

**TRATAMENTO
DIDÁTICO DA
LITERATURA:**
pesquisas em
diferentes
contextos de
ensino

(VOL.2)

Cleudene de Oliveira Aragão
Daniely Moreira Coelho da Silva
Girlene Moreira da Silva
Paulo Henrique Moura Lopes
(Organizadores)



A presente publicação é fruto de convênio realizado entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza e o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará. Abrigadas em um projeto denominado *Letramentos, Tecnologias e Ensino de Língua Portuguesa*, as pesquisas realizadas focalizaram fenômenos da linguagem nos campos dos letramentos, da relação das tecnologias com a linguagem e do ensino de língua materna nas escolas municipais de Fortaleza, no Ceará. Com a iniciativa bem-sucedida e tomando o convênio 02/2020 como fonte de inspiração, a SME de Fortaleza lançou o Observatório da Educação de Fortaleza, programa instituído através das leis 11.199/2021 e 11.207/2021 que objetiva a inserção dos professores da rede municipal de ensino em programas de pós-graduação stricto sensu em Instituições de Ensino Superior brasileiras reconhecidos pela CAPES. Como parte de uma política permanente de valorização e formação docente da SME, o Observatório busca catalogar práticas exitosas que resultem em aprendizagens significativas para os alunos matriculados na rede. Neste contexto, com a publicação deste livro, desejamos que os espaços de divulgação de trabalhos acadêmicos sejam ampliados e que cheguem à comunidade escolar, valorizando, assim, a pesquisa, o ensino e a extensão.

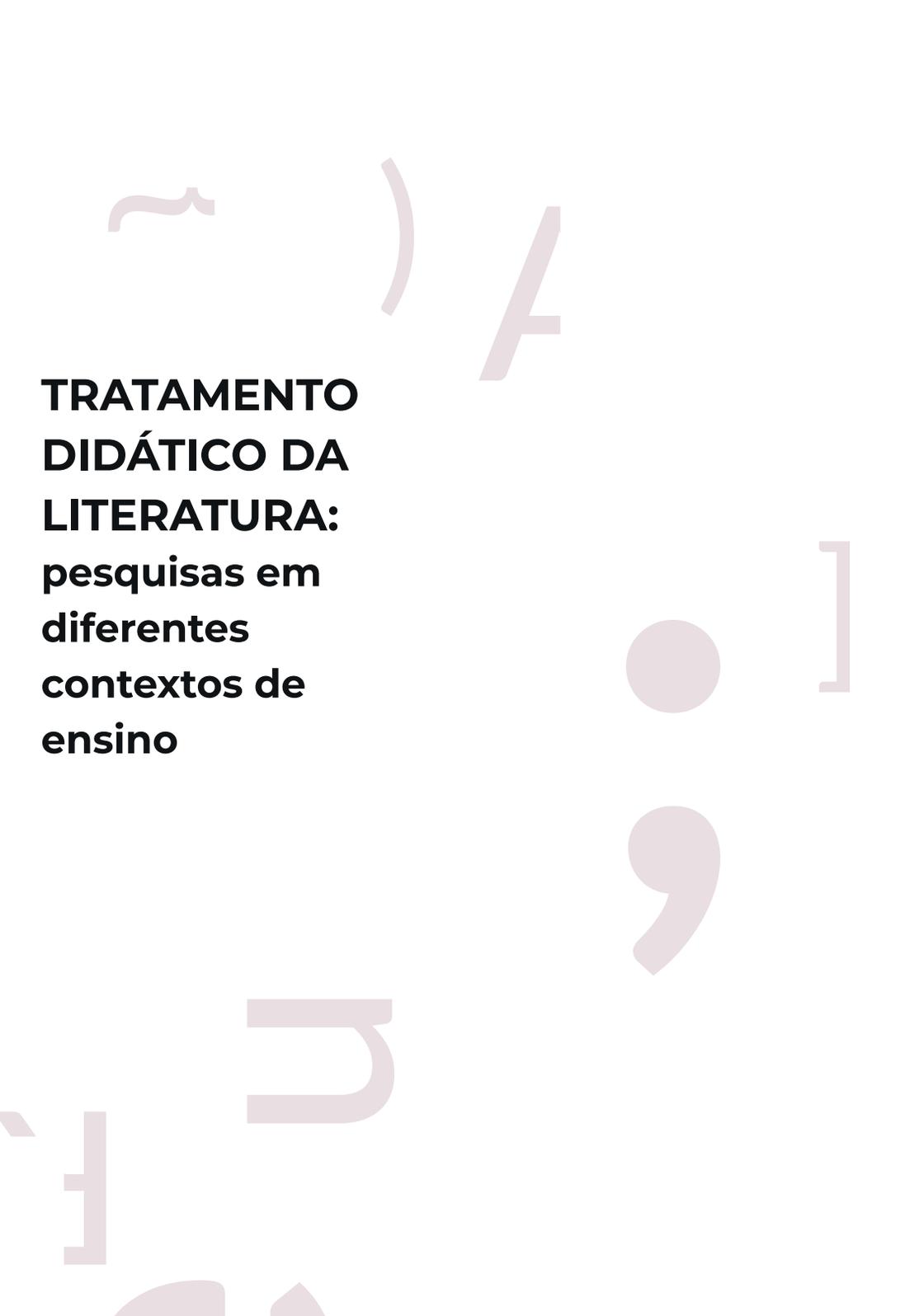
Antônia Dalila Saldanha de Freitas
Secretária de Educação de Fortaleza

Neste livro, fruto de pesquisas do Grupo de Pesquisa – Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do mundo (GPLEER), apresentamos um recorte de dissertações e teses orientadas por Cleudene Aragão e organizadas por eixos temáticos, relacionados com o contexto de ensino em que se realizou cada pesquisa.

Ele não seria possível sem a participação amorosa e dedicada de todos e todas que fizeram e fazem o GPLEER, ao longo desses anos, contribuindo das mais variadas formas, mas sempre carregando nas mãos os estandartes da defesa dos direitos à vida, à educação, ao pensamento crítico, à Literatura e sempre acreditando que é possível, a partir dos sonhos e ações de cada professor e professora, mas também da transformação do sistema educacional, ter dias melhores e cheios de sentidos, de criatividade, de esperança e de veredas literárias para nossas crianças e jovens.

Acompanho há anos, como membro extranumerário, o trabalho do Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do mundo (GPLEER). Não é fácil integrar reflexão teórica aprofundada com propostas didáticas bem fundamentadas. O GPLEER fez dessa integração sua marca registrada nas dissertações e teses defendidas, nos eventos que promove e nos livros que publica. Nós que lutamos pelo ensino de literatura e a formação dos leitores na escola agradecemos o empenho e a dedicação. Somos todos GPLEER.

Rildo Cosson



**TRATAMENTO
DIDÁTICO DA
LITERATURA:**
pesquisas em
diferentes
contextos de
ensino

**TRATAMENTