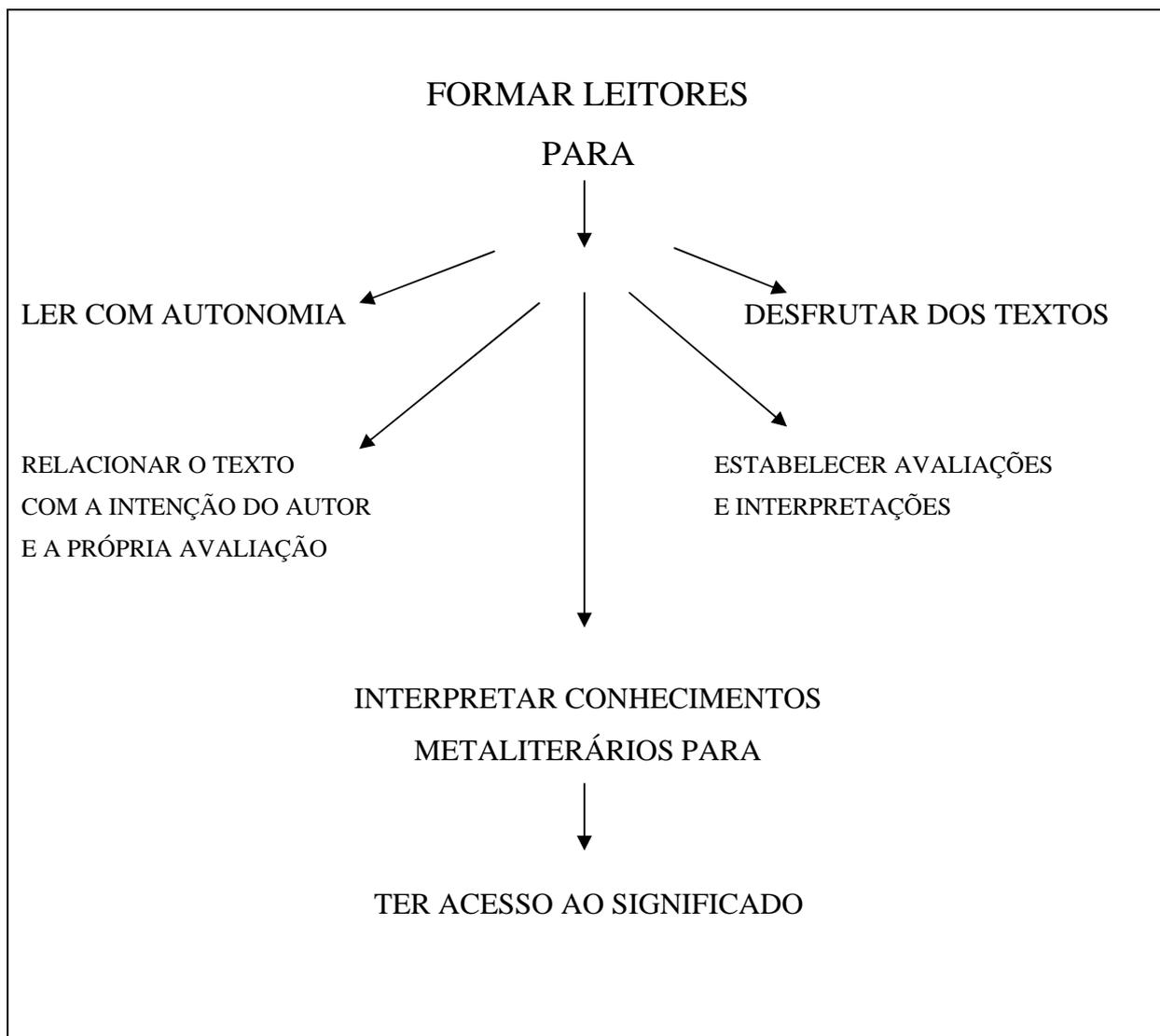
que o trabalho com o texto literário faz parte da grade curricular e é incentivado pelo coordenador da língua espanhola, que é também professor desta língua no curso de graduação em Letras da UECE.

Com base no posicionamento dos professores e na presença do texto literário na grade curricular do Núcleo de Línguas Estrangeiras, pudemos caracterizar a proposta de diretrizes para o tratamento didático do texto literário, assim como justificá-la.

Acreditamos que o texto literário pode aparecer na sala de E/LE com a finalidade de formar leitores, já que a porta de acesso ao texto literário é a própria leitura. Além disso, o texto literário deve ser explorado, segundo nossas diretrizes, para despertar o prazer estético. Este último aspecto é contemplado pelos professores, mas como vimos não é um dos primeiros na ordem de preferência. Entretanto, julgamos ser importante estar atentos ao prazer estético dos alunos para que a atividade realizada com o texto literário possa ser recompensadora, já que este é o cerne da leitura literária. Isso não significa que dentro das nossas diretrizes desprezamos as questões relacionadas à cultura, por exemplo, já que para compreender um texto literário é preciso, não poucas vezes, dominar alguns aspectos culturais. Conseqüentemente, o enfoque maior das diretrizes propostas diz respeito ao desenvolvimento da habilidade leitora, por meio da apresentação e do desenvolvimento de estratégias de leitura, levando em consideração o prazer estético e os aspectos culturais da língua meta.

Tratamos, pois, de elaborar uma série de diretrizes que, assim como as presentes no modelo de Mendoza (2004), (a) considerassem a especificidade do tratamento didático da literatura com a finalidade de munir o aluno das competências, habilidades e estratégias de recepção necessárias para obter prazer com a leitura; (b) atendessem aos processos de desenvolvimento das habilidades receptoras; (c) potencializassem a participação do aluno na construção de sua competência leitora; (d) ajudassem os alunos a reconhecer os usos e as funções estéticas do discurso literário e também a reconhecer as marcas do discurso corrente e, que, finalmente, (e) pudessem formar leitores autônomos.

Assim como Mendoza (2004), nossa intenção foi consolidar a formação dos alunos como leitores-receptores autônomos, como sujeitos capacitados para a recepção pessoal, avaliativa e crítica das produções literárias em língua espanhola, assim como sugere o quadro abaixo.

QUADRO 4 – Finalidades da formação leitora⁴⁵

Acreditamos que este quadro oferecido por Mendoza (2004) ilustra e justifica adequadamente nossas intenções ao elaborar nossas diretrizes, visto que permite ao aluno ler com autonomia, o que pode ser conseguido através da consciência do uso de estratégias que permitam ao aluno leitor refletir sobre suas escolhas, além de permitir-lhe desfrutar das obras literárias às quais será exposto.

Depois de termos deixado claro como ocorreu a seleção do nosso enfoque, ou seja, desenvolvimento da habilidade leitora, faz-se necessário explicitarmos de maneira mais específica cada uma das ramificações do nosso enfoque, sendo elas: (a) despertar prazer estético e (b) desenvolver estratégias de leitura, como elementos que contribuem para o trabalho com o texto.

⁴⁵ Esta figura intitulada originalmente de “Finalidades de la formación lectora” foi extraída da obra de Mendoza (2004:35) e adaptada pela autora desse estudo.

3.1.2 Despertar Prazer Estético

Verificamos anteriormente, que um dos enfoques com os quais podemos trabalhar o texto literário nas aulas de E/LE é através da atenção à formação de leitores para desfrutar os textos literários. É importante que esse tipo de texto seja percebido como ferramenta significativa e ao mesmo tempo estimulante para a aquisição de variados aspectos da língua, por meio do desenvolvimento da formação leitora literária.

Ainda que o desenvolvimento da habilidade de leitura apareça como elemento de maior importância para o uso do texto literário nas aulas de espanhol do Núcleo de Línguas Estrangeiras, percebemos em contra partida, que a atenção ao prazer estético não é vista pelos professores e também pelos alunos como um elemento muito relevante, apesar do caráter estético ser a característica maior do texto literário e um dos traços que o diferenciam de outros tipos textuais que também podem ser utilizados para o desenvolvimento da habilidade leitora em língua estrangeira. Alunos e professores parecem não ter atentado para a importância do prazer para a aprendizagem e, ao nosso ver, isso é mais grave tratando-se de atividades que envolvem o uso do texto literário. Parece-nos que na opinião dos sujeitos da pesquisa as atividades precisam cumprir objetivos exclusivamente didáticos.

Pudemos verificar que dos treze alunos do segundo semestre que responderam ao questionário, somente 23% deles acreditam que os textos literários são importantes para despertar prazer estético. Um número bastante reduzido de alunos parece achar importante ler algo em língua estrangeira que além de cumprir suas funções didáticas, cumpra também sua função de geradora de bem-estar.

Já através dos dados dos alunos de quarto semestre, pudemos verificar que estes (dezessete no total) consideram o texto literário um pouco mais relevante para despertar o prazer estético. Observamos que, em termos proporcionais, as respostas dos alunos de quarto semestre divergem um pouco das respostas encontradas nos dados analisados dos alunos de segundo semestre. 41% dos alunos de quarto semestre acham importante o uso do texto literário para despertar prazer estético nas aulas de língua estrangeira. Nos dados obtidos dos alunos de sexto semestre (doze no total), percebemos que somente 33% deles acham o texto literário importante para despertar o prazer estético.

Percebemos que, de fato, os alunos, independente do nível em que estejam, não dão muita importância ao texto literário como um elemento que além de gerador de aprendizado seja também gerador de prazer.

Contudo, temos a concepção de que para o sucesso da renovação do tratamento didático do texto literário nas aulas de língua espanhola é necessário direcionar o foco para a formação do leitor e que este direcionamento inclua a satisfação com a leitura, advinda do gozo com o texto literário.

Segundo Mendoza (2004) o texto literário é um amplo e diversificado expoente do potencial expressivo da língua, e a chave para reconhecer o uso literário da língua está na identificação da finalidade estética.

Para que o leitor possa receber o texto literário de modo afetivo e efetivo, as obras literárias precisam ser apresentadas aos alunos de modo motivador e não como um discurso de difícil compreensão, ou seja, os alunos têm que se sentir destinatários capazes, por sua experiência leitora, de receber e, mais ainda, sentir prazer com a recepção dos textos literários. Isso ocorre, por estes serem obras que, de alguma forma, trazem satisfação pessoal ao leitor pelo seu conteúdo ou pelo seu formato e que, além disso, trazem satisfação por serem textos capazes de ser compreendidos e interpretados por estes alunos leitores.

Diante de uma obra literária que lhe pareça significativa o aluno leitor relaciona e é capaz de organizar seus conhecimentos em resposta aos estímulos do texto. Sendo assim, o processo de recepção culmina em uma aprendizagem eficaz.

As diretrizes para um modelo de tratamento didático do texto literário propostas por nós, atende, portanto, ao reconhecimento da funcionalidade estética, recreativa e formadora da literatura no fortalecimento da habilidade de leitura em língua espanhola e, conseqüentemente, da aquisição dos variados aspectos da referida língua no âmbito funcional e pragmático.

Dessa forma, fica claro que nas diretrizes propostas por nós, a atividade didática centrar-se-á em orientar o professor do Núcleo de Línguas Estrangeiras no incentivo à interação entre o texto e o leitor, e na ativação dos saberes prévios dos alunos leitores para o reconhecimento e para a apreciação estética do discurso literário. Temos em comum com Mendoza (2004), a necessidade de que o professor seja capaz de formar o aluno para desfrutar a recepção do texto literário, construir o significado deste e decidir sobre a adequação de suas interpretações.

O que nos parece essencial é nos preocuparmos com a formação de leitores competentes, já que isso permitirá que os alunos leiam uma diversidade enorme de textos, literários ou não, e que no caso de serem literários possam identificar, reconhecer e avaliar as qualidades estéticas dos mesmos. No caso da literatura de língua estrangeira, o prazer da

leitura vem, também, do reconhecimento, da análise e da identificação dos vínculos entre as culturas da língua materna e da língua-alvo.

É importante salientar que o acesso ao texto literário nessa perspectiva proporciona ao aluno leitor a realização de uma leitura significativa e de caráter lúdico-estético, por meio de um processo interativo que culmina no encontro formativo da língua, propiciado pelos elementos presentes no texto literário.

Adotamos, pois, como uma das ramificações do nosso enfoque, o despertar do prazer estético porque estamos trabalhando com textos literários, especificamente, e não poderíamos pensar em formação leitora em E/LE utilizando como ferramenta esse tipo de texto, desconsiderando a qualidade que o torna diferente e único, que é a possibilidade de comover e emocionar leitores. Não poderíamos, portanto, incidir novamente no erro de tratar o texto literário como os demais textos, esquecendo ou passando por cima dos elementos estéticos com o pretexto de ensinar determinados conteúdos da língua-alvo. Por esta razão, o desenvolvimento do prazer estético é uma das peças-chave das nossas diretrizes para a construção de um modelo de tratamento didático do texto literário para o Núcleo de Línguas Estrangeiras.

3.1.3 Desenvolver Estratégias de Leitura

Estabelecemos anteriormente que nossas diretrizes para um modelo de tratamento didático do texto literário teriam como prioridade o desenvolvimento da habilidade leitora, e para este fim teríamos que levar em consideração o despertar do prazer estético, já que estamos falando de texto literário. Além disso, precisamos considerar outra questão muitíssimo importante que é o desenvolvimento de estratégias de leitura que facilitem o acesso a esse e a outros tipos de texto.

Parece-nos impossível trabalhar com a leitura sem mencionar o uso de estratégias que viabilizem esse processo. O ato de ler exige uma série de escolhas a serem realizadas, e estas dependerão do tipo de texto que será lido, dos conhecimentos prévios do leitor e em grande medida das orientações do professor.

É importante evidenciar que as estratégias a que nos referimos são pistas importantes para que possamos selecionar, ou refutar determinados significados para que assim nossos objetivos de leitura sejam conseguidos. Isso não significa que essas servirão como receitas a serem rigorosamente seguidas a fim de chegar ao sucesso. A aplicação

adequada das estratégias exigirá que se leve em consideração sua contextualização em problemas de leitura concretos. De acordo com Solé (1998: 70), podemos considerar as estratégias de leitura a partir de dois pontos de vista. O primeiro parece ser mais visível e nos propõe a seguinte reflexão: “Se as estratégias de leituras são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar as estratégias para a compreensão dos textos”. Do segundo ponto de vista, a autora nos propõe outra reflexão: “Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas”.

Podemos perceber, pois, que a utilização de estratégias está relacionada à capacidade de identificar e analisar os problemas encontrados durante a realização da leitura e a flexibilidade para encontrar as soluções desses problemas. Por isso, acreditamos ser tão relevante priorizarmos, também, o ensino de estratégias de leitura.

Contudo, verificamos por meio da aplicação dos questionários que nem todos os professores tiveram acesso no Curso de Letras ao estudo de estratégias de leitura e, portanto, nem todos eles costumam preparar seus alunos, previamente, para a recepção de textos literários através da apresentação ou do desenvolvimento de estratégias, cabendo ao aluno chegar sozinho à compreensão de um texto cuja estrutura, vocabulário e aspectos culturais são muitas vezes desconhecidos por ele.

Percebemos que dos quinze professores que receberam alguma orientação dentro da universidade, 33% não tiveram acesso ao estudo das estratégias de leitura, o que acaba por dificultar o trabalho de orientação à leitura em todas as suas fases, pré-leitura, leitura e pós-leitura. A exemplo disso, percebemos que praticamente apenas metade dos professores (53%), prepara seus alunos para a recepção de textos literários, utilizando para este fim o auxílio das estratégias.

A situação se agrava quando comparamos os dados dos professores com os dados provenientes das respostas obtidas dos alunos de segundo, quarto e sexto semestres. No segundo semestre constatamos que somente 15% dos alunos afirmaram que os professores sempre trabalham com estratégias de leitura. Já no quarto semestre, observamos que somente 23% dos alunos afirmam que seus professores sempre trabalham com estratégias de leitura. No sexto semestre, esse número sobe para 33%. O que se torna claro é que os textos literários são utilizados nas aulas de espanhol do Núcleo de Línguas Estrangeiras com orientação insuficiente, e que as estratégias de leitura, se são trabalhadas, isso ocorre de forma descontínua, ou ainda dependendo da formação do professor.

Como podemos observar, há uma necessidade urgente de implementar no Núcleo de Línguas Estrangeiras o trabalho com as estratégias de leitura. Por essa razão, julgamos ter encontrado elementos suficientes que justificam o desenvolvimento dessas estratégias como uma das ramificações do nosso enfoque.

Conforme nossas crenças, faz-se imprescindível que a leitura em língua estrangeira seja trabalhada de modo que os alunos se tornem conscientes dos processos que podem ser utilizados para obter prazer naquilo que se lê.

O mais provável, como pudemos verificar nos questionários, é que o professor utilize ou recomende a seus alunos o uso de algumas estratégias de leitura, mas não tenha consciência de que aquilo que recomenda levará o aluno à leitura mais clara do texto.

O que pretendemos com a formulação das nossas diretrizes é tornar os professores conscientes dos usos que fazem de estratégias de leitura, e apresentar-lhes outras estratégias que ainda não conhecem e que são capazes de tornar a leitura do texto literário muito mais interessante. Isso é importante para que o professor possa auxiliar seus alunos a trabalharem além das estratégias cognitivas, que utilizamos quase intuitivamente para melhorar a leitura, empregando também estratégias metacognitivas, que são aquelas de que lançamos mão, conscientemente, para sanar possíveis problemas de leitura, ou seja, estratégias que consistem em refletir sobre o processo de leitura e avaliar a qualidade da compreensão do texto.

O aluno leitor precisa ser dotado de entendimento suficiente para perceber quando a compreensão de um texto lido é total, parcial ou mesmo quando não há compreensão alguma. Isso se faz necessário porque sabemos que a probabilidade de encontrarmos problemas na leitura em língua estrangeira é muito mais alta do que a de probabilidade de encontrarmos problemas com a leitura em língua materna. Por essa razão, é benéfico que o aluno tenha consciência dos caminhos que pode seguir para solucionar seus problemas com a leitura literária em E/LE.

Acreditamos que fora da sala de aula o aluno lê obras literárias porque se sente motivado pelo texto e, conseqüentemente, tem expectativas antes e durante a leitura. Isso sugere que façamos a leitura sabendo de antemão alguma coisa sobre o texto e que esperemos as respostas de alguns questionamentos prévios, conscientes ou não. Acontece o mesmo processo em sala de aula, ou seja, o aluno precisa ser preparado para receber o texto literário para que assim possa se interessar por aquilo que irá ler e, para isso, o auxílio das estratégias de leitura colaborará para que o aluno se sinta motivado, antes do momento de ler, por meio da utilização de atividades de pré-leitura; durante a leitura, porque estará refletindo sobre as

escolhas realizadas no decorrer da atividade; depois da leitura, virá a satisfação por ter chegado à compreensão do texto.

Atentamos para a preparação da leitura do texto literário porque verificamos no questionário dos professores que estes não costumam realizar atividades de pré-leitura.

Ao trabalhar o texto literário por meio da atenção ao desenvolvimento de estratégias de leitura, os professores irão ter preocupações além da atividade de decodificação de seus alunos. Com o conhecimento das variadas estratégias de leitura e do momento mais oportuno de utilizá-las, o professor trabalhará a formação leitora de forma mais completa, estando atento aos preparativos que precedem a leitura, além de ter mais ferramentas que possam ajudar seus alunos a sanar as dificuldades que surgem durante a leitura e finalmente compartilhando os resultados da leitura, advindos da compreensão global do texto.

Como podemos verificar, nos enfoques aqui sugeridos, o professor desempenhará um papel muito importante e muito mais ativo na realização do trabalho com textos literários nas aulas de espanhol do Núcleo de Línguas Estrangeiras. Discutimos mais profundamente a responsabilidade do professor no item a seguir.

3.2 O papel do Professor

O professor de língua exerce um dos papéis fundamentais para a concretização das nossas diretrizes, compostas pelo tripé texto-aluno-professor. Fazemos tal afirmação, visto que a figura do docente parece sempre ter ficado um pouco à parte na relação entre texto e leitor, pouco intervindo na recepção do texto, considerada individual.

Excluir o professor do processo de recepção literária ao nosso ver é impossível, já que este está presente no momento anterior à leitura, porque é quem escolhe o que será lido e estabelece os objetivos da leitura, pelo menos em tese, e é ainda aquele que no final do processo avalia ou tenta avaliar a compreensão leitora.

Por essa razão, embora o aluno seja o protagonista do processo leitor, dentro de uma perspectiva construtivista, o professor também exercerá um papel de destaque. Nas nossas diretrizes, o professor desempenhará um papel de mediador da leitura literária, função de bastante responsabilidade e que exige muita preparação. Isto é dito porque a compreensão e a satisfação obtidas por meio do texto literário dependerão diretamente do professor, já que ele elegerá o texto ou obra literária que lhe pareça mais conveniente para o progresso do grupo e estabelecerá os objetivos de leitura. Além disso, é sua responsabilidade preparar os

alunos para receber o texto por meio do trabalho com a motivação; com a ativação ou com o fornecimento de elementos prévios que facilitem a leitura do texto; com a orientação da observação de elementos presentes no próprio texto capazes de facilitar o processo de leitura; com o trabalho de formulação de previsões e inferências; com a confirmação ou refutação das hipóteses levantadas antes da leitura e mesmo durante a leitura; com a verificação da compreensão do texto; e com o compartilhamento das interpretações.

Contudo, acreditamos que a responsabilidade do professor deve ser compartilhada com os alunos. Sim, não podemos centralizar todas as tarefas nas mãos do docente. Temos a crença de que para o sucesso do trabalho com o texto literário nas aulas de E/LE, os alunos precisam dividir algumas tarefas com seus professores, como, por exemplo, eleger o texto literário que será trabalhado durante o semestre, ou seja, acreditamos que é tarefa do professor dar ao aluno a opção de escolha do texto que será lido, tarefa que não vem sendo cumprida dentro do curso de língua espanhola do Núcleo de Línguas Estrangeiras, como pudemos verificar nos dados e gráficos do capítulo anterior, nos quais observamos que, segundo 60% dos docentes, os alunos às vezes podem participar da escolha dos textos literários a serem trabalhados no semestre, enquanto 20% dos docentes admitiram raramente dar o direito de escolha a seus alunos e outros 20% dos professores disseram nunca dividir com os alunos a responsabilidade da escolha da obra literária a ser lida.

Nas respostas dadas pelos alunos, verificamos que a maioria afirma que nunca lhe é dada a oportunidade de escolher os textos literários durante o semestre ou que raramente essa oportunidade é dada a eles. Provavelmente, isso ocorra porque o professor não conhece uma gama tão extensa de textos, ou porque os textos que utiliza são sugestões de outros colegas, ou ainda, o que é mais grave, ele mesmo não tem muita consciência do porquê está utilizando determinado texto, que é justificado simplesmente porque a temática lhe agrada.

Verificamos que, dos alunos de segundo semestre que responderam a essa pergunta, 54% afirmam que o professor nunca os consultou sobre a escolha de alguma obra a ser trabalhada no semestre. Em relação aos alunos quarto semestre, esse número sobe para 82% e entre os alunos de sexto semestre esse número é de 34%.

Acreditamos que o professor do Núcleo de Línguas Estrangeiras pode algumas vezes ser democrático em relação à escolha do texto e separar pelo menos dois ou três que tenham objetivos claros para o desenvolvimento da leitura e pedir a seus alunos que escolham aquelas que lhes pareçam mais atrativas.

É importante que os alunos possam se identificar de alguma maneira com a obra que será lida ou que tenham interesse pelos aspectos que serão tratados, já que assim eles poderão desfrutar mais intensamente da leitura.

Sobre o ensino das estratégias de leitura, Solé (1998: 75), com base em outros autores, sugere que haja um processo de construção conjunta de significado por meio do qual o professor e seus alunos possam dividir significados mais amplos e complexos, além de dominar os procedimentos de maneira que ambos progressivamente utilizem-nos de forma adequada para entender os textos lidos. Outra idéia importante que tomamos emprestada da autora é que o professor desempenha também o papel de guia, já que deve garantir a ligação entre a construção do significado do aluno leitor e aquilo que o autor propôs no texto. Segundo Rogoff (*apud* Solé 1998) a participação guiada pressupõe dada situação educativa na qual ajudamos os alunos a relacionar e contrastar o conhecimento anterior com o conhecimento novo, necessário para abordar diferentes situações. Isso acontece para que o aluno, posteriormente, assuma a responsabilidade em seu desenvolvimento de forma progressiva, até desenvolver sua leitura de forma autônoma tomando como exemplo as atividades realizadas em sala de aula.

Collin e Smith (*apud* Solé 1998) fazem uma proposta interessante a respeito da participação do professor no desenvolvimento e no aprimoramento do uso de estratégias pelos alunos e para este fim propõem três etapas. A primeira é caracterizada como *modelo* e nela o professor servirá de molde a partir da explicação dos processos que realiza na sua própria leitura como, por exemplo, quando lê em voz alta, as hipóteses que levanta e os indicadores nos quais se baseia para verificá-las; fala a respeito das falhas de compreensão e o que faz para saná-las etc. Os autores afirmam que pode ser difícil explicar os processos internos, porque muitas vezes realizamos esses processos sem nos dar conta, porém eles vêm a demonstração como um elemento relevante para auxiliar o processo leitor dos alunos. A segunda etapa é nomeada de *participação do aluno*; nela, em um primeiro momento, o professor incita a participação dos alunos formulando hipóteses conjuntamente. Segundo os autores essa é uma etapa delicada, visto que há a transferência progressiva da responsabilidade e do controle do professor para o aluno leitor até que finalmente se chega à última etapa denominada *leitura silenciosa*, na qual o aluno realiza individualmente as tarefas que, anteriormente, realizou com a ajuda do professor, ou seja, estabelece objetivos de leitura, faz previsões, formula hipóteses, procura e acha apóio para as hipóteses, detecta e sana as falhas de compreensão etc.

Acreditamos que as etapas propostas por Collin e Smith (*apud* Solé 1998) são muito pertinentes para a formulação das nossas diretrizes, pois compartilhamos com eles a crença de que o professor assume tarefas essenciais no desenvolvimento do processo leitor de seus alunos, pois serve de modelo especializado, porque domina ou deve dominar os diversos usos das estratégias de leitura, ajuda a que se mantenham os objetivos da leitura por meio da centralização das discussões sobre o texto, além de supervisionar e corrigir os alunos que assumem as discussões no momento da transição de responsabilidades.

Parece-nos que ficou claro o papel do professor como um agente importante para o desenvolvimento da leitura literária em língua espanhola. É pertinente nos atermos agora aos mecanismos de seleção das obras literárias a serem levadas à sala de E/LE.

3.3 Como fazer a seleção de Obras Literárias

Um dos mecanismos mais significativos das nossas diretrizes, diz respeito à seleção das obras literárias a serem levadas para o ambiente de sala de aula e à seleção daquelas obras que serão lidas em casa e posteriormente discutidas em sala de aula. Isso significa que há algumas observações a serem realizadas para que se possa trabalhar com textos literários, visto que parece ser evidente que não serão todos os textos literários que cumprirão adequadamente a função de ferramenta para o ensino da língua, assim como não são todos os textos jornalísticos, ou todos os manuais, ou todas as receitas, ou todas as letras de músicas que conseguirão cumprir com os objetivos didáticos propostos pelos professores ou pelos currículos.

Como afirmamos em seções anteriores, a escolha do texto literário passa pelas mesmas etapas de quaisquer outros materiais a serem inseridos em sala de aula. Dizemos isso a fim de garantir o êxito da inclusão dos elementos literários que não devem ser realizados simplesmente levando-se em conta o gosto do docente.

A partir das concepções teóricas de alguns autores, como Acquaroni (2006), Albaladejo (2004) e Cosson (2006), podemos brevemente fazer um apanhado das características mais significativas que um texto literário deve ter para que esteja presente nas aulas de língua estrangeira, encaixando-se nas diretrizes para a criação de um modelo de tratamento didático do texto literário proposto por nós. É importante esclarecer que isso não constitui uma receita, mas funciona para guiar o docente do Núcleo de Línguas Estrangeiras nas suas escolhas.

Segundo Albaladejo (2004) a primeira necessidade é que o texto seja *acessível*, ou seja, ele não pode estar em níveis muito mais altos do que a competência leitora dos aprendizes. Ainda que seja trabalhoso, o professor deve escolher textos que não contenham estruturas sintáticas muito diferentes das conhecidas por seus alunos. A leitura do texto literário pode constituir um desafio, mas deve ser um desafio que os alunos tenham condições de enfrentar. A acessibilidade é um dos elementos fundamentais para a inclusão do texto literário sob pena de prejudicar toda a atividade leitora. Ela deve ser levada em consideração na inserção de TL em todos os semestres do Núcleo de Línguas Estrangeiras, mas principalmente nos semestres iniciais (primeiro e segundo), visto que os alunos ainda estão construindo seu conhecimento lexical e estrutural da língua.

A segunda necessidade consiste em encontrar textos que sejam *significativos e motivadores*. Os interesses dos alunos devem ser levados em conta antes do processo de escolha. A eleição do texto deve se dar de maneira democrática, como recomendamos anteriormente. O aluno se sentirá motivado à leitura de algo que lhe pareça familiar. Caso isso não aconteça será relevante trabalhar com atividades de pré-leitura que ajam como motivadoras e facilitadoras do processo de recepção das obras literárias. Essa característica do texto literário deve ser considerada em todos os níveis do ensino de língua espanhola do Núcleo de Línguas Estrangeiras, porque a motivação à leitura e a percepção da significância do texto literário independem do domínio lingüístico dos alunos desde que haja um trabalho de sensibilização para a recepção das obras literárias.

A terceira necessidade é encontrar um texto que seja *integrador de várias habilidades*, ou seja, um texto que possa ser explorado não somente na perspectiva do desenvolvimento leitor, ainda que este seja o nosso grande interesse. É importante que o texto oferecido aos alunos possa ser explorado através de um prisma comunicativo que integre as quatro habilidades lingüísticas. Certamente, os professores do Núcleo de Línguas Estrangeiras darão preferência ao desenvolvimento de uma habilidade em detrimento de outra dependendo do grupo e da fase de aprendizagem em que se encontram seus alunos.

Na formulação das nossas diretrizes damos atenção especial ao despertar do prazer estético e ao desenvolvimento de estratégias de leitura, porém para atingir nossos objetivos de formação leitora, elementos como a oralidade, o incentivo ao debate e os elementos da escrita acabam contribuindo de forma benéfica para a concretização dos nossos objetivos maiores. Por isso, é importante que seja um texto capaz de integrar várias habilidades, ainda que enfoquemos apenas uma ou duas.

A quarta necessidade diz respeito à escolha de textos levando em consideração as *implicações sócio-culturais*, ou seja, que esses sejam verdadeiramente significativos culturalmente. Porém tais aspectos culturais não devem ser tão abundantes que o texto literário se torne cheio de entraves para atingir o significado da leitura e, conseqüentemente, freie o interesse dos alunos pela história. É tarefa do professor, antes do momento da leitura, desenvolver atividades que facilitem a compreensão das referidas conotações culturais, já que ao compreendê-las os alunos leitores se interessarão pelos costumes e pelo modo de vida das sociedades de língua espanhola. É certo afirmar que todos os textos literários possuem esses elementos culturais, muitas vezes desconhecidos pelos alunos e pelos próprios professores; por essa razão é necessário que o docente esclareça essas questões em todos os níveis de ensino-aprendizagem do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE.

A quinta necessidade é um pouco controversa e consiste na eleição de textos verdadeiramente literários (originais) em detrimento das leituras graduadas (adaptações literárias ou textos criados exclusivamente com fins didáticos), isso é defendido por uma extensa gama de teóricos, visto que os problemas com a linguagem literária podem ser resolvidos mediante cuidadosa escolha dos textos que serão trabalhados em classe, levando em consideração os aspectos supracitados como: acessibilidade, motivação, relevância e acima de tudo o desenvolvimento de atividades que facilitem a leitura. Acreditamos ter reunido elementos suficientes para justificar a inclusão de textos literários originais desde os semestres iniciais do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE. Defendemos que a obra literária deve ser incluída na sua forma original e que a inclusão de leituras graduadas são dispensáveis mesmo nas fases iniciais de ensino-aprendizagem de língua espanhola.

Outro aspecto relevante que devemos considerar na hora de escolher o texto literário a ser trabalhado está relacionado ao nível em que os alunos estão inseridos. Autores como Albaladejo (2004) afirmam que para os alunos de nível inicial (primeiro e segundo semestres) devem ser escolhidos textos breves, simples como poemas, fábulas, obras de teatro em um ato, contos, histórias curtas ou mesmo fragmentos de romances que não impliquem muita dificuldade na leitura, para que o aluno veja seu esforço recompensado. É preciso que a leitura literária seja uma experiência positiva para que o aluno se anime a continuar lendo, não somente por ordem do professor, mas por vontade própria. Já nos níveis intermediários (terceiro e quarto semestres) e avançados (quinto, sexto e sétimo semestres) a autora recomenda que os alunos não leiam somente fragmentos das obras e sim obras completas. Estamos de acordo com a separação feita por Albaladejo (2004) e acreditamos que ela possa

ser aproveitada para o contexto de ensino-aprendizagem das aulas de espanhol do Núcleo de Línguas Estrangeiras.

Outra consideração pertinente é feita por Cosson (2006), quando este propõe ao professor que, ao selecionar um dado texto, não deve desprezar o cânon, já que é nele que se pode encontrar a herança cultural da comunidade na qual o texto está inserido e que não se pode buscar apoio somente na contemporaneidade dos textos, e sim na sua atualidade⁴⁶. De igual maneira, precisamos aplicar o princípio da diversidade, compreendido para além da simples diferenciação entre os textos, como a materialização da busca do equilíbrio entre o conhecido e o desconhecido. Depois de selecionar o texto, é necessário trabalhá-lo adequadamente em sala de aula. Já se sabe que não é suficiente exigir que os alunos leiam, é preciso trabalhar com estratégias que permitam uma leitura de textos literários significativa por parte dos alunos inseridos nos mais variados níveis.

Por cânon literário entendemos o conjunto de obras escritas por autores seletos E consideradas pelos críticos e pela sociedade como mais significativas e representativas da identidade cultural de um determinado povo, como por exemplo, a obra “Don Quijote de la Mancha” do autor espanhol Miguel de Cervantes. Porém, ainda que as obras sejam bastante representativas não podemos esquecer dos critérios mencionados acima. É importante ressaltar que as obras literárias lidas por um especialista, com o intuito de ter acesso a essas obras como objeto de estudo, serão diferentes das obras literárias lidas por um estudante de E/LE, com o intuito de obter prazer estético e de fortalecer sua habilidade leitora. Mendoza (2007) fala em cânon filológico e em cânone escolar ou formativo e ambos pretendem ser mostras significativas da literatura. Contudo, o cânon formativo estará contextualizado entre os componentes do currículo correspondente a um determinado nível escolar e sua finalidade dependerá dos objetivos previstos pelos professores para a inserção do texto literário. O autor nos fala ainda que o cânon formativo deve estruturar os conteúdos curriculares de modo significativo e pragmático.

Nessa seção nosso intuito foi fornecer alguns elementos que pudessem auxiliar no difícil processo de seleção de obras literárias para as aulas de E/LE, a fim de que, assim, as diretrizes propostas por nós tenham mais chances de se transformar em um modelo de tratamento didático do texto literário para o Núcleo de Línguas Estrangeiras.

⁴⁶ Existem obras literárias antigas que podem ser consideradas atuais, pela temática ou mesmo linguagem que abordam. Em oposição, existem obras contemporâneas que têm linguagem e temática ultrapassada (evidentemente, essa situação é mais difícil de acontecer em relação à primeira).

Outra questão bastante pertinente de ser mencionada está relacionada a quais gêneros textuais literários inserir dentro do ambiente de sala de aula e quais gêneros poderiam ser utilizados nos cursos de língua estrangeira para leitura fora da sala de aula. Para este fim, além de consultar alguns teóricos, consultamos os dados obtidos dos professores e alunos.

3.3.1 Gêneros literários presentes nas aulas de E/LE

Por meio da análise dos questionários dos professores, verificamos que dentre os gêneros mencionados (poesia, conto, crônica, micro-relato, fábula, teatro e romance) eles preferem utilizar o conto tanto em sala de aula, como para leitura a ser realizada em casa. Em seguida, na escala de preferência, temos o romance ou a poesia. Para as nossas diretrizes, julgamos que a utilização de todos os gêneros mencionados é muito importante para o desenvolvimento da habilidade leitora, e há os que, além disso, servem para desenvolver a habilidade oral e comunicativa, como é o caso da poesia e do teatro.

Em relação a este quesito, como pudemos observar no capítulo anterior, o gráfico dos alunos, em termos proporcionais, não é muito diferente dos gráficos dos professores. No semestre inicial predominam os gêneros mais curtos como o conto, a poesia e o micro-relato e os gêneros mais longos como o romance e o teatro praticamente não aparecem. Já no semestre intermediário há a predominância do uso do gênero romance tanto em sala de aula como na leitura recomendada para casa e o gênero teatro aparece em maior proporção. Há também a presença de gêneros de menor extensão. Nos níveis avançados acontece algo diferente dos outros dois níveis, já que a proporção do uso de gêneros curtos e gêneros longos é praticamente a mesma. Neste nível é reduzida a presença dos gêneros teatro, fábula e crônica. É surpreendente saber que o gênero teatro é pouquíssimo utilizado nas aulas de E/LE, visto que este é um gênero que permite explorar não só a questão do uso de estratégias de leitura e o despertar do prazer leitor, mas também a simulação e o jogo de papéis tão significativos no desenvolvimento da habilidade oral e comunicativa.

É sabido que o texto literário ocupa um espaço ainda reduzido dentro dos conteúdos programáticos das aulas de língua estrangeira e que, geralmente por motivos de tempo, as atividades em torno do texto literário são raramente exploradas.

Depois de verificarmos quais gêneros são mais utilizados no Núcleo de Línguas Estrangeiras, verificamos também as impressões de alguns teóricos a respeito do uso de determinados gêneros literários no ambiente de sala de aula de E/LE para que pudéssemos ter elementos capazes de justificar a escolha e o trabalho com determinados gêneros literários.

O primeiro gênero literário a que nos remeteremos é a poesia. Acquaroni (2006:50) diz “Se a literatura é um dos patrimônios culturais que mais contribui para sustentar e aglutinar uma comunidade lingüística, a poesia constitui, sem dúvida, o substrato essencial da criatividade, não somente artística ou literária, mas também lingüística”⁴⁷.

Contudo, a dificuldade de inclusão de um gênero literário específico não é diferente da dificuldade de inclusão do texto literário em geral. E a poesia é por vezes discriminada devido à combinação inusitada de palavras que colabora para o uso de uma linguagem conotativa e metafórica ao mesmo tempo, que muitos professores julgam, equivocadamente, artificial.

Segundo Acquaroni (2006), não falamos através de poemas, porém nosso uso da linguagem corrente está permeado de recursos expressivos, que são tradicionalmente atribuídos à esfera do poético. E se o poema não está diretamente presente no nosso dia-a-dia o que dizer da publicidade, do cinema, de determinadas situações formais, cerimônias ou determinados rituais sociais em que a linguagem poética é um recurso inegável.

A autora supracitada afirma que a poesia possui características particulares que facilitam, e muito, sua inclusão nas aulas de E/LE. A primeira delas é a *brevidade*, ou seja, mesmo os poemas mais longos são, geralmente, mais curtos que quaisquer outros tipos de texto em prosa.

A poesia pode estar presente em todos os níveis (iniciante, intermediário e avançado) sem que a rigorosa seqüência didática estabelecida pelos cursos de línguas seja prejudicada e as atividades em torno do texto poético sejam intermináveis. Outra característica importante é a *universalidade*, esta característica não está relacionada somente ao fato de que temas como amor, morte, natureza ou passagem do tempo pertençam a todas as culturas e a todas as épocas. Segundo a autora a idéia de universalidade diz respeito ao lugar de encontro e de reconhecimento das diferenças, aproximando-se do conceito de interculturalidade, a partir do qual se tenta fomentar o diálogo entre as culturas sem pretender fundir identidades.

A *ambigüidade* é outra característica referida pela a autora que dentro da poesia é vista como uma virtude e não como um defeito. Dissemos isso, pois na maioria dos textos a ambigüidade é um elemento que causa dificuldades na compreensão e por isso deve ser uma característica dispensável à comunicação. Já na poesia, essa característica produz efeitos que

⁴⁷ Si la literatura es uno de los patrimonios culturales que más contribuye a vertebrar y aglutinar a una comunidad lingüística, la poesía constituye, sin duda, el sustrato esencial de la creatividad, no sólo artística o literaria, sino también lingüística.

são pertinentes para produção do prazer estético. A capacidade de *unidade* é também outra característica importante, ou seja, nada no poema é suscetível de modificação sem que todo o conjunto seja posto em perigo.

A *sonoridade* é o componente rítmico e musical de um poema que forma parte essencial do seu conteúdo. A sonoridade do poema se traduz didaticamente na prática de atividades de pronúncia e de entonação. Segundo Acquaroni (2006), podemos exercitar a realização de determinados fonemas a modo de ginástica articulatória através de poemas cuidadosamente selecionados.

Finalmente, como última característica, é mencionada a capacidade do poema de oferecer um contexto completo (normalmente) de maneira *compacta* (Maley e Duff *apud* Acquaroni, 2006). Aí está uma marcante diferença entre a poesia e outros textos em prosa que, freqüentemente, estão longe de seus contextos, pois são levados à sala de aula somente através de fragmentos. Em resumo, alguns autores defendem que um poema constitui um mundo autônomo.

Muitos autores defendem que o contato com o poema acaba resultando na oportunidade que o aluno de língua estrangeira tem de estabelecer uma relação com a língua-alvo capaz de transcender as exigências impostas pelo cumprimento do conteúdo programático. Além de ser meio para que o aluno tenha acesso a valores figurados e desenvolva uma competência metafórica, ou seja, adquira a capacidade de produzir e interpretar metáforas na língua-alvo.

Outro gênero literário bastante discutido para formar parte do ensino de línguas estrangeiras é o conto, por ser capaz de desenvolver a competência leitora, expressiva, discursiva, literária, metafórica e estratégica dos alunos.

Dentro do universo do conto, Santamaría (2006) incluiu a anedota, os mitos, as lendas, as fábulas, os contos tradicionais, os contos infantis etc. Conforme a autora, os contos, de modo geral, são textos ricos em figuras de linguagem, onomatopéias, aliterações, gestos sonoros e recursos fonéticos ideais para a observação de sons do espanhol, pausas e da própria pronúncia. Oferecem uma enorme variedade de tipos textuais e discursivos, descrições, narrações, diálogos, fábulas. Possibilitam aos alunos e professores terem acesso a registros regionais, cultos, informais, linguagem juvenil, gírias, etc.

Há uma característica que o conto tem em comum com a poesia, a saber, a *brevidade*, que faz com que o conto seja um dos textos literários mais adequados para as aulas de E/LE. O conto também é capaz de exercitar a imaginação dos estudantes, o que provoca respostas emotivas.

Conforme Ruppl (2006), um dos TIPOS DE contos mais presentes no contexto de sala de aula, inclusive em muitos materiais didáticos, pertence ao campo da Literatura Infanto-Juvenil (LIJ). São os famosos contos infantis, contos de fadas ou contos clássicos. Tal fato se dá não somente no contexto de ensino de E/LE para crianças, mas também no contexto de ensino de jovens e adultos.

O conto clássico sempre foi um dos favoritos das aulas de idiomas. A maioria dos professores já levou, pelo menos uma vez, para sua sala de aula Chapeuzinho Vermelho, Cinderela ou outros contos conhecidos e queridos pelos alunos. Uma das vantagens que oferecem essas histórias que fizeram parte da nossa infância é que a maioria dos estudantes as conhece, por essa razão podem ser utilizadas desde os níveis iniciais para cumprir uma ampla gama de objetivos lingüísticos. RUPPL (2006: 26-27)⁴⁸

Uma das grandes vantagens em incluir obras da LIJ espanhola e hispano-americana, desde contos, poesias, novelas infanto-juvenis e até mesmo, histórias em quadrinhos é que esses textos apresentam uma linguagem mais simplificada que as obras literárias ditas para adultos E por essa razão, esses textos podem ser aplicados desde níveis iniciais dentro das aulas de E/LE e contribuir para a motivação e animação para a leitura em língua estrangeira. É importante ressaltar que as obras literárias infanto-juvenis possuem praticamente as mesmas características das obras literárias destinadas aos adultos, inclusive com a presença de outros gêneros textuais no ambiente literário, como pontua a autora Ruppl:

Como nas obras da literatura universal, nas novelas infanto-juvenis também podemos encontrar diversos textos especiais, como receitas de cozinha, diários, cartas (inclusive oficiais), postais ou anúncios de jornais. Graças às características da LIJ contemporânea, que elabora e contempla os temas mais diversos e atuais da sociedade, temos a possibilidade de escolher entre uma enorme variedade de textos literários escritos para jovens, porém, que quanto a sua temática são quase idênticos aos do mundo adulto. RUPPL (2006: 26)⁴⁹

Outro gênero textual bastante presente nas aulas de E/LE e em alguns livros didáticos é o romance. Contudo, a aparição desse gênero se dá normalmente por meio de

⁴⁸ El cuento clásico siempre ha sido uno de los favoritos de las clases de idiomas. La mayoría de los profesores ha llevado alguna vez a clase a Caperucita Roja, a Cenicienta u otros cuentos conocidos y queridos por los alumnos. Una de las ventajas que ofrecen estas historias de nuestra infancia es que la mayoría de los estudiantes las conocen, por lo cual pueden ser utilizadas desde niveles iniciales para cumplir una amplia gama de objetivos lingüísticos.

⁴⁹ Como en obras de la literatura universal, en las novelas infantiles-juveniles también podemos encontrar diversos textos especiales, como recetas de cocina, diarios, cartas (incluso oficiales), postales o anuncios de periódicos. Gracias a las características de la LIJ contemporánea, que elabora y contempla los temas más diversos y actuales de la sociedad, tenemos la posibilidad de elegir entre una enorme variedad de textos literarios escritos para jóvenes, pero, que respecto a su temática son casi idénticos a la del mundo adulto.

fragmentos, devido a sua extensão. Nos romances percebemos algumas das características presentes na citação de Ruppl (2006), ou seja, a presença de outros gêneros textuais (não-literários) dentro desse ambiente literário.

Os romances são em sua maioria textos muito extensos, sobretudo se comparado ao conto e ao poema. Devido a essa característica, acreditamos que ele, para que possa ser lido em sua integridade, precisa ocupar um momento extra sala de aula, o que acaba gerando problemas de compreensão, pois geralmente o aluno aborda o romance de um modo solitário e dentro da sala de aula é apenas inquirido sobre suas impressões sobre o texto.

Contudo, o romance é um gênero importantíssimo de ser explorado. Principalmente por ser um dos gêneros capazes de englobar outros gêneros não literários, como mencionamos anteriormente. Podemos levar em conta a presença de outros gêneros não literários dentro da literatura como um dos critérios relevantes para selecionar uma obra literária, visto que permitimos aos alunos leitores o contato com gêneros textuais diversificados utilizando a literatura como veículo. Como exemplo disso, podemos citar a obra “*Como agua para chocolate*” da autora mexicana *Laura Esquivel*. Dentro do seu romance há a presença de várias receitas culinárias que são veículo da manifestação dos sentimentos da protagonista, *Tita*.

III Marzo

Cordonices en pétalos de rosas

Ingredientes

12 rosas, de preferencia rojas

12 castañas

Dos cucharadas de mantequilla

Dos cucharadas de fécula de maíz

Dos gotas de esencia de rosas

Dos cucharadas de anís

Dos cucharadas de miel

Dos ajos

6 cordonices

1 pithaya

Manera de hacerse:

Se desprenden con mucho cuidado los pétalos de las rosas, procurando no pincharse los dedos, pues aparte de que es muy doloroso (el piquete), los pétalos pueden quedar impregnados de la sangre y esto, aparte de alterar el sabor del platillo, puede porvocar reacciones químicas, por demás peligrosas.

Pero Tita era incapaz de recordar este pequeño detalle ante la intensa emoción que experimentaba al recibir un ramo de rosas, de manos de Pedro. LAURA ESQUIVEL (2000: 44-45) *Como agua para chocolate*

Outra obra interessante é “*Sin noticias de Gurb*” do autor espanhol *Eduardo Mendoza*. Seu romance é escrito no formato de um diário que narra as impressões de um alienígena sobre os costumes terrestres.

Día 9

07.00 Cumpliendo órdenes (mías) Gurb se prepara para tomar contacto con las formas de vida (reales y potenciales) de la zona. Como viajamos bajo forma acorpórea (inteligencia pura-factor analítico 4800), dispongo que adopte cuerpo análogo al de los habitantes de la zona. Objetivo: no llamar la atención de la fauna autóctona (real y potencial). Consultado el Catálogo Astral Terrestre Indicativo de Formas Asimilables (CATIFA) elijo para Gurb la apariencia del ser humano denominado Marta Sánchez. EDUARDO MENDOZA (1998: 5) *Sin noticias de Gurb*

Podemos mencionar también otra obra literaria de bastante expresividad escrita em forma de diário intitulada “*La tregua*” do autor uruguaio *Mario Benedetti*; A obra narra as angústias de um viúvo de meia idade que está próximo de se aposentar e acaba redescobriendo a essência da vida através do amor por uma jovem que tem idade de ser sua filha.

Lunes 11 de febrero

Sólo me faltan seis meses y veintiocho días para estar en condiciones de jubilarme. Debe hacer por lo menos cinco años que llevo este cómputo diario de mi saldo de trabajo. Verdaderamente, ¿preciso tanto el ocio? Yo me digo que no, que no es el ocio lo que preciso sino el derecho de trabajar en aquello que quiero... MARIO BENEDETTI (1996:9) *La tregua*

Mais um exemplo dessa incorporação de outros gêneros é dado por Mendoza (2002) que cita a obra “*Nubosidad variable*” da autora espanhola *Carmen Martín Gaité*, nessa obra percebemos a presença de um gênero muito presente no nosso cotidiano que é a mensagem eletrônica.

Le habla el contestador automático de la doctora León. Estaré fuera de Madrid durante algunos días. Para cualquier asunto relacionado con la consulta, diríjense a la doctora Carreras, teléfono 5768527. Repito: 5768527. Si quieren dejarme algún recado de tipo personal, háganlo por favor después de oír la señal. Muchas gracias.

Apunté automáticamente el teléfono de la doctora Carreras, y luego, cuando sonó el pitido, estaba a punto de colgar. Pero reaccioné con ira:

- Chica, te digo la verdad, ¡no sé como puedes tener clientela con esa voz de hielo! Ya me lo dijo el otro día una paciente tuya, que hablabas como desde el Olimpo. Tu mensaje no invita a nada y además es gramaticalmente incorrecto, porque parece que es el contestador el que se ha ido de viaje. Bueno, soy Sofía. Te mandé unos deberes, ¿los recibiste?, y luego he seguido escribiendo cosas en un cuaderno. Me estaba quedando bastante bonito, pero de pronto se me ha acabado el gas, no le veo sentido. Necesito que me vuelvas a mandar a escribir, porque, si no, me parece que es una alucinación mía, que no te vi de verdad esa tarde. Que, por cierto, no sé cuántos días hace, pierdo mucho la brújula del tiempo. No sé si lo que te digo te parecerá personal o de consulta. Igual te selecciona el género el propio contestador. Yo más bien lo catalogaría como relato a perdigonadas. Pero, bromas aparte, estoy bastante mal y quiero consultarte algunas cosas. Llámame cuando vuelvas de donde sea. MARTÍN (*apud* MENDOZA 2002: 17)

O mesmo autor, Mendoza (2007) cita em outra obra um exemplo da observação de gêneros não literários dentro de obras literárias, como por exemplo, na obra “*Cinco horas con Mario*” do autor espanhol *Miguel Delibes*. Logo no início desta obra podemos observar uma nota de óbito (necrológico).

Rogad a Dios en caridad por el alma de
D. Mario Díez Collado
que descansó en el Señor, confortado con los Auxilios Espirituales, el 24 de marzo de 1966, a los 49 años de edad.
-R. I. P-
Su desconsolada esposa, doña María del Carmen Sotillo; hijos, Mario, María del Carmen, Álvaro, Borja y María Aránzazu; padre político, Ilmo. Sr. D. Ramón Sotillo; hermana, María del Rosario; hermanas políticas, doña Julia Sotillo y doña Encarnación Gómez Gómez; tíos, primos y resto de la familia doliente, participan tan sensible pérdida y suplican una oración por el eterno descanso del finado.
Misa de alma: Mañana, a las 8, en la Parroquia de San Diego.
Conducción del cadáver: A las 10.
Las misas Gregorianas se avisarán oportunamente.
Casa mortuaria: Alfareros, 16, pral. Dcha. Gráficas Pío Tello. DELIBES (*apud* MENDOZA 2007: 64)

Finalmente, Mendoza (2007) nos oferece um exemplo de uma notícia inserida em um texto literário do autor argentino *Julio Cortazar* intitulado “*El libro de Manuel*”, no qual o discurso literário é resultado da combinação de ficção e elementos reais.

Lo condenan por el Delito de Menosprecio al Himno Nacional

La sala penal de la Cámara Federal condenó a dos meses de prisión, en suspenso, a Alberto Dionisio López, argentino, de 22 años, soltero, empleado y estudiante, como autor del delito de menosprecio al Himno Nacional, que reprime el art. 230 bis del Código Penal, incorporado hace poco a nuestra legislación represiva y que contempla el público menosprecio a la bandera, el escudo o el himno nacionales a los emblemas de una provincia argentina, castigando el hecho con prisión de 2 meses a 2 años.

- <<El 9 de julio último, al ejecutarse el Himno Nacional en la segunda sección nocturna en el cine de Suipacha 378, López permaneció sentado y al ser interpelado por un acomodador, dijo que no se ponía de pie porque era de nacionalidad inglesa y que de haber sabido que ello era una falta hubiera ido al baño.>>... J. CORTAZAR (*apud* MENDOZA 2007: 65)

Foi nossa intenção exemplificar algumas obras literárias que apresentam mostras de textos não literários em sua constituição, e que podem fazer parte do cenário de ensino-aprendizagem de língua espanhola do Núcleo de Línguas Estrangeiras. Na nossa opinião, os extratos das obras citadas são recomendados somente para os alunos de nível intermediário e avançado do programa de extensão supracitado.

Depois de reunirmos os elementos importantes para a elaboração das nossas diretrizes, bem como justificá-las, faz-se necessário explicarmos como estas podem ser aplicadas.

3.4 Funcionalidade das Diretrizes e Modo de Aplicação

Nossas diretrizes servem para estabelecer as facetas funcionais para a aplicação de um modelo de tratamento didático do texto literário. Isso significa que proporcionam um equilíbrio didático entre as características das obras selecionadas e os interesses dos alunos leitores. Interferem, portanto, na seleção do cânon a ser trabalhado em sala de aula, ou seja, se antes esse era incorporado nas aulas por meio de objetivos centrados na historicidade e nos critérios filológicos, hoje deve ser tratado e selecionado conforme sua significação para o ensino-aprendizagem de E/LE e para a formação do leitor literário. No nosso caso específico, para o ensino de estratégias de leitura e para proporcionar prazer estético ao leitor que entra em contato com uma parte da cultura dos países da língua meta por meio da leitura dos textos literários.

A funcionalidade das diretrizes diz respeito, ainda, à centralização da atividade com o texto literário na interação entre o texto e o leitor realizada no processo de recepção, O que permite que o aluno tome consciência do processo leitor por meio da consciência metacognitiva das fases e atividades que regulam o processo de recepção leitora literária.

É também função destas diretrizes, fazer da recepção leitora o centro da atividade com o texto literário, com o objetivo de formar leitores autônomos, capazes de ler e apreciar a literatura.

A fim de que se possa concretizar o nosso modelo, primeiramente é relevante que o professor organize as atividades formativas próprias para auxiliar na formação e recepção leitora literária de maneira que estas sejam coerentes com os objetivos que expusemos anteriormente.

No seu modelo, Mendoza (2004) propõe uma divisão pertinente de ser mencionada: começa pelas idéias de base, depois avança para os objetivos gerais e culmina com as orientações metodológicas. Para a aplicação das nossas diretrizes explicamos essa estrutura e concluímos com algumas sugestões de atividades.

Segundo Mendoza (2004), as idéias-base dizem respeito a ter em conta que as perguntas realizadas sobre o texto literário nem sempre estão diretamente relacionadas ao significado geral do texto e que um dos pontos de partida para a interpretação textual literária

pode estar relacionado com a explicação da organização formal do texto. Frisamos que a intencionalidade do próprio texto esclarece as relações entre autor-texto e leitor-texto, pois ao elaborar um texto literário, o autor prevê certas orientações de recepção e quando estas não ficam claras, para os alunos, o professor deve entrar como um auxiliador da leitura.

Outra idéia de base é: o texto precisa de nova vida e essa é mantida quando o conteúdo do texto é atualizado pelo aluno leitor. Finalmente, ainda sobre as idéias de base, é relevante que se diga que a leitura literária só terá êxito se houver uma preparação e conscientização dos usos das estratégias de leitura para que se chegue à compreensão e à interpretação das obras.

Em relação aos objetivos gerais, para que estas diretrizes funcionem é necessário ampliar a competência literária do aluno, concomitantemente à aplicação das diretrizes, ou seja, é importante observar, identificar, analisar e avaliar os componentes do discurso literário, assim como integrar saberes que estejam relacionados à expressividade, à criatividade, aos valores culturais dos usos do sistema da língua espanhola.

Sobre as orientações metodológicas, é necessário que:

- 1- A leitura pessoal seja vista como atividade de formação.
- 2- Que o professor incite a participação ativa do aluno leitor na construção de conhecimentos funcionais da língua a partir da leitura.
- 3- Que a funcionalidade dos conteúdos seja evidenciada e a participação do aluno leitor seja um fator indispensável no processo de formação leitora literária.
- 4- Que os enfoques estabelecidos sejam respeitados.
- 5- Que seja potenciada a liberdade necessária para que o leitor efetue a leitura de maneira autônoma, levando em consideração suas contribuições pessoais.
- 6- Atenção a como ocorrem os usos culturais da língua no contexto literário.
- 7- Que se relacione o ensino de língua com o ensino de literatura.
- 8- Que no final os alunos leitores tenham dominado todos os processo para fortalecer sua competência leitora literária.

Mostramos também a opção de seqüência do modelo de Mendoza (2004) que pode ser utilizada para a inclusão do texto literário no Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE. O primeiro passo consiste na *metacognição leitora*, ou seja, preparar o leitor para que este tenha consciência de como se dá processo leitor, apresentar-lhe as diversas estratégias de leitura, para que ele eleja o melhor caminho a seguir e tenha consciência das decisões que pode tomar antes e durante a leitura literária. O segundo passo está relacionado ao *reconhecimento do discurso literário*, ou seja, fornecer elementos para que os alunos possam

identificar e diferenciar o discurso literário de discursos de outra natureza. O terceiro passo consiste na discussão da *temática das obras literárias*. Geralmente, este é o primeiro ponto a ser trabalhado quando há inclusão de atividades em torno do texto literário, porém no nosso entendimento seria mais benéfico discutir a temática do texto depois de passar pelos dois primeiros pontos, já que assim o aluno leitor compreenderia o texto literário de maneira global e não somente a partir de sua temática.⁵⁰ O quarto passo consiste em mostrar a diversidade de *gêneros* que fazem parte do campo literário, a fim de que o aluno esteja em contato com variadas estruturas e possa fortalecer os passos anteriores. Por fim, para o êxito da aplicação das nossas diretrizes trataremos do quinto e último passo que é um dos mais importantes para que o texto literário seja uma ferramenta relevante nas aulas de E/LE, que é mostrar a *literatura como meio de comunicação*, visto que muitos esquecem que a literatura como os demais textos têm a função maior de comunicar.

Depois de estabelecermos a funcionalidade das nossas diretrizes, é importante que possamos exemplificar de que modo estas podem ser aplicadas nas aulas de E/LE, para isso a primeira coisa que devemos ter em mente é saber se os professores do Núcleo de Línguas Estrangeiras estão preparados para desenvolver em sua sala de aula, atividades de leitura baseadas nas ramificações do enfoque estabelecido por nós anteriormente, ou seja, despertar o prazer estético e trabalhar com o desenvolvimento de estratégias de leitura.

3.4.1 Propostas de atividades para concretização das diretrizes

Pelos resultados obtidos nesta pesquisa sabemos que nem todos os professores de língua espanhola tiveram uma formação leitora, dentro do Curso de Letras, que os capacitasse a trabalhar com estratégias de leitura e que, além disso, esse dado é variável, visto que há uma rotatividade média dos professores, ou seja, todos os semestres entram novos professores e saem professores antigos. De qualquer forma, antes de apresentarmos aos professores as nossas diretrizes ou mesmo de testá-las com eles, é necessário apresentar-lhes concepções de leitura em língua estrangeira que focalizem o desenvolvimento de estratégias de leitura.

A segunda coisa que devemos ter em conta diz respeito ao planejamento das atividades com o texto literário e ao estabelecimento de objetivos específicos. Para este fim tomamos uma tabela emprestada de Farrel (2003:20), que permitirá aos professores, do Núcleo de Línguas Estrangeiras, estabelecer mais claramente os objetivos das aulas de leitura utilizando o texto literário. O autor nos sugere alguns elementos que devemos ter em mente ao

⁵⁰ Compreender não somente a temática do texto, mas sua estrutura e o uso das linguagens presentes ali.

propormos uma atividade com textos. Farrel (2003) estabelece o foco lingüístico, no caso a leitura, já que, assim como nós, o autor trabalha com textos na perspectiva de desenvolver a habilidade leitora. Posteriormente, sugere um tópico que possa ser de interesse dos alunos. Em seguida, ele estabelece os objetivos da atividade e pressupõe os conhecimentos prévios de seus alunos a partir daquilo que já lhes foi ensinado antes. Por último fala sobre os materiais necessários para o desenvolvimento da atividade. É relevante mencionar que os cinco aspectos citados têm estreita relação e não podem funcionar uns sem os outros. Isso quer dizer que o conhecimento das experiências prévias dos alunos influenciará diretamente no estabelecimento dos objetivos focalizados pelo professor, que por sua vez afetará a escolha do material a ser utilizado para que se atinjam os objetivos.

Foco Lingüístico	Leitura
Tópico	Esporte
Objetivos	Ensinar os alunos a ler rapidamente e a encontrar a idéia principal do trecho.
Conhecimento Prévio	Os alunos aprenderam a localizar informações através da leitura e a encontrar a frase principal de cada parágrafo. Esta aula é para praticar o aumento da velocidade deles sem ter que ler procurando detalhes ou ler rapidamente para obter informações.
Materiais	Material de leitura – artigo retirado de um livro sobre esportes, retroprojeter e quadro branco.

TABELA 3 – Proposta de Farrel

Fizemos algumas alterações na tabela de Farrel (2003:20), tais como a formulação de objetivos específicos e o nível indicado para a realização da atividade que servirá posteriormente para a elaboração de um plano de aula mais detalhado e adequado ao tempo de aula de cada professor. Damos uma sugestão de como organizar o trabalho com o texto literário a partir dessa tabela, mas certamente há outros fatores que devemos levar em consideração como nível particular de cada grupo, assim como a disponibilidade de tempo.

Foco Lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura
Tópico	<ul style="list-style-type: none"> • Comida
Objetivo Geral	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer habilidade de leitura
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar a leitura do texto literário. • Ensinar os alunos a fazer previsões e posteriormente buscar elementos no texto que as confirmem ou que as refutem. • Ensinar os alunos a identificarem e diferenciarem gêneros textuais instrutivos e gêneros textuais narrativos.
Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos aprenderam anteriormente os mecanismos que

Prévio	utilizamos para fazer previsões do conteúdo do texto e também da estrutura. Esta aula é para que os alunos treinem a utilização desses mecanismos e por meio deles possa inclusive identificar o gênero textual em questão.
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocópias do fragmento da obra “Como agua para chocolate”, da escritora mexicana Laura Esquivel, na qual aparecem primeiramente os ingredientes de uma receita culinária, posteriormente as instruções de como prepará-la e em seguida a narração dos acontecimentos da novela. • Quadro branco. • Pincel.
Nível	<ul style="list-style-type: none"> • Semestres Intermediários

TABELA 03 – Proposta baseada em Farrel para possível concretização das Diretrizes

Já que conseguimos estabelecer as ramificações do nosso enfoque, elas irão nos auxiliar no processo de seleção das obras literárias que farão parte das atividades de sala de aula. Isso quer dizer que se o objetivo da aula de leitura é, por exemplo, despertar o prazer de ler, os alunos poderão ajudar na seleção dos textos, visto que o farão baseados nos seus interesses particulares e de acordo com o seu nível. Vários autores, dentre eles Farrel (2003), defendem que quando o processo de seleção do texto é realizado pelo próprio leitor há mais chances de tornar a leitura gratificante. Isto pode não acontecer quando os textos são selecionados levando-se em conta o grupo de maneira geral e não o leitor individual.

Para que possamos oferecer aos nossos alunos a possibilidade de escolha dos textos que serão trabalhados em classe, devemos estar atentos à importância dos componentes visuais antes da leitura como pontua Field (2004). A autora nos chama a atenção para a seleção de textos que fazemos quando estamos num ambiente diferente do de sala de aula. Por exemplo, quando estamos numa livraria ou numa biblioteca, muitas vezes selecionamos determinados livros baseados quase que exclusivamente na capa, ou na descrição presente na contra-capa do livro, ou ainda em alguma observação feita sobre o autor. A verdade é que às vezes confirmamos as expectativas que tínhamos em relação à leitura do livro e às vezes nos surpreendemos com o seu conteúdo, pois ele não condiz com a idéia que formulamos a partir da capa, por exemplo. Por essa razão, achamos pertinente munirmos os alunos leitores do Núcleo de Línguas Estrangeiras de elementos que os ajudem a dominar estratégias de utilização de componentes visuais como auxílio à compreensão do texto literário.

Estamos convencidos de que a previsão, a ativação de conhecimentos prévios ou ainda a identificação das idéias principais ou a sugestão de palavras-chave podem ser realizadas com base em componentes visuais observados antes da realização da leitura. Elaborar previsões com base no título dos textos já constitui uma atividade padrão e

geralmente eficaz. Porém, o que dizer da previsão feita a partir da capa do livro com a ausência do título?

Iremos propor, agora, uma atividade de seleção de textos literários baseada exclusivamente na previsão de leitura, por meio da capa de algumas obras literárias. Essa atividade tem como objetivo motivar os alunos à leitura de uma obra literária assim como também tem o objetivo de apresentar estratégias de pré-leitura que facilitem a leitura integral do texto. Tomamos essas medidas para que os alunos se sintam parte ativa do processo de inclusão das diretrizes para o tratamento do texto literário proposto.

Uma das atividades que podemos propor, a qual chamamos atividade “a”, tem como objetivo auxiliar nas estratégias de previsão do conteúdo do texto literário, bem como ativar o conhecimento prévio dos alunos. Para este fim, escolhemos três capas diferentes da mesma obra, *Bodas de Sangre*, de *Federico García Lorca*, escritor espanhol. Essas capas foram conseguidas através de um “site” de busca de imagens. Contudo, é importante evidenciar que a atividade “a” consiste na realização de predições realizadas a partir da observação das fotos ou desenhos inseridos na capa. Dessa maneira, utilizando um programa simples de computador (paint brush) retiramos o título e o nome do autor, para que, de fato, os alunos possam se apoiar somente nas figuras. Feito isso, podemos imprimir as imagens e levá-las para sala de aula. Logo abaixo, podemos perceber que foi pensada uma ordem para a apresentação de cada capa do livro, conforme veremos a seguir:

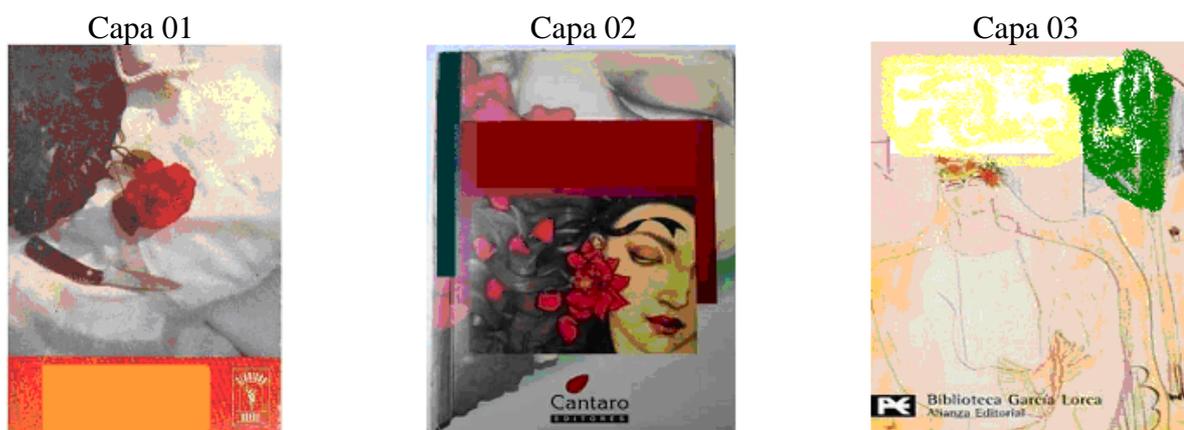


FIGURA 1 – Capas alternativas para a obra “Bodas de Sangre”, de Federico García Lorca

Essa ordem foi pensada porque acreditamos que a capa 01 gera mais impacto, além de ser a que possui mais elementos visuais. Ao mostrar a capa 01 podemos perguntar aos

alunos o que eles podem ver e quais os significados dos objetos representados. Certamente, o que chamará mais a atenção dos discentes é a faca suja de sangue que nos remete a um crime que deve ter acontecido. Em seguida, pode-se perceber um pedaço de tecido negro que pode ser indicador de luto, dependendo de cada cultura, disposto em cima de um tecido branco, o qual ainda não se sabe o significado. Outro forte indicador é a rosa vermelha que poderá indicar paixão, além de ser um símbolo feminino. Despertada a curiosidade dos alunos em saber do que trata a obra e ouvida deles a chuva de respostas, mostramos a capa 02 na qual podemos ver uma mulher e um ramalhete de flores vermelhas. Os alunos seguirão levantando várias hipóteses. Poderão dizer que foi um crime passionai, que a mulher é a autora do crime ou que esta é a vítima. Para finalizar a parte do trabalho com as imagens, mostramos a capa 03, onde podemos ver desenhada uma noiva, e sugerir que os alunos busquem mais elementos para predição do que acontece no livro.

Depois de ter escutado as hipóteses levantadas pelos alunos, o professor pediria aos alunos que escrevessem um texto a partir dos elementos discutidos em sala de aula. O professor auxiliaria o aluno nessa fase, dizendo que seu texto pode ser escrito de forma narrada, em forma de cena de teatro ou até mesmo como uma notícia jornalística e pedir que eles coloquem um título no texto produzido. Os textos serão lidos em sala de aula e poderá haver mais discussões. Em seguida, o professor recolherá os textos para efetuar correções e mostrará uma das capas com o verdadeiro nome da obra e o nome do autor, além de mostrar em que gênero é escrita a obra que, no caso em questão, é um texto teatral.

É importante mencionar que a obra em questão é muito extensa para ser lida, na íntegra, em sala de aula, por essa razão, depois de ter preparado o aluno para a recepção da obra literária, o professor poderia pedir-lhe que a lesse em casa e acompanhar a leitura que o aluno está fazendo, em sala de aula, perguntando-lhe, por exemplo, se as hipóteses iniciais foram confirmadas ou refutadas e se ele está tendo alguma dificuldade de leitura, etc.

Acreditamos que dessa maneira os alunos se sentiriam tão satisfeitos com a leitura que se atreveriam, inclusive, a representar alguma parte da obra ou mesmo os momentos mais significativos desta, pois se sentiriam seguros em sua compreensão leitora. Recomendamos essa atividade para alunos a partir do segundo semestre. Certamente, o professor do Núcleo de Línguas Estrangeiras poderá escolher uma obra que esteja mais adequada ao nível dos alunos de segundo e terceiro semestres, visto que acreditamos que a leitura da obra *Bodas de Sangre* esteja recomendada para alunos que estejam cursando no mínimo o quarto semestre.

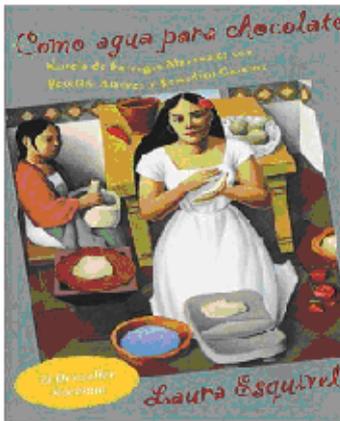
As atividades que exploram os elementos visuais dos textos poderiam ser utilizadas também para selecionar as obras que poderiam ser lidas durante o semestre. Para

isso o professor seguiria alguns dos passos da atividade “a”. O docente poderia consultar em um “site” de busca de imagens a capa de alguns livros literários, mas dessa vez preservando seus títulos, as imprimiria e as levaria para a sala de aula. Em seguida, poderia perguntar a seus alunos quais das obras eles escolheriam para efetuar a leitura íntegra do texto, levando em consideração o título, as imagens, o autor, etc. Depois de ter escolhido a obra, seria pedido que eles lessem os resumos das mesmas, porém os resumos não estariam identificados, cabendo aos alunos relacionar a que obra pertenceria cada um. A partir daí verificaríamos se as escolhas dos alunos se mantiveram ou se sofreram modificações.

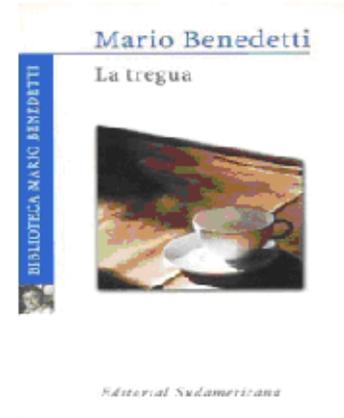
A fim de representar essa sugestão de atividade, formulamos a atividade “b” que tem como objetivo fornecer aos alunos elementos que lhes permitam selecionar uma obra literária que seja significativa para eles e que de alguma forma possa motivá-los ainda mais a realização da atividade de leitura.

Abaixo, podemos verificar algumas capas de textos literários de diferentes autores, tanto espanhóis como hispano-americanos. A capa 01 é do livro “*Como agua para chocolate*” da autora mexicana *Laura Esquivel*. A capa 02 é da obra “*La casa de Bernarda Alba*” do autor espanhol *Federico García Lorca*. A capa 03 pertence a obra “*La tregua*” escrita pelo escritor uruguaio *Mario Benedetti*. A capa 04 é do livro “*Sin noticias de Gurb*” do autor espanhol *Eduardo Mendoza*. Finalmente a capa 05 é da obra “*La casa de los espíritus*” da escritora chilena *Isabel Allende*. Todas as obras em questão são obras contemporâneas. Duas delas escrita na forma de diário, capas 03 e 04. Duas delas são escritas em forma de romances, capas 01 e 05. E uma das obras, capa 02, é uma peça teatral.

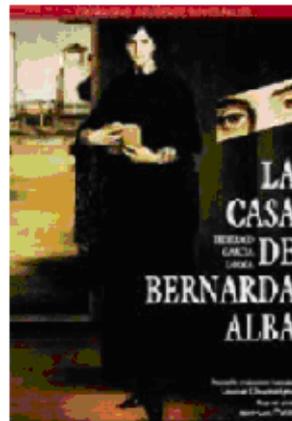
Capa 01 – “Como Agua Para Chocolate”, de Laura Esquivel



Capa 03 – “La Tregua”, de Mario Benedetti



Capa 02 – “La Casa de Bernarda Alba”, de Federico Garcia Lorca



Capa 04 – “Sin Noticias de Gurb”, de Eduardo Mendoza



Capa 05 – “La Casa De Los Espíritus”, de Isabel Allende

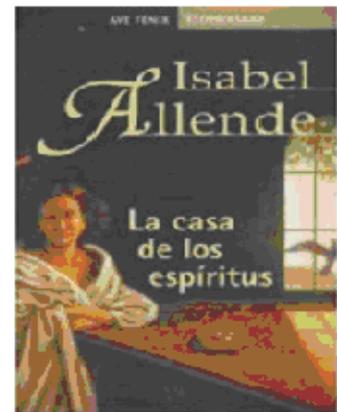


FIGURA 2 – Capas das obras envolvidas na descrição da atividade “b”

É importante mencionar que os critérios vistos anteriormente, como acessibilidade, adequação ao grupo, integração de várias habilidades, etc. devem ser levados em consideração na hora do professor do Núcleo de Línguas Estrangeiras selecionar as capas dos textos para seus alunos. As obras devem ter mais ou menos o mesmo nível de dificuldade para que o aluno não se encante com o enredo de uma obra que ainda não está preparado para ler. As obras escolhidas possuem uma estrutura e um vocabulário intermediário, só podendo ser recomendadas para alunos de semestres intermediários ou avançados.

Seguindo com a atividade “b”, o professor mostrará a seus alunos as cinco capas dos livros e perguntará a eles sobre os elementos presentes nas capas, o que lhes atrai mais à leitura, ou seja, o título, a figura, o fato de já conhecer o autor, entre outras perguntas. É

importante mencionar que seleccionamos cinco obras, mas essa atividade pode ser realizada com três ou quatro obras.

Depois dessa sondagem a respeito das preferências de leitura dos alunos serão mostrados, de forma desordenada, os resumos das cinco obras para que os alunos façam a correspondência entre capa e resumo. Abaixo, podemos observar os resumos:

Resumo 1

El libro comienza en casa de la viuda, pero allí solo están las dos criadas; las demás están en el funeral del marido de la viuda. Después de la muerte de su marido, ella ordena a sus hijas que hagan luto absoluto y que no salgan de casa. Pero Angustias como estaba prometida con Pepe el Romano, recibía su visita, pero hablaban por la ventana para que nadie les viera ni oyera. Pero Adela y Martirio (hermanas de Angustias) les vieron algunas noches. A Martirio le gustaba Pepe, y a este le gustaba Adela pero estaba comprometido con Angustias; por este lío hay varias discusiones entre las hermanas y enfados por parte de la viuda. Al final la matriarca dispara con su escopeta en la cuadra y cuando entra en casa dice que ha matado a Pepe el Romano y entonces Angustias coge la escopeta y se suicida. El libro acaba, la viuda ordenando que se callen a sus hijas y que no lloren por la muerte de su hermana.

Resumo 2

La historia es narrada en las calles de Barcelona y empieza cuando dos extraterrestres aterrizan allí. A uno de ellos es ordenado que haga un reconocimiento del area y de las formas de vida existentes en aquel raro planeta desconocido, para eso tiene que asumir la forma humana para no levantar sospechas. Sin embargo, este no regresa a la espacionave y su amigo (que es también su jefe) sale trás él. Es una divertida e interesante historia en la cual los seres humanos son analizados a partir de perspectivas no imaginada que nos enseña los bichos raros que somos.

Resumo 3

Esa historia es escrita en forma de diario personal y narra la historia de un hombre que esta al borde de la jubilación y que desde hace cinco años cuenta cada día cuanto tiempo le falta para que por fin se jubile. Es un hombre viudo que tiene algunos conflictos con sus hijos, que ruega para que el gran día llegue no para descansar sino para que pueda hacer algo que de hecho le guste. La vida de este hombre cambia de rumbo completamente cuando conoce, en su trabajo, una joven que puede ser su hija, pero que le despierta una vivida pasión que le rescata del tedio que es su vida.

Resumo 4

La historia es narrada en forma de diario, en el cual la sobrina nieta de Tita, la protagonista, narra la historia del amor de su tía abuela por el prójimo y por los encantos de la cocina. Tita es la hija menor de una familia de tres hermanas y madre viuda, por lo tanto es obligada a cuidar a su madre hasta que ésta se muera, siendo impedida de vivenciar el amor y el matrimonio. Pero Tita se enamora de Pedro y él de ella, al pedir la mano de Tita en casamiento la madre de ella le dice a Pedro que eso es imposible y que si quiere puede casarse con Rosario, la hermana mayor. Pedro acepta la propuesta sólo para poder estar cerca de su amada que encuentra al lado de Nacha (la sirvienta) un modo de amenizar sus dolores y expresar sus sentimientos a través del mundo sabroso de la cocina.

Resumo 5

La obra retrata la historia de Clara, desde su niñez hasta su madurez. Clara es una persona especial que tiene el don de ver y sentir cosas que las demás personas no pueden. Pero, la historia retrata también una época de inestabilidad política en Chile, donde las personas no podrían expresarse libremente, era presas y torturadas, incluso, nuestra protagonista.

Depois de ler cada resumo e fazer as correspondências com as capas, os alunos poderão constatar se suas previsões foram cumpridas ou optar pela leitura de outra obra que em um primeiro momento não lhe causou tanta atração. O resumo 1 corresponde à capa 02, o resumo 2 corresponde à capa 04, o resumo 3 corresponde à capa 03, o resumo 4 corresponde à capa 01 e o resumo 5 corresponde à capa 05.

Acreditamos ter encontrado um foco para poder ministrar aulas de leitura nas quais o texto literário é a principal ferramenta ou é levado em conta como ferramenta importante. Mostramos alguns critérios para efetuar a seleção das obras literárias, oferecemos exemplos de atividades de pré-leitura que permitam ao aluno ler algo que lhes pareça significativo. Agora é importante que nos preocupemos com a leitura em si, ou seja, estarmos atentos a como nossos alunos desenvolvem suas leituras, se estes têm dificuldades e de que maneira as resolvem. Nesse momento, é pertinente dar atenção aos processos que envolvem um ensino eficiente de estratégias de leitura para que nossos alunos venham a utilizá-las de forma independente. É necessário que o professor esteja atento às dificuldades de leitura de seus alunos e ao que estes fazem para sanar essas dificuldades. Essa sondagem pode ser realizada na leitura em classe ou mesmo naquela leitura que o professor pede para que o aluno realize em casa, como citamos o exemplo da atividade “a”.

Farrel (2003:36) nos orienta a fazermos uma lista dos procedimentos realizados pelos alunos ou daqueles procedimentos que eles não conseguem realizar, mas acreditam que são importantes para a obtenção da compreensão da leitura. O autor sugere questionamentos do tipo: “Você pode primeiramente listar as estratégias que usa quando lê no idioma que está

sendo ensinado? Agora liste estratégias (mesmo que não as use) que você acredita serem usadas pelos leitores fluentes que eles poderiam usar quando lêem para compreender”.

Farrel (2003) nos diz que se nossos alunos são leitores eficientes, poderão aparecer respostas como: pular palavras desconhecidas, fazer previsões sobre o significado, adivinhar o significado das palavras pelo contexto, traduzir para língua materna, não traduzir para a língua materna, procurar por cognatos, buscar conhecimento prévio sobre o tópico, fazer inferências baseado no título, perguntar a alguém quando não entende uma palavra, reler para verificar a compreensão, usar todas as informações do parágrafo, tentar compreender o significado de cada parágrafo através da sintaxe das frases, etc.

É papel do professor dotar os alunos de elementos que lhes permitam refletir sobre seu processo leitor e dar informações explícitas que possibilitem aos alunos leitores utilizar a metacognição. É importante que os alunos tenham conhecimento das estratégias mencionadas acima e que, além disso, saibam utilizá-las no momento oportuno. Isso acontecerá com a implementação de atividades como as que sugerimos anteriormente, através das quais os alunos poderão por em prática o uso das estratégias.

Farrel (2003) menciona os passos que devemos seguir para que as estratégias sejam eficazmente trabalhadas. Primeiro o autor nos fala da necessidade de saber qual estratégia, descrevendo-a. Segundo, explica porque essa estratégia deve ser aprendida, ressaltando os benefícios. Terceiro, explica como usá-las de maneira eficiente. O quarto ponto consiste em explicar aos alunos quando e onde as estratégias devem ser utilizadas. O quinto e o último passo diz respeito a ensinar aos alunos a forma de avaliar o seu próprio desempenho no uso das estratégias, que pode ser bom ou ruim.

Farrel (2003) sugere uma figura que se encaixa perfeitamente com o trabalho com as estratégias de leitura que vislumbramos para o Núcleo de Línguas Estrangeiras. O autor desenvolve esse caminho por meio da palavra inglesa “Mirrors” que significa espelhos.

- M** – Modele a estratégia.
- I** – Informe aos alunos quando e como usar a estratégia.
- R** – Relembre-os para que usem a estratégia.
- R** – Repita a estratégia com muita prática.
- O** – Oriente o aluno sobre a utilidade da estratégia dando um *feedback* freqüente.
- R** – Re-avalie o desempenho do aluno como resultado do uso da estratégia.
- S** – Sublinhe a importância da estratégia. FARREL (2003:40)

Acreditamos ter conseguido mostrar neste capítulo, alguns elementos importantes para o tratamento dos textos literários dentro das aulas de E/LE do Núcleo de Línguas Estrangeiras. Apoiados nos dados analisados no capítulo anterior, na teoria até então discutida

e em alguns outros teóricos que só foram mencionados aqui, pudemos propor as diretrizes para a formulação de um modelo de tratamento didático do texto literário por meio do estabelecimento de enfoques, da discussão dos elementos que contribuem para a seleção de textos e da seleção de gêneros literários, discussão da metodologia empregada, de fragmentos de textos literários e de sua representatividade, de atividades a serem realizadas através de elementos que facilitem o trabalho com as estratégias de leitura. Assim, pudemos desenhar nossas diretrizes. Elas não pretendem ser prescritivas, porque não se tratam de receitas que contribuam para engessar as atividades de leitura, além do que, acreditamos que o professor do Núcleo de Línguas Estrangeiras deve ser livre para trabalhar com seu grupo e escolher os textos e as atividades que mais convêm ao bom desenvolvimento de seus alunos. Nossa intenção é que tais diretrizes sirvam de inspiração aos professores para fazer da atividade com o texto literário uma atividade prazerosa e ao mesmo tempo formativa, que facilite o trabalho docente dos alunos do Curso de Letras Português/Espanhol e que seja um mecanismo a mais, que contribua para a formação de professores comprometidos com o ensino-aprendizagem daqueles que buscam estudar a língua espanhola em toda sua extensão, lingüística e literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As produções literárias são expoentes da diversificação das possibilidades da expressão lingüística e de soluções formais, funcionais e pragmáticas, da mesma forma que servem eficazmente como expoente de uso criativo lingüístico para o aluno. Deste modo, a dimensão criativa da literatura é o ponto de encontro dos diferentes recursos do texto literário que são válidos para a comunicação (seja ela estética, literária ou cotidiana).

Mendoza (2004:104)⁵¹

Quando optamos por efetuar o estudo da matéria que nos atrai e que nos parece relevante, abrem-se muitos caminhos sedutores e às vezes ficamos fascinados com as possibilidades que podemos seguir. Acredito que isso aconteça, principalmente, quando tentamos analisar as várias passagens que o texto literário nos oferece como instrumento de saber, de formação lingüística, cultural e humana.

Entrar em contato com as manifestações culturais do outro, ou seja, dos povos daquela língua que nos gera tanto interesse e, além disso, potenciar o desenvolvimento leitor sem nos esquecer do prazer estético intrínseco a essa atividade, é maravilhoso. Porém, a tarefa não termina aí, pois possibilitar que isso seja difundido por outros é, de fato, a parte mais gratificante de todo o processo.

Contudo, trabalhar com a didática da literatura como parte do ensino de E/LE não é tarefa fácil, já que sabemos que a introdução dos elementos literários para esse tipo de público, cursos livres de língua espanhola, não são sempre bem-vindos, visto que os interesses parecem estar relacionados à introdução de materiais onde a linguagem corrente seja percebida mais claramente, como se este não fosse o caso do texto literário.

Almejávamos a desconstrução dos paradigmas que colocavam o texto literário como texto desnecessário para o ensino-aprendizagem de E/LE, texto pouco adequado para as atividades de aula, que geralmente era deixado de lado em favor de textos mais “comunicativos”.

A Lingüística Aplicada nos ofereceu suporte para desenvolvermos um estudo sobre o uso do texto literário nas aulas de língua estrangeira e estabelecermos a partir de quais enfoques este poderia ser eficazmente inserido. Isso foi possível por meio das teorias de leitura em língua estrangeira, assim como do descobrimento dos processos utilizados para a

⁵¹ Las producciones literarias son exponentes de la diversificación de las posibilidades de la expresión lingüística y de soluciones formales, funcionales y pragmáticas, de igual modo que sirven eficazmente como exponentes de uso creativo lingüístico para el alumno. De este modo, la dimensión creativa de la literatura es el punto de encuentro de los distintos recursos del texto literario que son válidos para la comunicación (ya sea estética, literaria o cotidiana).

execução desse tipo de leitura. A Linguística Aplicada nos permitiu ainda, desviar o foco de análise do texto literário como objeto de estudo em si mesmo para o estudo desse texto como ferramenta para o ensino de língua estrangeira e, principalmente, na formação de leitores competentes.

Para que pudéssemos estudar o potencial do texto literário como formador de leitores eficientes e por consequência usuários competentes da língua espanhola, tivemos que analisar as teorias existentes sobre a implementação do texto literário nas aulas de línguas, além de buscar um curso livre de língua espanhola para que víssemos na prática como se dá a inclusão do texto literário e como se comportam alunos e professores. Escolhemos, pois, o Núcleo de Línguas Estrangeiras da Universidade Estadual do Ceará, por não ser somente uma escola para aprendizes de E/LE, mas também campo de estágio para professores de E/LE em formação. Além dessa razão, ali foi o local onde demos início a nossa prática docente e por essa razão, sentíamos grande vontade de contribuir com nossa pesquisa para os que ainda estão realizando sua formação, pelo menos solidificando sua base de formação, já que nós, professores de línguas, estamos em constante processo formativo.

É relevante lembrar que dividimos nosso estudo em três partes principais. Na primeira estudamos as condições ideais de inclusão do texto literário, na segunda parte estudamos as condições reais de inclusão do texto literário dentro do contexto de ensino-aprendizagem do Núcleo de Línguas Estrangeiras e na terceira parte propomos diretrizes para formulação de um possível modelo de tratamento didático do texto literário para o Núcleo de Línguas Estrangeiras, resultantes da união dos elementos ideais e dos elementos reais para uma inclusão eficiente do texto literário na sala de aula de língua espanhola.

Na parte teórica do nosso estudo, verificamos a opinião de vários autores, dentre eles Acquaroni (2006), Albaladejo (2004), Cosson (2006), Mendoza (2004), sobre a inclusão do texto literário nas aulas de E/LE e analisamos o espaço ocupado pelo texto literário no ensino de língua estrangeira, ao longo da evolução dos vários métodos de ensino-aprendizagem língua estrangeira. A partir dessa análise, pudemos verificar a trajetória do texto literário no ensino-aprendizagem de língua estrangeira e pudemos compreender porque alguns docentes ainda relutam em utilizar esse tipo de texto nas suas aulas de língua. Estamos certos de que isso se deve ao excesso do uso do texto literário em alguns métodos de ensino, no qual este tipo de texto ocupava lugar de destaque. Do excesso chegamos ao abandono do texto literário nas aulas de E/LE, visto que ele passou a ser considerado distante das “reais” necessidades comunicativas.

Contudo, verificamos que houve uma desmistificação da crença de que o texto literário não poderia colaborar para a aquisição de uma língua estrangeira. Isso ocorreu por meio do movimento de revitalização do uso do texto literário que passou a ser visto não somente como objeto de estudo, mas como ferramenta importante para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Pudemos perceber o lento processo de re-incorporação desses materiais nos livros didáticos de E/LE e a dificuldade dos docentes em voltar a abordar novamente, dessa vez sob novas perspectivas, o texto literário.

Também foi importante para o nosso trabalho procurar as definições dos elementos que estão diretamente relacionados à literatura e dizer que mesmo que sua definição seja matéria ainda não conclusa de todo (por isso às vezes é difícil estabelecermos como esta deve ser explorada) foi importante para nós esclarecermos alguns conceitos que estão por trás dela e tentarmos definir as concepções de gêneros literários a fim de facilitar a orientação do nosso estudo. Isso é dito porque para o nosso estudo não poderíamos tratar o texto literário de maneira tão generalizada, ou seja, para que pudéssemos elaborar um trabalho como este, era necessário explorar os elementos literários em suas particularidades.

Ficou claro para nós, que o texto literário é um tipo de texto imprescindível para a formação integral dos aprendizes de língua espanhola. Contudo, não podemos esquecer que o veículo que une os alunos de E/LE e o texto literário é a leitura, por essa razão foi necessário explorar os mecanismos de leitura em língua estrangeira. E quando falamos em leitura, de um modo geral, há que ter em consideração as escolhas que fazemos durante esse caminho que nos conduz ao conhecimento do outro e ao nosso próprio conhecimento, ou seja, não podemos deixar de lado os estudos realizados sobre o uso das várias estratégias de leitura.

Para a realização desta pesquisa foi indispensável realizarmos um estudo sobre o que autores conceituados, como Goodman (1990), Kato (1999), Kleiman (2000), Leffa (1996), Mendoza (1998), dentre outros, pensam a respeito dos processos de leitura, das etapas de leitura e dos tipos de leitores. Foi pertinente para nós, fazer uma descrição das muitas estratégias existentes para que se realize uma leitura compreensível em língua estrangeira e descobrir que, o uso dessas estratégias está relacionado ao tipo de texto que será lido, ou seja, para que se leia eficientemente devemos utilizar estratégias específicas para tipos de textos específicos. Demos especial importância as estratégias de leitura que se baseiam na ativação ou na construção de conhecimento prévio para a realização da leitura literária. Outra questão importante foi realizar a diferenciação entre estratégias de leitura cognitivas e metacognitivas, e verificar como trabalhar com esses dois tipos de estratégias para fortalecer a habilidade leitora em língua estrangeira dos aprendizes.

Diante desse panorama se tornou fácil estabelecermos qual seria o tipo de pesquisa e quais meios deveríamos utilizar para chegarmos aos nossos objetivos durante nossa trajetória. A formação de um sólido instrumento de pesquisa possibilitou encontrarmos as respostas pretendidas para que pudéssemos esclarecer de que forma o texto literário era utilizado dentro do contexto de ensino-aprendizagem do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE. A participação dos professores e alunos (cinquenta e sete no total) do referido programa de extensão foi indispensável para a realização das diretrizes sobre o tratamento didático do texto literário, já que estas foram pensadas exclusivamente para o contexto de ensino-aprendizagem supracitado. Isso, porém, não significa que as nossas diretrizes não possam ser executadas em outras instituições, sejam elas cursos livres ou até mesmo, escolas regulares. Evidentemente, estas passarão por alguns ajustes para que possam ser aplicadas, porém isso dependerá do que é exigido no currículo de língua espanhola dessas instituições, além das concepções lingüísticas e literárias dos professores. Insistimos em dizer que nossas diretrizes, mesmo tendo sido especialmente pensadas para o contexto de ensino-aprendizagem do espanhol no Núcleo de Línguas Estrangeiras, poderão ser aplicadas em outros ambientes de ensino-aprendizagem, mesmo de outras línguas, já que não constituem um modelo rígido e podem perfeitamente sofrer adaptações.

As diretrizes propostas por nós são resultado das teorias consultadas e das análises obtidas a partir dos questionários respondidos pelos professores e alunos. Por essa razão, estabelecemos dois enfoques a partir dos quais elas poderão ser exploradas. O primeiro é a partir do despertar do prazer estético, já que estamos trabalhando com textos literários e o segundo é explorar o texto literário a partir do desenvolvimento de estratégias de leitura, visto que como afirmamos inúmeras vezes a leitura é a principal porta de acesso ao texto literário. O objetivo maior da formulação das nossas diretrizes, inspiradas no modelo de Mendoza (2004), é formar leitores para que estes possam ler desfrutando do texto e possam se tornar leitores autônomos.

Não podemos nos esquecer do papel que desempenha o professor dentro dessas diretrizes de ensino da habilidade leitora em língua espanhola. Isso é dito, pois concluímos que em outros enfoques de utilização do texto literário o docente exercia um papel ora de centralizador de saberes, de autoridade máxima em sala de aula, de crítico literário detentor da única interpretação viável do texto literário, ora de supervisor da interpretação dos alunos, sem poder se manifestar diante da leitura destes, já que o processo de leitura nessa concepção é tido como individual e solitário e ao professor cabe somente escutar as interpretações de seus alunos, sem poder auxiliá-los na resolução de suas dúvidas.

Nas nossas diretrizes, a atuação do professor é tão importante como a atuação do aluno que é o próprio agente leitor. Valemos-nos de tal afirmação, já que o professor seleciona os textos aos quais o aluno leitor terá acesso, além do que, será o mediador do contato entre o aluno e o texto literário por meio do desenvolvimento de estratégias de leitura que possibilitem ao leitor ler o texto literário em língua espanhola de forma prazerosa e autônoma.

Com a realização dessa pesquisa, concluímos também que a seleção dos textos literários que são utilizados em sala de aula não pode ocorrer tendo como único critério o gosto do docente. Há autores como Albaladejo (2004) e Mendoza (2006) que nos sugerem uma série de critérios importantes para a seleção dos textos tais como: acessibilidade, significação, motivação, integração das várias habilidades, para citar apenas alguns dos critérios. Estes autores nos fazem refletir que o texto literário como qualquer outro que decidimos incorporar na sala de E/LE, deve passar por um rigoroso processo de seleção que defina os objetivos da realização da atividade e o proveito que será obtido a partir dela para a melhoria da aquisição da língua alvo.

Outro ponto importante na elaboração das nossas diretrizes foi verificar que dentro dos textos literários estão presentes outros textos que não são literários e que permitem aos alunos o acesso a um extenso e variado número de gêneros textuais. São textos que fazem parte do nosso cotidiano e que são inseridos dentro das obras literárias como reprodução de elementos da realidade, inclusive discursos.

Ao formularmos as diretrizes julgamos que era necessário explicar de que forma estas podem ser aplicadas e para isso achamos por bem exemplificar algumas situações de uso por meio da criação de algumas atividades, nas quais os enfoques escolhidos aparecessem de forma clara e que o professor pudesse se inspirar para formular suas próprias atividades, levando em consideração as particularidades do seu grupo de alunos.

Provavelmente, há outras possibilidades para utilizar o texto literário como ferramenta de ensino de E/LE, ou seja, outros caminhos que o docente pode percorrer para a realização de um trabalho eficiente e significativo com o texto literário. Trilhamos o percurso que nos pareceu mais sedutor, a utilização do texto literário como componente da formação leitora de língua espanhola, sem esquecer o status diferenciado do mesmo.

A paixão pela leitura nos abriu muitas portas para compreender melhor a cultura de alguns dos países de língua espanhola; compreender o uso de estruturas que já nos haviam sido apresentadas, mas cujo significado não conseguíamos perceber por elas não ilustrarem situações reais de língua; desenvolver nossa habilidade de comunicar de forma escrita ou

mesmo oralmente. Por essa razão, escolhemos estudar o uso do texto literário na perspectiva do aprimoramento leitor, porque se a leitura literária nos mostrou tanta variedade de usos lingüísticos e nos transportou para mundos que nos proporcionaram a sensação de estar em um contexto real de comunicação em língua espanhola, o que nos motivou bastante para continuar estudando cada vez mais profundamente a língua, esta poderá fazer o mesmo para outros professores e outros alunos de E/LE.

Com o auxílio de nossa orientadora e co-orientadora, nosso intuito foi realizar um estudo que não somente detectasse como o texto literário é utilizado nas aulas de língua espanhola, mas que também pudesse contribuir de alguma maneira para que esse tipo de texto fosse explorado de forma cada vez mais contínua e significativa. Certamente, nosso trabalho ainda não está de todo concluído, pois é necessário compartilhar nossas descobertas e nossas sugestões de uso do texto literário com os professores do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE e verificar se, de fato, nossas diretrizes poderão resultar em um modelo possível de ser aplicado no programa de extensão referido. Tudo isso, motiva-nos ainda mais a dar continuidade a nossa pesquisa em fase pós-mestrado, pois é nosso desejo contribuir muito mais com os estudos sobre o uso do texto literário no ensino de E/LE. É nossa intenção formular um mini-curso para compartilharmos os resultados de nosso e, posteriormente, uma oficina para discutirmos e formularmos atividades com o texto literário juntamente com os professores do Núcleo de Línguas Estrangeiras a partir do enfoque estabelecido nas nossas diretrizes, ou seja, trabalhar o texto literário para despertar o prazer estético e para desenvolver a consciência de uso das estratégias de leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACQUARONI, Rosana Muñoz. Del texto apropiado a la apropiación del texto: El tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas. In **Carabela 48**. Coordinadora Editorial BELMONTE, Isabel Alonso. Madrid: SGEL, 2000.

_____. La comprensión lectora. In **Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera**. Obra dirigida por LOBATO, Jesús Sánchez, Gargallo, Isabel Santos. Madrid, España: Sociedad General Española de Librería SGEL, 2004.

_____. Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE. In **Carabela 59**. Coordinadora Editorial BELMONTE, Isabel Alonso. Madrid: SGEL, 2006.

AGUIAR, Vítor Manuel. **Teoria da literatura**. 7ª ed., Coimbra: Almedina, 1967.

ALBALADEJO, Maria Dolores García. **Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE (I)**. Instituto Cervantes de Estambul. N0. 7 Septiembre de 2004, disponível em <http://internet.cervantes.es/internetcentros/pdf/Revista52/ReEstambul7/literatura.pdf>, acessado em 22/02/2006.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

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

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. BEZERRA, Paulo. 4ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALLESTER, Mª. Del Pilar Bielsa. Actividades de prelectura: Activación y construcción del conocimiento previo In **Carabela 48**. Coordinadora Editorial BELMONTE, Isabel Alonso. Madrid: SGEL, 2000.

BENEDETTI, Mario. **La tregua**. 7ª. Reimp. Alianza Editorial, S.A. Madrid: 1996

BLANCO, Esther Iglesias. **La lectura de textos literarios**. Una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura española a estudiantes brasileños. (dissertação) Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Semipresencial) 2003-2005

CASTRO, Francisca, MARTÍN Fernando, MORALES, Reyes. ROSA, Soledad. **Nuevo Ven 2**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A, 2003.

CEIA, Carlos (coord). Competência literária in **E- dicionário de termos literários**, disponível em: http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/C/competencia_literaria.htm, acessado em 22/01/2007. ISBN: 989-20-0088-9

COLOMER, Teresa. **Andar entre libros: La lectura literaria em la escuela**. México: Fondo de Cultura Econômica, 2005.

CORACINI, Maria José. Leitura: decodificação, processo discursivo...?. In **O jogo discursivo na Aula de Leitura: língua materna e língua estrangeira**. Org CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Campinas, SP: Pontes, 1995. (Linguagem-ensino)

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

ESQUIVEL, Laura. **Como água para chocolate**. 3^a. reimp. Barcelona: Mondadori, 2000.

FARREL, Thomas S. C. **Planejamento de atividades de leitura para as aulas de idioma**. Trad. Itana Summers Medrado. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003. (Portfolio SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas; 6)

FIELD, Mary Lee. **Componentes Visuais e a Compreensão de Textos**. Trad. Rosana Sakugawa Ramos Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2004. (Portfolio SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas; 10)

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GEORGEN, Pedro L. Pesquisa em educação. In **Cadernos PUC no. 16, Lingüística (Leitura)**. São Paulo: EDUC Cortez Editora: 1983.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In **Os processos de Leitura e Escrita**. FERREIRO, Emília & M. G. Palácio. 3ª. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

HEMAIS, Bárbara, BIASI-RODRIGUES, Bernardete. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. Org. MEURER, J. L., BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

HITCHCOOK, Graham & HUGHES, David. **Research and the teacher - a qualitative introduction to school-based reaserch**. 2nd edition. London: Routledge, 1994

HOHENDAHL, Meter Uwe. Sobre el estado de la investigación de la recepción. In **Estética de la recepción**. Compilación. MAYORAL, José Antonio. Madrid: Arco/Libros, S.A, 1987.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 5ª. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999. – (Texto e linguagem)

KLEIMAN, Ângela. **Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 7ª. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2ª. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Vilhaça, ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**/ Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade In. **Gêneros textuais e ensino**, DIONÍSIO, Â. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MAYOR, Juan. Estrategia de comprensión lectora. In **Carabela 48**. Coordinadora Editorial BELMONTE, Isabel Alonso. Madrid: SGEL, 2000.

MENDOZA, Antonio Fillola. **Tú, lector: Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura.** Barcelona: Octaedro, 1998.

_____. **El intertexto lector: el espacio de encuentros de las aportaciones del texto con las del lector.** Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2001.

_____. **La utilización de materiales literarios en lenguas extranjeras.** Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, 2002.

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

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

MENDOZA, Eduardo. **Sin noticias de Gurb.** 34ª. Ed. Barcelona: Seix Barral Biblioteca Breve, 1998.

MIÑANO, Julia López. Estrategia de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE. In **Carabela 48.** Coordinadora Editorial BELMONTE, Isabel Alonso. Madrid: SGEL, 2000.

NUNAN, David. **Research methods in language learning.** Cambridge University Press. 1992.

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

ORLANDI, Eni Pucinelli. **O que é lingüística.** São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos)

B823p Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.126p.1. Parâmetros curriculares nacionais.2. Ensino de primeira à quarta série. I. Título. CDU: 371.214

RUPPL, ZsuZsanna. La Literatura Infantil y Juvenil en la enseñanza de E/LE. In **Carabela 59**. Coordinadora Editorial BELMONTE, Isabel Alonso. Madrid: SGEL, 2006.

SAMUEL, Rogel. **Novo manual de teoria da literária**. 3ª. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

SANTAMARÍA, Rocío Martínez. Sugerencias para la aplicación didáctica del cuento en el aula de E/LE. In **Carabela 59**. Coordinadora Editorial BELMONTE, Isabel Alonso. Madrid: SGEL, 2006

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

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**/Edna Lúcia da Silva, Estera Muszkat Menezes. – 3. ed. rev. atual. – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.121p.

SOARES, Rosana Muniz. **O prazer que a leitura de textos literários pode nos proporcionar**. Disponível em http://www.filologia.org.br/pub_outras/sliit02/sliit02_39-44.html, acessado em 14/06/2007

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAVARES, Hênio Último da Cunha. **Teoria literária**. Belo Horizonte, MG: Itatiaia, 2002.

TOTIS, Verônica P. **Língua Inglesa: Leitura**. São Paulo: Cortez, 1991. p32-56.

TRAVAGLIA, L. C. **Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos**. Mimeo, 2002.

ANEXOS

ANEXO 1: TESTES DOS PROFESSORES

Professor 01

Universidade Estadual do Ceará

Curso: Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada

Pesquisa: **A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: Criação de um modelo de tratamento didático da literatura para o Núcleo de Línguas – UECE**

O presente questionário faz parte da pesquisa sobre “A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: Criação de um modelo de tratamento didático da literatura para o Núcleo de Línguas – UECE” a ser realizada por mim, Leticia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza, aluna do curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada (CMLA) da UECE, sob orientação da profa. Dra. Stella Maria Miranda Vieira. Agradecemos pela colaboração e assumimos o compromisso de preservar as identidades dos participantes.

Questionário dos Professores

EXPERIÊNCIA LEITORA

1- Você costuma ler obras literárias em língua espanhola?

() sim (X) não

2- Poderia citar algumas obras literárias que você já tenha lido?

Como agua para chocolate
Memória de mis putas tristes

3- Você sente dificuldades na leitura de textos literários em língua espanhola?

() nunca () raramente (X) às vezes () sempre

4- Se você respondeu afirmativamente à questão anterior, marque abaixo os tipos de dificuldades.

(X) com o vocabulário () com a estrutura do texto () com elementos gramaticais
(X) com elementos culturais que você desconhece () com os diferentes tipos de registro lingüístico (formal, coloquial, gírias, regionalismos etc)

5- Como você faz para sanar as dificuldades?

a) Lexicais (de vocabulário)

() recorre ao dicionário

(X) infere significado pelo contexto imediato

(X) passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça

() pergunta a alguém

b) Textuais

() recorre a materiais alternativos que possam esclarecer a estrutura do texto

prefere dar continuidade à leitura esperando que os problemas devidos à falta de familiaridade com a estrutura do texto se resolvam

pergunta a alguém

c) Gramaticais

recorre a uma gramática

infere significado pelo contexto imediato

passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça

pergunta a alguém

d) Sócio-culturais

recorre a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais

infere significado pelo contexto

pergunta a alguém

6- No caso dos seus alunos sentirem dificuldades na leitura de textos literários o que você recomenda

que eles recorram a materiais de apoio como: dicionário, gramática etc.

que eles recorram a textos secundários que esclareçam, por exemplo, questões sócio-culturais, de registro ou de estrutura textual

que eles infiram significados pelo contexto imediato

que eles passem para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça

que eles perguntem a você ou a um colega de sala

FORMAÇÃO ACADÊMICA

6- graduando mestrando

7- Você acha importante o uso de textos literários nas aulas de língua espanhola?

sim não

8- Em caso afirmativo. Explique o porquê:

desenvolver habilidade leitora

despertar prazer estético

desenvolver habilidade escrita

trabalhar aspectos gramaticais

desenvolver habilidade oral

trabalhar as quatro habilidades

() introduzir aspectos culturais da língua meta () outros _____

9- As disciplinas de literatura o/a ajudaram a trabalhar com textos literários na sua sala de aula?

() sim () não

10- As disciplinas de prática de ensino o/a ajudaram a trabalhar com textos literários na sua sala de aula?

() sim () não

11- Nas aulas ministradas na universidade você aprendeu a trabalhar com estratégias de leitura?

() sim () não

12- Conhece alguma estratégia de leitura? Quais?

() sim () não

seria mais interessante que aqui fossem apresentadas opções.

13- Você prepara seus alunos para a recepção de textos literários por meio do desenvolvimento de estratégias de leitura?

() sim () não

Em caso afirmativo, quais?

EXPERIÊNCIA DOCENTE

14- Já teve experiência de sala de aula anterior a do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE? *(Espanhol?)*

() sim () não

15- Há quanto tempo é professor de língua espanhola?

() menos de 2 anos () 2 anos () mais de 2 anos

EXPERIÊNCIA DOCENTE NO NÚCLEO DE LÍNGUAS

16- Há quanto tempo atua como professor de língua espanhola no Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE?

() menos de 1 ano mais de 1 ano () mais de 2 anos

17- Em que semestre (s) você já ensinou?

1°. 2°. 3°. () 4°. 5°. 6°. 7°.

18- Em que semestre(s) você ensina?

() 1°. () 2°. () 3°. () 4°. () 5°. () 6°. 7°.

19- Você utiliza textos literários nas suas aulas?*

sim () não

**Gostaríamos de enfatizar que somente é relevante para a nossa pesquisa o uso de textos literários autênticos (originais), bem como seus fragmentos. Não levaremos em consideração o uso de adaptações literárias ou leituras graduadas. Portanto, marque afirmativamente se você faz uso de textos literários.*

20- Que proporção do semestre de língua espanhola é ocupada com atividades em torno do texto literário?

0% - 15% () 15% - 30% () 30% - 50% () 50% - 70% () 70% - 100%

21- Quais gêneros literários você utiliza mais no ambiente da sua sala de aula?

() poesia contos () crônicas () micro-relatos () fábulas
 romances () teatro

22- Quais gêneros você recomenda mais como leitura extra realizada pelo aluno no ambiente familiar?

() poesia contos () crônicas micro-relatos fábulas
() romances () teatro

23- A partir de qual semestre você acha importante incluir o texto literário nas aulas de E/LE?

1°. () 2°. 3°. () 4°. () 5°. () 6°. () 7°.

24- Você utiliza atividades de pré-leitura na hora de inserir o texto literário?

sim () não

Em caso afirmativo, descreva algumas das atividades:

Uso de outros textos

Trabalho com o resumo.

25- Que tipos de abordagens você prioriza quando vai trabalhar com textos literários?

() lingüística (São priorizados os aspectos específicos da língua)

() comunicativa (São analisadas mostras de comunicação, no bar, restaurante entre outras)

cultural (São priorizados todos e quaisquer elementos que estão relacionados aos aspectos culturais)

avaliativa (O texto literário é utilizado para fins de avaliação, seja oral, escrita, auditiva, de leitura)

() **textual** (São enfatizados os elementos textuais tais como processos de retomada de termos, substituição, análise de elementos que tornam o texto coesivo e coerente)

() **literária** (São priorizados os elementos relativos ao conhecimento literário, gênero textual, conhecimento sobre o autor, a obra, seus personagens dentre outros aspectos)

() **processo leitor** (O professor está atento aos processos de leitura que seus alunos utilizam para realizar a leitura e chegar à compreensão do texto, a ativação de conhecimento prévio e ao desenvolvimento de estratégias de leitura)

() **prazer leitor** (O professor está preocupado com a satisfação do seu aluno no momento de contato com o texto literário, ou seja, que seus alunos possam desfrutar da leitura do texto selecionado)

() **outras:** _____

26- O Núcleo de Línguas da UECE dispõe de algum modelo didático de inclusão do texto literário na aula de língua espanhola?

() sim () não

27- Quais critérios você utiliza para a escolha dos textos literários?

A escolha é feita juntamente com os outros professores, valendo-se das opiniões de todos.

28- Seus alunos têm participação na escolha dos textos literários trabalhados no semestre?

() nunca () raramente () às vezes () sempre

Professor 02

Universidade Estadual do Ceará

Curso: Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada

Pesquisa: **A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: Criação de um modelo de tratamento didático da literatura para o Núcleo de Línguas – UECE**

O presente questionário faz parte da pesquisa sobre “A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: Criação de um modelo de tratamento didático da literatura para o Núcleo de Línguas – UECE” a ser realizada por mim, Leticia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza, aluna do curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada (CMLA) da UECE, sob orientação da profa. Dra. Stella Maria Miranda Vieira. Agradecemos pela colaboração e assumimos o compromisso de preservar as identidades dos participantes.

Questionário dos Professores

EXPERIÊNCIA LEITORA

1- Você costuma ler obras literárias em língua espanhola?

() sim () não

2- Poderia citar algumas obras literárias que você já tenha lido?

“Sombrero de tres picos”, “Juanita la loca”, “El cartero de Neruda”

3- Você sente dificuldades na leitura de textos literários em língua espanhola?

() nunca () raramente () às vezes () sempre

4- Se você respondeu afirmativamente à questão anterior, marque abaixo os tipos de dificuldades.

() com o vocabulário () com a estrutura do texto () com elementos gramaticais
() com elementos culturais que você desconhece () com os diferentes tipos de registro linguístico (formal, coloquial, gírias, regionalismos etc)

5- Como você faz para sanar as dificuldades?

a) Lexicais (de vocabulário)

() recorre ao dicionário

() infere significado pelo contexto imediato

() passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça

() pergunta a alguém

b) Textuais

() recorre a materiais alternativos que possam esclarecer a estrutura do texto

prefere dar continuidade à leitura esperando que os problemas devidos à falta de familiaridade com a estrutura do texto se resolvam

pergunta a alguém

c) Gramaticais

recorre a uma gramática

infere significado pelo contexto imediato

passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça

pergunta a alguém

d) Sócio-culturais

recorre a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais

infere significado pelo contexto

pergunta a alguém

6- No caso dos seus alunos sentirem dificuldades na leitura de textos literários o que você recomenda

que eles recorram a materiais de apoio como: dicionário, gramática etc.

que eles recorram a textos secundários que esclareçam, por exemplo, questões sócio-culturais, de registro ou de estrutura textual

que eles infiram significados pelo contexto imediato

que eles passem para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça

que eles perguntem a você ou a um colega de sala

FORMAÇÃO ACADÊMICA

6- graduando mestrando *graduada*

7- Você acha importante o uso de textos literários nas aulas de língua espanhola?

sim não

8- Em caso afirmativo. Explique o porquê:

desenvolver habilidade leitora despertar prazer estético

desenvolver habilidade escrita trabalhar aspectos gramaticais

desenvolver habilidade oral trabalhar as quatro habilidades

() introduzir aspectos culturais da língua meta () outros _____

9- As disciplinas de literatura o/a ajudaram a trabalhar com textos literários na sua sala de aula?

() sim () não

10- As disciplinas de prática de ensino o/a ajudaram a trabalhar com textos literários na sua sala de aula?

() sim () não

11- Nas aulas ministradas na universidade você aprendeu a trabalhar com estratégias de leitura?

() sim () não

12- Conhece alguma estratégia de leitura? Quais?

() sim () não

inferência, "Skimming", "Scanning"

13- Você prepara seus alunos para a recepção de textos literários por meio do desenvolvimento de estratégias de leitura?

() sim () não

Em caso afirmativo, quais?

Depois de um esclarecimento pude perceber que faço uso de outros tipos de estratégias e as utilizo com meus alunos porém não as conhecia como estratégias. Respondi NÃO por desconhecer esta abrangência.

EXPERIÊNCIA DOCENTE

14- Já teve experiência de sala de aula anterior a do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE?

() sim () não

15- Há quanto tempo é professor de língua espanhola?

() menos de 2 anos () 2 anos () mais de 2 anos

EXPERIÊNCIA DOCENTE NO NÚCLEO DE LÍNGUAS

16- Há quanto tempo atua como professor de língua espanhola no Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE?

() menos de 1 ano () mais de 1 ano (X) mais de 2 anos

17- Em que semestre (s) você já ensinou?

(X) 1°. (+) 2°. (X) 3°. () 4°. (X) 5°. () 6°. (X) 7°.

18- Em que semestre(s) você ensina?

(+) 1°. () 2°. () 3°. () 4°. (X) 5°. () 6°. (X) 7°.

19- Você utiliza textos literários nas suas aulas?*

(X) sim () não

**Gostariamos de enfatizar que somente é relevante para a nossa pesquisa o uso de textos literários autênticos (originais), bem como seus fragmentos. Não levaremos em consideração o uso de adaptações literárias ou leituras graduadas. Portanto, marque afirmativamente se você faz uso de textos literários.*

20- Que proporção do semestre de língua espanhola é ocupada com atividades em torno do texto literário?

(X) 0% - 15% () 15% - 30% () 30% - 50% () 50% - 70% () 70% - 100%

21- Quais gêneros literários você utiliza mais no ambiente da sua sala de aula?

(X) poesia () contos (X) crônicas () micro-relatos () fábulas
(X) romances () teatro

22- Quais gêneros você recomenda mais como leitura extra realizada pelo aluno no ambiente familiar?

() poesia () contos (X) crônicas () micro-relatos () fábulas
() romances () teatro (X) textos jornalísticos

23- A partir de qual semestre você acha importante incluir o texto literário nas aulas de E/LE?

(X) 1°. () 2°. () 3°. () 4°. () 5°. () 6°. () 7°.

24- Você utiliza atividades de pré-leitura na hora de inserir o texto literário?

() sim () não

Em caso afirmativo, descreva algumas das atividades:

25- Que tipos de abordagens você prioriza quando vai trabalhar com textos literários?

- () lingüística (São priorizados os aspectos específicos da língua)
 (X) comunicativa (São analisadas mostras de comunicação, no bar, restaurante entre outras)
 (+) cultural (São priorizados todos e quaisquer elementos que estão relacionados aos aspectos culturais)
 (X) avaliativa (O texto literário é utilizado para fins de avaliação, seja oral, escrita, auditiva, de leitura)

() textual (São enfatizados os elementos textuais tais como processos de retomada de termos, substituição, análise de elementos que tornam o texto coesivo e coerente)

() literária (São priorizados os elementos relativos ao conhecimento literário, gênero textual, conhecimento sobre o autor, a obra, seus personagens dentre outros aspectos)

() processo leitor (O professor está atento aos processos de leitura que seus alunos utilizam para realizar a leitura e chegar à compreensão do texto, a ativação de conhecimento prévio e ao desenvolvimento de estratégias de leitura)

() prazer leitor (O professor está preocupado com a satisfação do seu aluno no momento de contato com o texto literário, ou seja, que seus alunos possam desfrutar da leitura do texto selecionado)

() outras: _____

26- O Núcleo de Línguas da UECE dispõe de algum modelo didático de inclusão do texto literário na aula de língua espanhola?

() sim () não

27- Quais critérios você utiliza para a escolha dos textos literários?

Uma adequação ao nível do aluno, um conteúdo cultural que possa enriquecer o conhecimento já adquirido.

28- Seus alunos têm participação na escolha dos textos literários trabalhados no semestre?

() nunca () raramente () às vezes () sempre

c) Gramatical

recorre à gramática

infere significado pelo contexto imediato

passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça

pergunta a alguém

d) Sócio-cultural

recorre a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais

infere significado pelo contexto

pergunta a alguém

5- Cite alguns textos literários que você já tenha lido

9 casamento, Feliz ano velho, Ensaio sobre a cegueira...

6- Você costuma ler textos literários em língua espanhola?*

nunca

raramente

às vezes

sempre

**Gostaríamos de enfatizar que somente é relevante para a nossa pesquisa o uso de textos literários autênticos (originais), bem como seus fragmentos. Não levaremos em consideração o uso de adaptações literárias ou leituras graduadas. Portanto, marque afirmativamente se você faz uso de textos literários.*

7- Em caso afirmativo. Sente dificuldades na leitura?

nunca

raramente

às vezes

sempre

8- Quais tipos de dificuldades? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

com o vocabulário

com a estrutura do texto

com elementos gramaticais

com elementos culturais que você desconhece

com os diferentes tipos de registro linguístico (formal, coloquial, gírias, regionalismos etc)

9- Como você faz para sanar as dificuldades?

(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

a) Vocabular

recorre ao dicionário

infere significado pelo contexto imediato

passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça

pergunta a alguém

b) Estrutural

recorre a materiais alternativos que possam esclarecer a estrutura do texto

prefere dar continuidade à leitura esperando que os problemas devido a falta de familiaridade com a estrutura do texto se resolva

pergunta a alguém

c) Gramatical

recorre à gramática

infere significado pelo contexto imediato

passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça

pergunta a alguém

d) Sócio-cultural

recorre a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais

infere significado pelo contexto

pergunta a alguém

10- Cite alguns textos literários que você já tenha lido em língua espanhola

11- Você lê textos literários em língua espanhola por:

vontade própria exigência do professor

outros: _____

EXPERIÊNCIA COMO DISCENTE DO NÚCLEO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS – UECE

12- Há quanto tempo você estuda no Núcleo de Línguas Estrangeiras?

1 semestre 1 ano 2 anos 3 anos

13- Você estuda atualmente em qual semestre?

1º. 2º. 3º. 4º. 5º. 6º. 7º.

14- Dentro do Núcleo de Línguas há a inclusão de atividades com texto literário?

nunca raramente às vezes sempre

15- Quais gêneros literários seu professor utiliza mais para desenvolver atividades na sua sala de aula? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

poesia contos crônicas micro-relatos fábulas teatro

romances

16- Quais gêneros seu professor pede mais como leitura a ser realizada por você em casa e discutida posteriormente na sala de aula? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

poesia contos crônicas micro-relatos fábulas teatro
 romances

17- A partir de qual semestre você começou a entrar em contato com textos literários no Núcleo de Línguas Estrangeiras - UECE?

1º. 2º. 3º. 4º. 5º. 6º. 7º.

18- Você acha importante o uso de textos literários nas aulas de língua espanhola?

sim não

19- Em caso afirmativo. Explique o porquê:
(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

desenvolver habilidade leitora despertar prazer estético
 desenvolver habilidade escrita trabalhar aspectos gramaticais
 desenvolver habilidade oral trabalhar as quatro habilidades
 introduzir aspectos culturais da língua meta outros _____

20- A partir de qual semestre você acha importante incluir o texto literário nas aulas de espanhol?

1º. 2º. 3º. 4º. 5º. 6º. 7º.

21- O professor costuma prepará-lo(la) para a leitura do texto literário?

nunca raramente às vezes sempre

Como?

esclarecendo as possíveis dúvidas.

22- O professor trabalha em classe com estratégias de leitura a fim de facilitar sua leitura do texto literário?

nunca raramente às vezes sempre

23- Que tipo de estratégias? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

observar elementos paratextuais como: título, capa, contra capa, figuras, gráficos etc. antes do momento da leitura.

recorrer à leitura de textos secundários antes de iniciar a leitura do texto principal.

realizar leitura contínua do texto esperando que partes obscuras sejam esclarecidas pelo contexto

utilizar dicionários, gramáticas ou outros materiais para facilitar a leitura do texto

Outras: _____

24- Você tem participação na escolha dos textos literários trabalhados no semestre?

nunca raramente às vezes sempre

c) Gramatical

recorre à gramática

infere significado pelo contexto imediato

passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça

pergunta a alguém

d) Sócio-cultural

recorre a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais

infere significado pelo contexto

pergunta a alguém

5- Cite alguns textos literários que você já tenha lido

A moreninha, memórias de um sargento de milícias, a casa e outros que não lembro agora.

6- Você costuma ler textos literários em língua espanhola?*

Obs: Le dois paradidáticos
 nunca raramente às vezes sempre

**Gostaríamos de enfatizar que somente é relevante para a nossa pesquisa o uso de textos literários autênticos (originais), bem como seus fragmentos. Não levaremos em consideração o uso de adaptações literárias ou leituras graduadas. Portanto, marque afirmativamente se você faz uso de textos literários.*

7- Em caso afirmativo. Sente dificuldades na leitura?

nunca raramente às vezes sempre

8- Quais tipos de dificuldades? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

com o vocabulário

com a estrutura do texto

com elementos gramaticais

com elementos culturais que você desconhece

com os diferentes tipos de registro linguístico (formal, coloquial, gírias, regionalismos etc)

9- Como você faz para sanar as dificuldades?

(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

a) Vocabular

recorre ao dicionário

infere significado pelo contexto imediato

passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça

pergunta a alguém

b) Estrutural

recorre a materiais alternativos que possam esclarecer a estrutura do texto

() prefere dar continuidade à leitura esperando que os problemas devido a falta de familiaridade com a estrutura do texto se resolva

() pergunta a alguém

c) Gramatical

() recorre à gramática

() infere significado pelo contexto imediato

() passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça

() pergunta a alguém

d) Sócio-cultural

() recorre a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais

() infere significado pelo contexto

() pergunta a alguém

10- Cite alguns textos literários que você já tenha lido em língua espanhola

11- Você lê textos literários em língua espanhola por:

vontade própria () exigência do professor

() outros: _____

obs: Os dois que eu li foram por vontade e pela prova

EXPERIÊNCIA COMO DISCENTE DO NÚCLEO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS – UECE

12- Há quanto tempo você estuda no Núcleo de Línguas Estrangeiras?

1 semestre () 1 ano () 2 anos () 3 anos

13- Você estuda atualmente em qual semestre?

() 1°. 2°. () 3°. () 4°. () 5°. () 6°. () 7°.

14- Dentro do Núcleo de Línguas há a inclusão de atividades com texto literário?

obs: Não está ainda no segundo

() nunca raramente () às vezes () sempre

15- Quais gêneros literários seu professor utiliza mais para desenvolver atividades na sua sala de aula? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

() poesia () contos () crônicas () micro-relatos () fábulas () teatro
() romances

16- Quais gêneros seu professor pede mais como leitura a ser realizada por você em casa e discutida posteriormente na sala de aula? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

poesia contos crônicas micro-relatos fábulas teatro
 romances

17- A partir de qual semestre você começou a entrar em contato com textos literários no Núcleo de Línguas Estrangeiras - UECE?

1º. 2º. 3º. 4º. 5º. 6º. 7º.

18- Você acha importante o uso de textos literários nas aulas de língua espanhola?

sim não

19- Em caso afirmativo. Explique o porquê:

(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

desenvolver habilidade leitora despertar prazer estético
 desenvolver habilidade escrita trabalhar aspectos gramaticais
 desenvolver habilidade oral trabalhar as quatro habilidades
 introduzir aspectos culturais da língua meta outros _____

20- A partir de qual semestre você acha importante incluir o texto literário nas aulas de espanhol?

1º. 2º. 3º. 4º. 5º. 6º. 7º.

21- O professor costuma prepará-lo(la) para a leitura do texto literário?

nunca raramente às vezes sempre

Como?

22- O professor trabalha em classe com estratégias de leitura a fim de facilitar sua leitura do texto literário?

nunca raramente às vezes sempre

23- Que tipo de estratégias? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

observar elementos paratextuais como: título, capa, contra capa, figuras, gráficos etc. antes do momento da leitura.

recorrer à leitura de textos secundários antes de iniciar a leitura do texto principal.

realizar leitura contínua do texto esperando que partes obscuras sejam esclarecidas pelo contexto

utilizar dicionários, gramáticas ou outros materiais para facilitar a leitura do texto

Outras: _____

24- Você tem participação na escolha dos textos literários trabalhados no semestre?

nunca raramente às vezes sempre

ANEXO 3: MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Universidade Estadual do Ceará

Curso: Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada

Pesquisa: **A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: Criação de um modelo de tratamento didático da literatura para o Núcleo de Línguas – UECE**

O presente questionário faz parte da pesquisa sobre “A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: Criação de um modelo de tratamento didático da literatura para o Núcleo de Línguas – UECE” a ser realizada por mim, Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza, aluna do curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada (CMLA) da UECE, sob orientação da profa. Dra. Stella Maria Miranda Vieira. Agradecemos pela colaboração e assumimos o compromisso de preservar as identidades dos participantes.

Questionário dos Professores

EXPERIÊNCIA LEITORA

1- Você costuma ler obras literárias em língua espanhola?

() sim () não

2- Poderia citar algumas obras literárias que você já tenha lido?

3- Você sente dificuldades na leitura de textos literários em língua espanhola?

() nunca () raramente () às vezes () sempre

4- Se você respondeu afirmativamente à questão anterior, marque abaixo os tipos de dificuldades (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas).

- com o vocabulário com a estrutura do texto
- com elementos gramaticais com elementos culturais que você desconhece
- com os diferentes tipos de registro lingüístico (formal, coloquial, gírias, regionalismos etc)

5- Como você faz para sanar as dificuldades?

(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas).

a) Lexicais (de vocabulário)

- recorre ao dicionário
- infere significado pelo contexto imediato
- passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça
- pergunta a alguém

b) Textuais

- recorre a materiais alternativos que possam esclarecer a estrutura do texto
- prefere dar continuidade à leitura esperando que os problemas devidos à falta de familiaridade com a estrutura do texto se resolvam
- pergunta a alguém

c) Gramaticais

- recorre a uma gramática
- infere significado pelo contexto imediato
- passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça
- pergunta a alguém

d) Sócio-culturais

() recorre a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais

() infere significado pelo contexto

() pergunta a alguém

6- No caso dos seus alunos sentirem dificuldades na leitura de textos literários o que você recomenda. (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

() que eles recorram a materiais de apoio como: dicionário, gramática etc.

() que eles recorram a textos secundários que esclareçam, por exemplo, questões sócio-culturais, de registro ou de estrutura textual

() que eles infiram significados pelo contexto imediato

() que eles passem para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça

() que eles perguntem a você ou a um colega de sala

FORMAÇÃO ACADÊMICA

7- () graduando () graduado () especialista () mestrando

8- As disciplinas de literatura o/a ajudaram a trabalhar com textos literários na sua sala de aula?

() sim () não

9- As disciplinas de prática de ensino o/a ajudaram a trabalhar com textos literários na sua sala de aula?

() sim () não

10- Nas aulas ministradas na universidade você aprendeu a trabalhar com estratégias de leitura?

() sim () não

11- Conhece alguma estratégia de leitura? Quais? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

() observar elementos paratextuais como título, capa, figuras, gráficos etc. Antes do momento da leitura

() recorrer a leitura de textos secundários que possuam a mesma temática antes de iniciar a leitura do texto principal.

() realizar leitura contínua do texto esperando que partes obscuras sejam esclarecidas pelo contexto

() utilizar dicionários, gramáticas ou outros materiais de apoio a fim de facilitar a leitura do texto.

() outras

12- Você prepara seus alunos para a recepção de textos literários por meio do desenvolvimento de estratégias de leitura?

() sim () não

Em caso afirmativo, quais?

EXPERIÊNCIA DOCENTE

13- Já teve experiência de sala de aula em língua espanhola anterior a do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE?

sim não

14- Há quanto tempo é professor de língua espanhola?

menos de 2 anos 2 anos mais de 2 anos

EXPERIÊNCIA DOCENTE NO NÚCLEO DE LÍNGUAS

15- Há quanto tempo atua como professor de língua espanhola no Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE?

menos de 1 ano mais de 1 ano mais de 2 anos

16- Em que semestre (s) você já ensinou?

1°. 2°. 3°. 4°. 5°. 6°. 7°.

17- Em que semestre(s) você ensina?

1°. 2°. 3°. 4°. 5°. 6°. 7°.

18- Você acha importante o uso de textos literários nas aulas de língua espanhola?

sim não

19- Em caso afirmativo. Com qual finalidade os textos literários devem aparecer na sala de aula:

(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

desenvolver habilidade leitora

despertar prazer estético

desenvolver habilidade escrita

trabalhar aspectos gramaticais

desenvolver habilidade oral

trabalhar as quatro habilidades

introduzir aspectos culturais da língua meta outros

20- Você utiliza textos literários nas suas aulas?*

sim

não

**Gostaríamos de enfatizar que somente é relevante para a nossa pesquisa o uso de textos literários autênticos (originais), bem como seus fragmentos. Não levaremos em consideração o uso de adaptações literárias ou leituras graduadas. Portanto, marque afirmativamente se você faz uso de textos literários.*

21- Você utiliza atividades de pré-leitura na hora de inserir o texto literário, ou seja, desenvolve alguma atividade anterior ao momento da leitura com o intuito de facilitar o processo leitor dos alunos?

sim

não

Em caso afirmativo, descreva algumas das atividades:

22- Que proporção do semestre de língua espanhola é ocupada com atividades em torno do texto literário?

0% - 15% 15% - 30% 30% - 50% 50% - 70% 70% - 100%

23- Quais gêneros literários você utiliza mais para desenvolver atividades na sua sala de aula?

(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

poesia contos crônicas micro-relatos fábulas

romances teatro

24- Quais gêneros você pede mais como leitura a ser realizada pelo aluno em casa e discutida posteriormente na sala de aula?

(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

poesia contos crônicas micro-relatos fábulas

romances teatro

25- A partir de qual semestre você acha importante incluir o texto literário nas aulas de E/LE?

1°. 2°. 3°. 4°. 5°. 6°. 7°.

26- Que tipos de abordagens você prioriza quando vai trabalhar com textos literários?

(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

lingüística (*São priorizados os aspectos específicos da língua*)

comunicativa (*São analisadas mostras de comunicação, no bar, restaurante entre outras*)

cultural (*São priorizados todos e quaisquer elementos que estão relacionados aos aspectos culturais*)

avaliativa (*O texto literário é utilizado para fins de avaliação, seja oral, escrita, auditiva, de leitura*)

textual (*São enfatizados os elementos textuais tais como processos de retomada de termos, substituição, análise de elementos que tornam o texto coesivo e coerente*)

literária (São priorizados os elementos relativos ao conhecimento literário, gênero textual, conhecimento sobre o autor, a obra, seus personagens dentre outros aspectos)

processo leitor (O professor está atento aos processos de leitura que seus alunos utilizam para realizar a leitura e chegar à compreensão do texto, a ativação de conhecimento prévio e ao desenvolvimento de estratégias de leitura)

prazer leitor (O professor está preocupado com a satisfação do seu aluno no momento de contato com o texto literário, ou seja, que seus alunos possam desfrutar da leitura do texto selecionado)

outras:

27- O Núcleo de Línguas da UECE dispõe de algum modelo didático de inclusão do texto literário na aula de língua espanhola?

sim não

28- Quais critérios você utiliza para a escolha dos textos literários?

29- Seus alunos têm participação na escolha dos textos literários trabalhados no semestre?

nunca raramente às vezes sempre

ANEXO 4: MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Universidade Estadual do Ceará

Curso: Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada

Pesquisa: **A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: Criação de um modelo de tratamento didático da literatura para o Núcleo de Línguas - UECE**

O presente questionário faz parte da pesquisa sobre “A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: Criação de um modelo de tratamento didático da literatura para o Núcleo de Línguas – UECE” a ser realizada por mim, Leticia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza, aluna do curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada (CMLA) da UECE, sob orientação da profa. Dra. Stella Maria Miranda Vieira. Agradecemos pela colaboração e assumimos o compromisso de preservar as identidades dos participantes.

Questionário dos Alunos

EXPERIÊNCIA LEITORA

1- Você costuma ler textos literários em língua materna?

() nunca () raramente () às vezes () sempre

2- Em caso afirmativo. Sente dificuldades na leitura?

() nunca () raramente () às vezes () sempre

3- Se você respondeu afirmativamente à questão anterior, marque abaixo os tipos de dificuldades: (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

() com o vocabulário () com a estrutura do texto

() com elementos gramaticais () com elementos culturais que você desconhece

com os diferentes tipos de registro lingüístico (formal, coloquial, gírias, regionalismos etc)

4- Como você faz para sanar as dificuldades?

(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

a) Lexical (de vocabulário)

recorre ao dicionário

infere significado pelo contexto imediato

passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça

pergunta a alguém

b) Textual

recorre a materiais alternativos que possam esclarecer a estrutura do texto

prefere dar continuidade à leitura esperando que os problemas devidos à falta de familiaridade com a estrutura do texto se resolvam

pergunta a alguém

c) Gramatical

recorre à gramática

infere significado pelo contexto imediato

passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça

pergunta a alguém

d) Sócio-cultural

recorre a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais

- () recorre ao dicionário
- () infere significado pelo contexto imediato
- () passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça
- () pergunta a alguém

b) Estrutural

- () recorre a materiais alternativos que possam esclarecer a estrutura do texto
- () prefere dar continuidade à leitura esperando que os problemas devido a falta de familiaridade com a estrutura do texto se resolva
- () pergunta a alguém

c) Gramatical

- () recorre à gramática
- () infere significado pelo contexto imediato
- () passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça
- () pergunta a alguém

d) Sócio-cultural

- () recorre a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais
- () infere significado pelo contexto
- () pergunta a alguém

10- Cite alguns textos literários que você já tenha lido em língua espanhola

11- Você lê textos literários em língua espanhola por:

vontade própria exigência do professor

outros: _____

EXPERIÊNCIA COMO DISCENTE DO NÚCLEO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS – UECE

12- Há quanto tempo você estuda no Núcleo de Línguas Estrangeiras?

1 semestre 1 ano 2 anos 3 anos

13- Você estuda atualmente em qual semestre?

1º. 2º. 3º. 4º. 5º. 6º. 7º.

14- Dentro do Núcleo de Línguas há a inclusão de atividades com texto literário?

nunca raramente às vezes sempre

15- Quais gêneros literários seu professor utiliza mais para desenvolver atividades na sua sala de aula?
(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

poesia contos crônicas micro-relatos fábulas teatro

romances

16- Quais gêneros seu professor pede mais como leitura a ser realizada por você em casa e discutida posteriormente na sala de aula? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

poesia contos crônicas micro-relatos fábulas teatro

romances

17- A partir de qual semestre você começou a entrar em contato com textos literários no Núcleo de Línguas Estrangeiras - UECE?

1°. 2°. 3°. 4°. 5°. 6°. 7°.

18- Você acha importante o uso de textos literários nas aulas de língua espanhola?

sim não

19- Em caso afirmativo. Explique o porquê:

(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

desenvolver habilidade leitora

despertar prazer estético

desenvolver habilidade escrita

trabalhar aspectos gramaticais

desenvolver habilidade oral

trabalhar as quatro habilidades

introduzir aspectos culturais da língua meta
outros_____

20- A partir de qual semestre você acha importante incluir o texto literário nas aulas de espanhol?

1°. 2°. 3°. 4°. 5°. 6°. 7°.

21- O professor costuma prepará-lo(la) para a leitura do texto literário?

nunca raramente às vezes sempre

Como?

22- O professor trabalha em classe com estratégias de leitura a fim de facilitar sua leitura do texto literário?

nunca raramente às vezes sempre

23- Que tipo de estratégias? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

observar elementos paratextuais como: título, capa, contra capa, figuras, gráficos etc. antes do momento da leitura.

recorrer à leitura de textos secundários antes de iniciar a leitura do texto principal.

realizar leitura contínua do texto esperando que partes obscuras sejam esclarecidas pelo contexto

utilizar dicionários, gramáticas ou outros materiais para facilitar a leitura do texto

Outras: _____

24- Você tem participação na escolha dos textos literários trabalhados no semestre?

nunca raramente às vezes sempre

ANEXO 5: QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS PROFESSORES

Professor 01

Universidade Estadual do Ceará

Curso: Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada

Pesquisa: **A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: Criação de um modelo de tratamento didático da literatura para o Núcleo de Línguas – UECE**

O presente questionário faz parte da pesquisa sobre “A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: Criação de um modelo de tratamento didático da literatura para o Núcleo de Línguas – UECE” a ser realizada por mim, Leticia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza, aluna do curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada (CMLA) da UECE, sob orientação da profa. Dra. Stella Maria Miranda Vieira. Agradecemos pela colaboração e assumimos o compromisso de preservar as identidades dos participantes.

Questionário dos Professores

EXPERIÊNCIA LEITORA

1- Você costuma ler obras literárias em língua espanhola?

 sim () não

2- Poderia citar algumas obras literárias que você já tenha lido?

El Plan Infinito, Vivir para Contar, Los funerales de la mamá grande, Bien años de Soledad, Yerma, La casa de Bernarda Alba, La casa de los Espíritus, Cuentos de Eva Luna, Eva Luna, Cuentos Porucos, El coronel no tiene quien le escriba, Cartero de Neruda, entre otros...

3- Você sente dificuldades na leitura de textos literários em língua espanhola?

() nunca raramente () às vezes () sempre

4- Se você respondeu afirmativamente à questão anterior, marque abaixo os tipos de dificuldades (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas).

() com o vocabulário

() com a estrutura do texto

() com elementos gramaticais

 com elementos culturais que você desconhece com os diferentes tipos de registro lingüístico (formal, coloquial, gírias, regionalismos etc)

5- Como você faz para sanar as dificuldades?

(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas).

a) Lexicais (de vocabulário)

() recorre ao dicionário

() infere significado pelo contexto imediato

() passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça

() pergunta a alguém

b) Textuais

- recorre a materiais alternativos que possam esclarecer a estrutura do texto
- prefere dar continuidade à leitura esperando que os problemas devidos à falta de familiaridade com a estrutura do texto se resolvam
- pergunta a alguém

c) Gramaticais

- recorre a uma gramática
- infere significado pelo contexto imediato
- passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça
- pergunta a alguém

d) Sócio-culturais

- recorre a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais
- infere significado pelo contexto
- pergunta a alguém

6- No caso dos seus alunos sentirem dificuldades na leitura de textos literários o que você recomenda. (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

- que eles recorram a materiais de apoio como: dicionário, gramática etc.
- que eles recorram a textos secundários que esclareçam, por exemplo, questões sócio-culturais, de registro ou de estrutura textual
- que eles infiram significados pelo contexto imediato
- que eles passem para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça
- que eles perguntem a você ou a um colega de sala

FORMAÇÃO ACADÊMICA

7- graduando graduado especialista mestrando

8- As disciplinas de literatura o/a ajudaram a trabalhar com textos literários na sua sala de aula?

- sim não

9- As disciplinas de prática de ensino o/a ajudaram a trabalhar com textos literários na sua sala de aula?

- sim não

10- Nas aulas ministradas na universidade você aprendeu a trabalhar com estratégias de leitura?

() sim () não

11- Conhece alguma estratégia de leitura? Quais? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

() observar elementos paratextuais como título, capa, figuras, gráficos etc. Antes do momento da leitura

() recorrer a leitura de textos secundários que possuam a mesma temática antes de iniciar a leitura do texto principal.

() realizar leitura contínua do texto esperando que partes obscuras sejam esclarecidas pelo contexto

() utilizar dicionários, gramáticas ou outros materiais de apoio a fim de facilitar a leitura do texto.

() outras

12- Você prepara seus alunos para a recepção de textos literários por meio do desenvolvimento de estratégias de leitura?

() sim () não

Em caso afirmativo, quais?

Todas as anteriores.

EXPERIÊNCIA DOCENTE

13- Já teve experiência de sala de aula em língua espanhola anterior a do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE?

() sim () não

14- Há quanto tempo é professor de língua espanhola?

() menos de 2 anos () 2 anos () mais de 2 anos

EXPERIÊNCIA DOCENTE NO NÚCLEO DE LÍNGUAS

15- Há quanto tempo atua como professor de língua espanhola no Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE?

() menos de 1 ano () mais de 1 ano () mais de 2 anos

16- Em que semestre (s) você já ensinou?

() 1°. (X) 2°. () 3°. (X) 4°. () 5°. () 6°. () 7°.

17- Em que semestre(s) você ensina?

() 1°. (X) 2°. () 3°. () 4°. () 5°. () 6°. () 7°.

18- Você acha importante o uso de textos literários nas aulas de língua espanhola?

(X) sim () não

19- Em caso afirmativo. Com qual finalidade os textos literários devem aparecer na sala de aula: (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

- (X) desenvolver habilidade leitora (X) despertar prazer estético
 (X) desenvolver habilidade escrita (X) trabalhar aspectos gramaticais
 (X) desenvolver habilidade oral (X) trabalhar as quatro habilidades
 (X) introduzir aspectos culturais da língua meta (X) outros _____

20- Você utiliza textos literários nas suas aulas?* (X) sim () não

**Gostaríamos de enfatizar que somente é relevante para a nossa pesquisa o uso de textos literários autênticos (originais), bem como seus fragmentos. Não levaremos em consideração o uso de adaptações literárias ou leituras graduadas. Portanto, marque afirmativamente se você faz uso de textos literários.*

21- Você utiliza atividades de pré-leitura na hora de inserir o texto literário, ou seja, desenvolve alguma atividade anterior ao momento da leitura com o intuito de facilitar o processo leitor dos alunos?

(X) sim () não

Em caso afirmativo, descreva algumas das atividades:

Utilizando gravuras, músicas, biografias dos autores, outros textos que falem do mesmo assunto, filmes, jogos etc.

22- Que proporção do semestre de língua espanhola é ocupada com atividades em torno do texto literário?

() 0% - 15% () 15% - 30% (X) 30% - 50% () 50% - 70% () 70% - 100%

23- Quais gêneros literários você utiliza mais para desenvolver atividades na sua sala de aula? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

(X) poesia (X) contos () crônicas (X) micro-relatos () fábulas
 (X) romances () teatro

24- Quais gêneros você pede mais como leitura a ser realizada pelo aluno em casa e discutida posteriormente na sala de aula?

(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

poesia contos crônicas micro-relatos fábulas
 romances teatro

25- A partir de qual semestre você acha importante incluir o texto literário nas aulas de E/LE?

1°. 2°. 3°. 4°. 5°. 6°. 7°.

26- Que tipos de abordagens você prioriza quando vai trabalhar com textos literários?
(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

- linguística (São priorizados os aspectos específicos da língua)
 comunicativa (São analisadas mostras de comunicação, no bar, restaurante entre outras)
 cultural (São priorizados todos e quaisquer elementos que estão relacionados aos aspectos culturais)
 avaliativa (O texto literário é utilizado para fins de avaliação, seja oral, escrita, auditiva, de leitura)
 textual (São enfatizados os elementos textuais tais como processos de retomada de termos, substituição, análise de elementos que tornam o texto coesivo e coerente)
 literária (São priorizados os elementos relativos ao conhecimento literário, gênero textual, conhecimento sobre o autor, a obra, seus personagens dentre outros aspectos)
 processo leitor (O professor está atento aos processos de leitura que seus alunos utilizam para realizar a leitura e chegar à compreensão do texto, a ativação de conhecimento prévio e ao desenvolvimento de estratégias de leitura)
 prazer leitor (O professor está preocupado com a satisfação do seu aluno no momento de contato com o texto literário, ou seja, que seus alunos possam desfrutar da leitura do texto selecionado)
 outras: _____

27- O Núcleo de Línguas da UECE dispõe de algum modelo didático de inclusão do texto literário na aula de língua espanhola?

sim não

28- Quais critérios você utiliza para a escolha dos textos literários?

O nível de ^{ensino} aprendizagem, o interesse dos alunos pelo assunto, os aspectos socio-culturais e linguísticos que serão abordados. A compreensão de aspectos gramaticais, entre outros.

29- Seus alunos têm participação na escolha dos textos literários trabalhados no semestre?

nunca raramente às vezes sempre

Professor 02

Universidade Estadual do Ceará

Curso: Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada

Pesquisa: **A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: Criação de um modelo de tratamento didático da literatura para o Núcleo de Línguas – UECE**

O presente questionário faz parte da pesquisa sobre “A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: Criação de um modelo de tratamento didático da literatura para o Núcleo de Línguas – UECE” a ser realizada por mim, Leticia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza, aluna do curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada (CMLA) da UECE, sob orientação da profa. Dra. Stella Maria Miranda Vieira. Agradecemos pela colaboração e assumimos o compromisso de preservar as identidades dos participantes.

Questionário dos Professores

EXPERIÊNCIA LEITORA

1- Você costuma ler obras literárias em língua espanhola?

sim () não

2- Poderia citar algumas obras literárias que você já tenha lido?

“El coronel no tiene quien le escriba”, “El amor en los tiempos del cólera”, “La trépan”, “Yerma”.

3- Você sente dificuldades na leitura de textos literários em língua espanhola?

() nunca raramente () às vezes () sempre

4- Se você respondeu afirmativamente à questão anterior, marque abaixo os tipos de dificuldades (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas).

com o vocabulário () com a estrutura do texto
 () com elementos gramaticais () com elementos culturais que você desconhece
 () com os diferentes tipos de registro linguístico (formal, coloquial, gírias, regionalismos etc)

5- Como você faz para sanar as dificuldades?

(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas).

a) Lexicais (de vocabulário)

recorre ao dicionário

infere significado pelo contexto imediato

() passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça

() pergunta a alguém

b) Textuais

- recorre a materiais alternativos que possam esclarecer a estrutura do texto
- prefere dar continuidade à leitura esperando que os problemas devidos à falta de familiaridade com a estrutura do texto se resolvam
- pergunta a alguém

c) Gramaticais

- recorre a uma gramática
- infere significado pelo contexto imediato
- passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça
- pergunta a alguém

d) Sócio-culturais

- recorre a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais
- infere significado pelo contexto
- pergunta a alguém

6- No caso dos seus alunos sentirem dificuldades na leitura de textos literários o que você recomenda. (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

- que eles recorram a materiais de apoio como: dicionário, gramática etc.
- que eles recorram a textos secundários que esclareçam, por exemplo, questões sócio-culturais, de registro ou de estrutura textual
- que eles infiram significados pelo contexto imediato
- que eles passem para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça
- que eles perguntem a você ou a um colega de sala

FORMAÇÃO ACADÊMICA

7- graduando graduado especialista mestrando

8- As disciplinas de literatura o/a ajudaram a trabalhar com textos literários na sua sala de aula?

sim não

9- As disciplinas de prática de ensino o/a ajudaram a trabalhar com textos literários na sua sala de aula?

sim não

10- Nas aulas ministradas na universidade você aprendeu a trabalhar com estratégias de leitura?

() sim (X) não

11- Conhece alguma estratégia de leitura? Quais? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

() observar elementos paratextuais como título, capa, figuras, gráficos etc. Antes do momento da leitura

() recorrer a leitura de textos secundários que possuam a mesma temática antes de iniciar a leitura do texto principal.

() realizar leitura contínua do texto esperando que partes obscuras sejam esclarecidas pelo contexto

() utilizar dicionários, gramáticas ou outros materiais de apoio a fim de facilitar a leitura do texto.

() outras

NENHUMA

12- Você prepara seus alunos para a recepção de textos literários por meio do desenvolvimento de estratégias de leitura?

() sim (X) não

Em caso afirmativo, quais?

EXPERIÊNCIA DOCENTE

13- Já teve experiência de sala de aula em língua espanhola anterior a do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE?

(X) sim () não

14- Há quanto tempo é professor de língua espanhola?

() menos de 2 anos () 2 anos (X) mais de 2 anos

EXPERIÊNCIA DOCENTE NO NÚCLEO DE LÍNGUAS

15- Há quanto tempo atua como professor de língua espanhola no Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE?

() menos de 1 ano () mais de 1 ano (X) mais de 2 anos

16- Em que semestre (s) você já ensinou?

1°. 2°. 3°. 4°. 5°. 6°. 7°.

17- Em que semestre(s) você ensina?

1°. 2°. 3°. 4°. 5°. 6°. 7°.

18- Você acha importante o uso de textos literários nas aulas de língua espanhola?

sim não

19- Em caso afirmativo. Com qual finalidade os textos literários devem aparecer na sala de aula: (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

- desenvolver habilidade leitora despertar prazer estético
 desenvolver habilidade escrita trabalhar aspectos gramaticais
 desenvolver habilidade oral trabalhar as quatro habilidades
 introduzir aspectos culturais da língua meta outros _____

20- Você utiliza textos literários nas suas aulas?* sim não

**Gostaríamos de enfatizar que somente é relevante para a nossa pesquisa o uso de textos literários autênticos (originais), bem como seus fragmentos. Não levaremos em consideração o uso de adaptações literárias ou leituras graduadas. Portanto, marque afirmativamente se você faz uso de textos literários.*

21- Você utiliza atividades de pré-leitura na hora de inserir o texto literário, ou seja, desenvolve alguma atividade anterior ao momento da leitura com o intuito de facilitar o processo leitor dos alunos?

sim não

Em caso afirmativo, descreva algumas das atividades:

22- Que proporção do semestre de língua espanhola é ocupada com atividades em torno do texto literário?

0% - 15% 15% - 30% 30% - 50% 50% - 70% 70% - 100%

23- Quais gêneros literários você utiliza mais para desenvolver atividades na sua sala de aula? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

poesia contos crônicas micro-relatos fábulas
 romances teatro

24- Quais gêneros você pede mais como leitura a ser realizada pelo aluno em casa e discutida posteriormente na sala de aula? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

() poesia (X) contos () crônicas () micro-relatos () fábulas
 (X) romances (X) teatro

25- A partir de qual semestre você acha importante incluir o texto literário nas aulas de E/LE?

() 1º. () 2º. (X) 3º. () 4º. () 5º. () 6º. () 7º.

26- Que tipos de abordagens você prioriza quando vai trabalhar com textos literários?
 (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

() lingüística (São priorizados os aspectos específicos da língua)

(X) comunicativa (São analisadas mostras de comunicação, no bar, restaurante entre outras)

(X) cultural (São priorizados todos e quaisquer elementos que estão relacionados aos aspectos culturais)

(X) avaliativa (O texto literário é utilizado para fins de avaliação, seja oral, escrita, auditiva, de leitura)

() textual (São enfatizados os elementos textuais tais como processos de retomada de termos, substituição, análise de elementos que tornam o texto coesivo e coerente)

(X) literária (São priorizados os elementos relativos ao conhecimento literário, gênero textual, conhecimento sobre o autor, a obra, seus personagens dentre outros aspectos)

() processo leitor (O professor está atento aos processos de leitura que seus alunos utilizam para realizar a leitura e chegar à compreensão do texto, a ativação de conhecimento prévio e ao desenvolvimento de estratégias de leitura)

(X) prazer leitor (O professor está preocupado com a satisfação do seu aluno no momento de contato com o texto literário, ou seja, que seus alunos possam desfrutar da leitura do texto selecionado)

() outras: _____

27- O Núcleo de Línguas da UECE dispõe de algum modelo didático de inclusão do texto literário na aula de língua espanhola?

() sim (X) não

28- Quais critérios você utiliza para a escolha dos textos literários?

EXPERIÊNCIA PRÓPRIA, NÍVEL DOS ALUNOS ...

29- Seus alunos têm participação na escolha dos textos literários trabalhados no semestre?

() nunca () raramente (X) às vezes () sempre

ANEXO 6: QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ALUNOS

Aluno 01 – Segundo semestre

Universidade Estadual do Ceará

Curso: Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada

Pesquisa: A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: Criação de um modelo de tratamento didático da literatura para o Núcleo de Línguas - UECE

O presente questionário faz parte da pesquisa sobre “A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: Criação de um modelo de tratamento didático da literatura para o Núcleo de Línguas – UECE” a ser realizada por mim, Leticia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza, aluna do curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada (CMLA) da UECE, sob orientação da profa. Dra. Stella Maria Miranda Vieira. Agradecemos pela colaboração e assumimos o compromisso de preservar as identidades dos participantes.

Questionário dos Alunos

EXPERIÊNCIA LEITORA

1- Você costuma ler textos literários em língua materna?

() nunca () raramente () às vezes () sempre

2- Em caso afirmativo. Sente dificuldades na leitura?

() nunca () raramente () às vezes () sempre

3- Se você respondeu afirmativamente à questão anterior, marque abaixo os tipos de dificuldades: (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

() com o vocabulário () com a estrutura do texto
 () com elementos gramaticais () com elementos culturais que você desconhece
 () com os diferentes tipos de registro linguístico (formal, coloquial, gírias, regionalismos etc)

4- Como você faz para sanar as dificuldades?

(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

a) Lexical (de vocabulário)

() recorre ao dicionário
 () infere significado pelo contexto imediato
 () passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça
 () pergunta a alguém

b) Textual

() recorre a materiais alternativos que possam esclarecer a estrutura do texto
 () prefere dar continuidade à leitura esperando que os problemas devidos à falta de familiaridade com a estrutura do texto se resolvam
 () pergunta a alguém

c) Gramatical

- recorre à gramática
- infere significado pelo contexto imediato
- passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça
- pergunta a alguém

d) Sócio-cultural

- recorre a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais
- infere significado pelo contexto
- pergunta a alguém

5- Cite alguns textos literários que você já tenha lido

contos, fábulas, livros (romances), crônicas, poesias

6- Você costuma ler textos literários em língua espanhola?*

**Gostaríamos de enfatizar que somente é relevante para a nossa pesquisa o uso de textos literários autênticos (originais), bem como seus fragmentos. Não levaremos em consideração o uso de adaptações literárias ou leituras graduadas. Portanto, marque afirmativamente se você faz uso de textos literários.*

- nunca raramente às vezes sempre

7- Em caso afirmativo. Sente dificuldades na leitura?

- nunca raramente às vezes sempre

8- Quais tipos de dificuldades? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

- com o vocabulário com a estrutura do texto
- com elementos gramaticais com elementos culturais que você desconhece
- com os diferentes tipos de registro linguístico (formal, coloquial, gírias, regionalismos etc)

9- Como você faz para sanar as dificuldades?

(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

a) Vocabular

- recorre ao dicionário
- infere significado pelo contexto imediato
- passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça
- pergunta a alguém

b) Estrutural

- recorre a materiais alternativos que possam esclarecer a estrutura do texto

prefere dar continuidade à leitura esperando que os problemas devido a falta de familiaridade com a estrutura do texto se resolva

pergunta a alguém

c) Gramatical

recorre à gramática

infere significado pelo contexto imediato

passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça

pergunta a alguém

d) Sócio-cultural

recorre a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais

infere significado pelo contexto

pergunta a alguém

10- Cite alguns textos literários que você já tenha lido em língua espanhola

11- Você lê textos literários em língua espanhola por:

vontade própria exigência do professor

outros: _____

EXPERIÊNCIA COMO DISCENTE DO NÚCLEO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS – UECE

12- Há quanto tempo você estuda no Núcleo de Línguas Estrangeiras?

1 semestre 1 ano 2 anos 3 anos

13- Você estuda atualmente em qual semestre?

1°. 2°. 3°. 4°. 5°. 6°. 7°.

14- Dentro do Núcleo de Línguas há a inclusão de atividades com texto literário?

nunca raramente às vezes sempre

15- Quais gêneros literários seu professor utiliza mais para desenvolver atividades na sua sala de aula? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

poesia contos crônicas micro-relatos fábulas teatro
 romances

16- Quais gêneros seu professor pede mais como leitura a ser realizada por você em casa e discutida posteriormente na sala de aula? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

poesia contos crônicas micro-relatos fábulas teatro
 romances

17- A partir de qual semestre você começou a entrar em contato com textos literários no Núcleo de Línguas Estrangeiras - UECE?

1°. 2°. 3°. 4°. 5°. 6°. 7°.

18- Você acha importante o uso de textos literários nas aulas de língua espanhola?

sim não

19- Em caso afirmativo. Explique o porquê:

(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

desenvolver habilidade leitora despertar prazer estético
 desenvolver habilidade escrita trabalhar aspectos gramaticais
 desenvolver habilidade oral trabalhar as quatro habilidades
 introduzir aspectos culturais da língua meta outros _____

20- A partir de qual semestre você acha importante incluir o texto literário nas aulas de espanhol?

1°. 2°. 3°. 4°. 5°. 6°. 7°.

21- O professor costuma prepará-lo(la) para a leitura do texto literário?

nunca raramente às vezes sempre

Como?

Com estratégias de leitura descritas abaixo

22- O professor trabalha em classe com estratégias de leitura a fim de facilitar sua leitura do texto literário?

nunca raramente às vezes sempre

23- Que tipo de estratégias? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

observar elementos paratextuais como: título, capa, contra capa, figuras, gráficos etc. antes do momento da leitura.

recorrer à leitura de textos secundários antes de iniciar a leitura do texto principal.

realizar leitura contínua do texto esperando que partes obscuras sejam esclarecidas pelo contexto

utilizar dicionários, gramáticas ou outros materiais para facilitar a leitura do texto

Outras: _____

24- Você tem participação na escolha dos textos literários trabalhados no semestre?

nunca raramente às vezes sempre

c) Gramatical

- recorre à gramática
- infere significado pelo contexto imediato
- passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça
- pergunta a alguém

d) Sócio-cultural

- recorre a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais
- infere significado pelo contexto
- pergunta a alguém

5- Cite alguns textos literários que você já tenha lido

Dom Casimiro, Memórias Póstumas, A Divina Comédia, Crime e Castigo, A República, Morde e Vida Severina, A Linguagem de Deus, O Batismo de Sangue, Cai o Pano, Os Elefantes nunca esquecem, Os Sertões, Sonetos de Amor, Raízes do Brasil, Lira dos Vinte Anos, Noites na Taverna entre outros.

6- Você costuma ler textos literários em língua espanhola?*

**Gostaríamos de enfatizar que somente é relevante para a nossa pesquisa o uso de textos literários autênticos (originais), bem como seus fragmentos. Não levaremos em consideração o uso de adaptações literárias ou leituras graduadas. Portanto, marque afirmativamente se você faz uso de textos literários.*

- nunca raramente às vezes sempre

7- Em caso afirmativo. Sente dificuldades na leitura?

- nunca raramente às vezes sempre

8- Quais tipos de dificuldades? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

- com o vocabulário com a estrutura do texto
- com elementos gramaticais com elementos culturais que você desconhece
- com os diferentes tipos de registro linguístico (formal, coloquial, gírias, regionalismos etc)

9- Como você faz para sanar as dificuldades?

(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

a) Vocabular

- recorre ao dicionário
- infere significado pelo contexto imediato
- passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça
- pergunta a alguém

b) Estrutural

- recorre a materiais alternativos que possam esclarecer a estrutura do texto

) prefere dar continuidade à leitura esperando que os problemas devido a falta de familiaridade com a estrutura do texto se resolva

) pergunta a alguém

c) Gramatical

) recorre à gramática

) infere significado pelo contexto imediato

) passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça

) pergunta a alguém

d) Sócio-cultural

) recorre a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais

) infere significado pelo contexto

) pergunta a alguém

10- Cite alguns textos literários que você já tenha lido em língua espanhola

Diários de uma motocicleta; Simón Bolívar; Sonetos de Amor; Memórias de minhas putas tristes; alguns poemas de Rafael Alberti; Pablo Neruda ...

11- Você lê textos literários em língua espanhola por:

) vontade própria) exigência do professor

) outros: _____

EXPERIÊNCIA COMO DISCENTE DO NÚCLEO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS – UECE

12- Há quanto tempo você estuda no Núcleo de Línguas Estrangeiras?

) 1 semestre) 1 ano) 2 anos) 3 anos

13- Você estuda atualmente em qual semestre?

) 1°.) 2°.) 3°.) 4°.) 5°.) 6°.) 7°.

14- Dentro do Núcleo de Línguas há a inclusão de atividades com texto literário?

) nunca) raramente.) às vezes) sempre

15- Quais gêneros literários seu professor utiliza mais para desenvolver atividades na sua sala de aula? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

) poesia) contos) crônicas) micro-relatos) fábulas) teatro
) romances

16- Quais gêneros seu professor pede mais como leitura a ser realizada por você em casa e discutida posteriormente na sala de aula? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

poesia contos () crônicas micro-relatos () fábulas () teatro
 () romances

17- A partir de qual semestre você começou a entrar em contato com textos literários no Núcleo de Línguas Estrangeiras - UECE?

1°. () 2°. () 3°. () 4°. () 5°. () 6°. () 7°.

18- Você acha importante o uso de textos literários nas aulas de língua espanhola?

sim () não

19- Em caso afirmativo. Explique o porquê:

(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

desenvolver habilidade leitora despertar prazer estético
 desenvolver habilidade escrita () trabalhar aspectos gramaticais
 () desenvolver habilidade oral () trabalhar as quatro habilidades
 introduzir aspectos culturais da língua meta () outros _____

20- A partir de qual semestre você acha importante incluir o texto literário nas aulas de espanhol?

1°. () 2°. () 3°. () 4°. () 5°. () 6°. () 7°.

21- O professor costuma prepará-lo(la) para a leitura do texto literário?

() nunca raramente () às vezes () sempre

Como?

Às vezes, pede para que faça uma pesquisa sobre o autor

22- O professor trabalha em classe com estratégias de leitura a fim de facilitar sua leitura do texto literário?

nunca () raramente () às vezes () sempre

23- Que tipo de estratégias? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

() observar elementos paratextuais como: título, capa, contra capa, figuras, gráficos etc. antes do momento da leitura.

() recorrer à leitura de textos secundários antes de iniciar a leitura do texto principal.

() realizar leitura contínua do texto esperando que partes obscuras sejam esclarecidas pelo contexto

() utilizar dicionários, gramáticas ou outros materiais para facilitar a leitura do texto

() Outras: _____

24- Você tem participação na escolha dos textos literários trabalhados no semestre?

nunca raramente () às vezes () sempre

Aluno 01 – Quarto Semestre

Universidade Estadual do Ceará

Curso: Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada

Pesquisa: **A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: Criação de um modelo de tratamento didático da literatura para o Núcleo de Línguas - UECE**

O presente questionário faz parte da pesquisa sobre “A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: Criação de um modelo de tratamento didático da literatura para o Núcleo de Línguas – UECE” a ser realizada por mim, Leticia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza, aluna do curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada (CMLA) da UECE, sob orientação da profa. Dra. Stella Maria Miranda Vieira. Agradecemos pela colaboração e assumimos o compromisso de preservar as identidades dos participantes.

Questionário dos Alunos

EXPERIÊNCIA LEITORA

1- Você costuma ler textos literários em língua materna?

() nunca () raramente () às vezes () sempre

2- Em caso afirmativo. Sente dificuldades na leitura?

() nunca () raramente () às vezes () sempre

3- Se você respondeu afirmativamente à questão anterior, marque abaixo os tipos de dificuldades: (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

() com o vocabulário () com a estrutura do texto
 () com elementos gramaticais () com elementos culturais que você desconhece
 () com os diferentes tipos de registro linguístico (formal, coloquial, gírias, regionalismos etc)

4- Como você faz para sanar as dificuldades?

(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

a) Lexical (de vocabulário)

() recorre ao dicionário
 () infere significado pelo contexto imediato
 () passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça
 () pergunta a alguém

b) Textual

() recorre a materiais alternativos que possam esclarecer a estrutura do texto
 () prefere dar continuidade à leitura esperando que os problemas devidos à falta de familiaridade com a estrutura do texto se resolvam
 () pergunta a alguém

c) Gramatical

- recorre à gramática
- infere significado pelo contexto imediato
- passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça
- pergunta a alguém

d) Sócio-cultural

- recorre a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais
- infere significado pelo contexto
- pergunta a alguém

5- Cite alguns textos literários que você já tenha lido

- *meu filho* - *o sete*

- *Buzundanga* - *Contos Brasileiros Contemporâneos*

- *Dono Equidinho do Poço*

6- Você costuma ler textos literários em língua espanhola?*

*Gostaríamos de enfatizar que somente é relevante para a nossa pesquisa o uso de textos literários autênticos (originais), bem como seus fragmentos. Não levaremos em consideração o uso de adaptações literárias ou leituras graduadas. Portanto, marque afirmativamente se você faz uso de textos literários.

- nunca raramente às vezes sempre

7- Em caso afirmativo. Sente dificuldades na leitura?

- nunca raramente às vezes sempre

8- Quais tipos de dificuldades? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

- com o vocabulário com a estrutura do texto
- com elementos gramaticais com elementos culturais que você desconhece
- com os diferentes tipos de registro lingüístico (formal, coloquial, gírias, regionalismos etc)

9- Como você faz para sanar as dificuldades?

(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

a) Vocabular

- recorre ao dicionário
- infere significado pelo contexto imediato
- passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça
- pergunta a alguém

b) Estrutural

- recorre a materiais alternativos que possam esclarecer a estrutura do texto

() prefere dar continuidade à leitura esperando que os problemas devido a falta de familiaridade com a estrutura do texto se resolva

() pergunta a alguém

c) Gramatical

(X) recorre à gramática

(X) infere significado pelo contexto imediato

() passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça

() pergunta a alguém

d) Sócio-cultural

(X) recorre a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais

(X) infere significado pelo contexto

() pergunta a alguém

10- Cite alguns textos literários que você já tenha lido em língua espanhola

- *misterio en el museo*

- *El coronel no tiene quien le escriba*

- *Juanito la barga*

11- Você lê textos literários em língua espanhola por:

() vontade própria

(X) exigência do professor

() outros: _____

EXPERIÊNCIA COMO DISCENTE DO NÚCLEO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS – UECE

12- Há quanto tempo você estuda no Núcleo de Línguas Estrangeiras?

() 1 semestre

() 1 ano

(X) 2 anos

() 3 anos

13- Você estuda atualmente em qual semestre?

() 1º.

() 2º.

() 3º.

(X) 4º.

() 5º.

() 6º.

() 7º.

14- Dentro do Núcleo de Línguas há a inclusão de atividades com texto literário?

() nunca

() raramente

() às vezes

(X) sempre

15- Quais gêneros literários seu professor utiliza mais para desenvolver atividades na sua sala de aula? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

() poesia

(X) contos

(X) crônicas

() micro-relatos

() fábulas

() teatro

(X) romances

16- Quais gêneros seu professor pede mais como leitura a ser realizada por você em casa e discutida posteriormente na sala de aula? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

poesia contos crônicas micro-relatos fábulas teatro
 romances

17- A partir de qual semestre você começou a entrar em contato com textos literários no Núcleo de Línguas Estrangeiras - UECE?

1°. 2°. 3°. 4°. 5°. 6°. 7°.

18- Você acha importante o uso de textos literários nas aulas de língua espanhola?

sim não

19- Em caso afirmativo. Explique o porquê:

(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

desenvolver habilidade leitora

despertar prazer estético

desenvolver habilidade escrita

trabalhar aspectos gramaticais

desenvolver habilidade oral

trabalhar as quatro habilidades

introduzir aspectos culturais da língua meta outros conhecer outras culturas

20- A partir de qual semestre você acha importante incluir o texto literário nas aulas de espanhol?

1°. 2°. 3°. 4°. 5°. 6°. 7°.

21- O professor costuma prepará-lo(la) para a leitura do texto literário?

nunca raramente às vezes sempre

Como?

Fazendo com ~~com~~ que leiamos pequenos textos em sala e falando sobre culturas de determinado país, como também fazendo pesquisas.

22- O professor trabalha em classe com estratégias de leitura a fim de facilitar sua leitura do texto literário?

nunca raramente às vezes sempre

23- Que tipo de estratégias? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

observar elementos paratextuais como: título, capa, contra capa, figuras, gráficos etc. antes do momento da leitura.

recorrer à leitura de textos secundários antes de iniciar a leitura do texto principal.

realizar leitura contínua do texto esperando que partes obscuras sejam esclarecidas pelo contexto

utilizar dicionários, gramáticas ou outros materiais para facilitar a leitura do texto

Outras: _____

24- Você tem participação na escolha dos textos literários trabalhados no semestre?

nunca raramente às vezes sempre

Aluno 02 – Quarto semestre

Universidade Estadual do Ceará

Curso: Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada

Pesquisa: **A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: Criação de um modelo de tratamento didático da literatura para o Núcleo de Línguas - UECE**

O presente questionário faz parte da pesquisa sobre “A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: Criação de um modelo de tratamento didático da literatura para o Núcleo de Línguas – UECE” a ser realizada por mim, Leticia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza, aluna do curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada (CMLA) da UECE, sob orientação da profa. Dra. Stella Maria Miranda Vieira. Agradecemos pela colaboração e assumimos o compromisso de preservar as identidades dos participantes.

Questionário dos Alunos

EXPERIÊNCIA LEITORA

1- Você costuma ler textos literários em língua materna?

() nunca () raramente () às vezes () sempre

2- Em caso afirmativo. Sente dificuldades na leitura?

() nunca () raramente () às vezes () sempre

3- Se você respondeu afirmativamente à questão anterior, marque abaixo os tipos de dificuldades: (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

() com o vocabulário () com a estrutura do texto
 () com elementos gramaticais () com elementos culturais que você desconhece
 () com os diferentes tipos de registro linguístico (formal, coloquial, gírias, regionalismos etc)

4- Como você faz para sanar as dificuldades?

(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

a) Lexical (de vocabulário)

() recorre ao dicionário
 () infere significado pelo contexto imediato
 () passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça
 () pergunta a alguém

b) Textual

() recorre a materiais alternativos que possam esclarecer a estrutura do texto
 () prefere dar continuidade à leitura esperando que os problemas devidos à falta de familiaridade com a estrutura do texto se resolvam
 () pergunta a alguém

c) Gramatical

- recorre à gramática
- infere significado pelo contexto imediato
- passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça
- pergunta a alguém

d) Sócio-cultural

- recorre a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais
- infere significado pelo contexto
- pergunta a alguém

5- Cite alguns textos literários que você já tenha lido

Senhora, Vidas Secas, A Romulista, O Seminarista, A lenda mágica, A triste Partida, Iracema, O cortiço, A cartomante, Dom Casimiro, A moreninha, Sargento de Milícias.....

6- Você costuma ler textos literários em língua espanhola?*

**Gostaríamos de enfatizar que somente é relevante para a nossa pesquisa o uso de textos literários autênticos (originais), bem como seus fragmentos. Não levaremos em consideração o uso de adaptações literárias ou leituras graduadas. Portanto, marque afirmativamente se você faz uso de textos literários.*

- nunca raramente às vezes sempre

7- Em caso afirmativo. Sente dificuldades na leitura?

- nunca raramente às vezes sempre

8- Quais tipos de dificuldades? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

- com o vocabulário com a estrutura do texto
- com elementos gramaticais com elementos culturais que você desconhece
- com os diferentes tipos de registro linguístico (formal, coloquial, gírias, regionalismos etc)

9- Como você faz ~~para~~ sanar as dificuldades?

(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

a) Vocabular

- recorre ao dicionário
- infere significado pelo contexto imediato
- passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça
- pergunta a alguém

b) Estrutural

- recorre a materiais alternativos que possam esclarecer a estrutura do texto

() prefere dar continuidade à leitura esperando que os problemas devido a falta de familiaridade com a estrutura do texto se resolva

() pergunta a alguém

c) Gramatical

(X) recorre à gramática

() infere significado pelo contexto imediato

() passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça

() pergunta a alguém

d) Sócio-cultural

(X) recorre a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais

() infere significado pelo contexto

() pergunta a alguém

10- Cite alguns textos literários que você já tenha lido em língua espanhola

*El mago de Oz; Juanita, la larga; Cuentos españoles,
El coronel no tiene quien le escriba; Don Quijote*

11- Você lê textos literários em língua espanhola por:

() vontade própria () exigência do professor

() outros: *No momento por exigência do professor, no entanto essas leituras estão me dando prazer. Pretendo ler mais da literatura espanhola.*

EXPERIÊNCIA COMO DISCENTE DO NÚCLEO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS – UECE

12- Há quanto tempo você estuda no Núcleo de Línguas Estrangeiras?

() 1 semestre () 1 ano (X) 2 anos () 3 anos

13- Você estuda atualmente em qual semestre?

() 1°. () 2°. () 3°. (X) 4°. () 5°. () 6°. () 7°.

14- Dentro do Núcleo de Línguas há a inclusão de atividades com texto literário?

() nunca (X) raramente () às vezes () sempre

15- Quais gêneros literários seu professor utiliza mais para desenvolver atividades na sua sala de aula? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

() poesia (X) contos () crônicas () micro-relatos () fábulas () teatro
(X) romances

16- Quais gêneros seu professor pede mais como leitura a ser realizada por você em casa e discutida posteriormente na sala de aula? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

poesia contos crônicas micro-relatos fábulas teatro
 romances

17- A partir de qual semestre você começou a entrar em contato com textos literários no Núcleo de Línguas Estrangeiras - UECE?

1°. 2°. 3°. 4°. 5°. 6°. 7°.

18- Você acha importante o uso de textos literários nas aulas de língua espanhola?

sim não

19- Em caso afirmativo. Explique o porquê:
(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

- desenvolver habilidade leitora despertar prazer estético
 desenvolver habilidade escrita trabalhar aspectos gramaticais
 desenvolver habilidade oral trabalhar as quatro habilidades
 introduzir aspectos culturais da língua meta outros _____

20- A partir de qual semestre você acha importante incluir o texto literário nas aulas de espanhol?

1°. 2°. 3°. 4°. 5°. 6°. 7°.

21- O professor costuma prepará-lo(la) para a leitura do texto literário?

nunca raramente às vezes sempre

Como?

22- O professor trabalha em classe com estratégias de leitura a fim de facilitar sua leitura do texto literário?

nunca raramente às vezes sempre

23- Que tipo de estratégias? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)
 observar elementos paratextuais como: título, capa, contra capa, figuras, gráficos etc. antes do momento da leitura.

- recorrer à leitura de textos secundários antes de iniciar a leitura do texto principal.
 realizar leitura contínua do texto esperando que partes obscuras sejam esclarecidas pelo contexto
 utilizar dicionários, gramáticas ou outros materiais para facilitar a leitura do texto
 Outras: _____

24- Você tem participação na escolha dos textos literários trabalhados no semestre?

nunca raramente às vezes sempre

Aluno 01 – Sexto semestre

Universidade Estadual do Ceará

Curso: Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada

Pesquisa: **A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: Criação de um modelo de tratamento didático da literatura para o Núcleo de Línguas - UECE**

O presente questionário faz parte da pesquisa sobre “A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: Criação de um modelo de tratamento didático da literatura para o Núcleo de Línguas – UECE” a ser realizada por mim, Leticia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza, aluna do curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada (CMLA) da UECE, sob orientação da profa. Dra. Stella Maria Miranda Vieira. Agradecemos pela colaboração e assumimos o compromisso de preservar as identidades dos participantes.

Questionário dos Alunos

EXPERIÊNCIA LEITORA

1- Você costuma ler textos literários em língua materna?

() nunca () raramente (X) às vezes () sempre

2- Em caso afirmativo. Sente dificuldades na leitura?

() nunca () raramente (X) às vezes () sempre

3- Se você respondeu afirmativamente à questão anterior, marque abaixo os tipos de dificuldades: (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

(X) com o vocabulário () com a estrutura do texto
 () com elementos gramaticais (X) com elementos culturais que você desconhece
 () com os diferentes tipos de registro linguístico (formal, coloquial, gírias, regionalismos etc)

4- Como você faz para sanar as dificuldades?

(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

a) Lexical (de vocabulário)

(X) recorre ao dicionário
 (X) infere significado pelo contexto imediato
 (X) passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça
 (X) pergunta a alguém

b) Textual

() recorre a materiais alternativos que possam esclarecer a estrutura do texto
 (X) prefere dar continuidade à leitura esperando que os problemas devidos à falta de familiaridade com a estrutura do texto se resolvam
 () pergunta a alguém

c) Gramatical

- recorre à gramática
 infere significado pelo contexto imediato
 passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça
 pergunta a alguém

d) Sócio-cultural

- recorre a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais
 infere significado pelo contexto
 pergunta a alguém

5- Cite alguns textos literários que você já tenha lido

*Fragmento de "El cartón de Neruda, Fragmento de "La luna
 a Mecanópolis (Poemas de Carlos Drummond de Andrade).*

6- Você costuma ler textos literários em língua espanhola?*

**Gostaríamos de enfatizar que somente é relevante para a nossa pesquisa o uso de textos literários autênticos (originais), bem como seus fragmentos. Não levaremos em consideração o uso de adaptações literárias ou leituras graduadas. Portanto, marque afirmativamente se você faz uso de textos literários.*

- nunca raramente às vezes sempre

7- Em caso afirmativo. Sente dificuldades na leitura?

- nunca raramente às vezes sempre

8- Quais tipos de dificuldades? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

- com o vocabulário com a estrutura do texto
 com elementos gramaticais com elementos culturais que você desconhece
 com os diferentes tipos de registro linguístico (formal, coloquial, gírias, regionalismos etc)

9- Como você faz para sanar as dificuldades?

(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

a) Vocabular

- recorre ao dicionário
 infere significado pelo contexto imediato
 passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça
 pergunta a alguém

b) Estrutural

- recorre a materiais alternativos que possam esclarecer a estrutura do texto

prefere dar continuidade à leitura esperando que os problemas devido a falta de familiaridade com a estrutura do texto se resolva

pergunta a alguém

c) Gramatical

recorre à gramática

infere significado pelo contexto imediato

passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça

pergunta a alguém

d) Sócio-cultural

recorre a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais

infere significado pelo contexto

pergunta a alguém

10- Cite alguns textos literários que você já tenha lido em língua espanhola

Fragmento de El Cartero de Neruda

Fragmento de Sua Leuna a Mecanópolis

Poesias de Pablo Neruda

11- Você lê textos literários em língua espanhola por:

vontade própria exigência do professor

outros: *Dependendo do texto, leio por vontade própria. Se eu não gostar do texto, leio por exigência do professor.*

EXPERIÊNCIA COMO DISCENTE DO NÚCLEO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS – UECE

12- Há quanto tempo você estuda no Núcleo de Línguas Estrangeiras?

1 semestre 1 ano 2 anos 3 anos

13- Você estuda atualmente em qual semestre?

1°. 2°. 3°. 4°. 5°. 6°. 7°.

14- Dentro do Núcleo de Línguas há a inclusão de atividades com texto literário?

nunca raramente às vezes sempre

15- Quais gêneros literários seu professor utiliza mais para desenvolver atividades na sua sala de aula? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

poesia contos crônicas micro-relatos fábulas teatro

romances

16- Quais gêneros seu professor pede mais como leitura a ser realizada por você em casa e discutida posteriormente na sala de aula? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

() poesia (X) contos () crônicas (X) micro-relatos () fábulas () teatro
() romances

17- A partir de qual semestre você começou a entrar em contato com textos literários no Núcleo de Línguas Estrangeiras - UECE?

() 1°. (X) 2°. () 3°. () 4°. () 5°. () 6°. () 7°.

18- Você acha importante o uso de textos literários nas aulas de língua espanhola?

(X) sim () não

19- Em caso afirmativo. Explique o porquê:

(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

() desenvolver habilidade leitora () despertar prazer estético
() desenvolver habilidade escrita () trabalhar aspectos gramaticais
() desenvolver habilidade oral (X) trabalhar as quatro habilidades
(X) introduzir aspectos culturais da língua meta () outros _____

20- A partir de qual semestre você acha importante incluir o texto literário nas aulas de espanhol?

(X) 1°. () 2°. () 3°. () 4°. () 5°. () 6°. () 7°.

21- O professor costuma prepará-lo(la) para a leitura do texto literário?

() nunca (X) raramente () às vezes () sempre

Como?

Fazendo uma breve pré-leitura do texto, perguntando o que achamos que vai falar o texto.

22- O professor trabalha em classe com estratégias de leitura a fim de facilitar sua leitura do texto literário?

() nunca (X) raramente () às vezes () sempre

23- Que tipo de estratégias? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

() observar elementos paratextuais como: título, capa, contra capa, figuras, gráficos etc. antes do momento da leitura.

() recorrer à leitura de textos secundários antes de iniciar a leitura do texto principal.

(X) realizar leitura contínua do texto esperando que partes obscuras sejam esclarecidas pelo contexto

(X) utilizar dicionários, gramáticas ou outros materiais para facilitar a leitura do texto

() Outras: _____

24- Você tem participação na escolha dos textos literários trabalhados no semestre?

() nunca (X) raramente () às vezes () sempre

c) Gramatical

- recorre à gramática
 infere significado pelo contexto imediato
 passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça
 pergunta a alguém

d) Sócio-cultural

- recorre a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais
 infere significado pelo contexto
 pergunta a alguém

5- Cite alguns textos literários que você já tenha lido

Fragmento de Mecanópolis - Miguel de Unamuno; El cartón de Neruda; Oração; uma prática de amor;

6- Você costuma ler textos literários em língua espanhola?*

**Gostaríamos de enfatizar que somente é relevante para a nossa pesquisa o uso de textos literários autênticos (originais), bem como seus fragmentos. Não levaremos em consideração o uso de adaptações literárias ou leituras graduadas. Portanto, marque afirmativamente se você faz uso de textos literários.*

- nunca raramente às vezes sempre

7- Em caso afirmativo. Sente dificuldades na leitura?

- nunca raramente às vezes sempre

8- Quais tipos de dificuldades? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

- com o vocabulário com a estrutura do texto
 com elementos gramaticais com elementos culturais que você desconhece
 com os diferentes tipos de registro lingüístico (formal, coloquial, gírias, regionalismos etc)

9- Como você faz para sanar as dificuldades?

(Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

a) Vocabular

- recorre ao dicionário
 infere significado pelo contexto imediato
 passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça
 pergunta a alguém

b) Estrutural

- recorre a materiais alternativos que possam esclarecer a estrutura do texto

() prefere dar continuidade à leitura esperando que os problemas devido a falta de familiaridade com a estrutura do texto se resolva

() pergunta a alguém

c) Gramatical

(X) recorre à gramática

() infere significado pelo contexto imediato

() passa para o parágrafo ou página seguinte esperando que o trecho obscuro se esclareça

() pergunta a alguém

d) Sócio-cultural

(X) recorre a outros textos que possam esclarecer as questões sócio-culturais

(X) infere significado pelo contexto

(X) pergunta a alguém

10- Cite alguns textos literários que você já tenha lido em língua espanhola

El paraíso en la otra esquina - Vargas Llosa; El cartero de Neruda - Skarmeta; El hombre de mi vida - Manuel Vázquez.

11- Você lê textos literários em língua espanhola por:

(X) vontade própria () exigência do professor

(X) outros: *indicações de amigos e professores.*

EXPERIÊNCIA COMO DISCENTE DO NÚCLEO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS – UECE

12- Há quanto tempo você estuda no Núcleo de Línguas Estrangeiras?

() 1 semestre () 1 ano () 2 anos (X) 3 anos

13- Você estuda atualmente em qual semestre?

() 1º. () 2º. () 3º. () 4º. () 5º. (X) 6º. () 7º.

14- Dentro do Núcleo de Línguas há a inclusão de atividades com texto literário?

() nunca () raramente (X) às vezes () sempre

15- Quais gêneros literários seu professor utiliza mais para desenvolver atividades na sua sala de aula? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

(X) poesia () contos () crônicas () micro-relatos (X) fábulas () teatro
(X) romances

16- Quais gêneros seu professor pede mais como leitura a ser realizada por você em casa e discutida posteriormente na sala de aula? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

() poesia (x) contos () crônicas () micro-relatos (x) fábulas () teatro
 () romances

17- A partir de qual semestre você começou a entrar em contato com textos literários no Núcleo de Línguas Estrangeiras - UECE?

() 1°. (x) 2°. () 3°. () 4°. () 5°. () 6°. () 7°.

18- Você acha importante o uso de textos literários nas aulas de língua espanhola?

(x) sim () não

19- Em caso afirmativo. Explique o porquê:
 (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

(x) desenvolver habilidade leitora () despertar prazer estético
 (x) desenvolver habilidade escrita (x) trabalhar aspectos gramaticais
 (x) desenvolver habilidade oral () trabalhar as quatro habilidades
 (x) introduzir aspectos culturais da língua meta () outros _____

20- A partir de qual semestre você acha importante incluir o texto literário nas aulas de espanhol?

() 1°. (x) 2°. () 3°. () 4°. () 5°. () 6°. () 7°.

21- O professor costuma prepará-lo(la) para a leitura do texto literário?

() nunca () raramente (x) às vezes () sempre

Como?

El suele a pedirnos que imaginemos situaciones y contestemos con nuestros compañeros.

22- O professor trabalha em classe com estratégias de leitura a fim de facilitar sua leitura do texto literário?

() nunca (x) raramente () às vezes () sempre

23- Que tipo de estratégias? (Você poderá marcar mais de uma opção ou inclusive todas)

(x) observar elementos paratextuais como: título, capa, contra capa, figuras, gráficos etc. antes do momento da leitura.

() recorrer à leitura de textos secundários antes de iniciar a leitura do texto principal.

(x) realizar leitura contínua do texto esperando que partes obscuras sejam esclarecidas pelo contexto

() utilizar dicionários, gramáticas ou outros materiais para facilitar a leitura do texto

() Outras: _____

24- Você tem participação na escolha dos textos literários trabalhados no semestre?

() nunca (x) raramente () às vezes () sempre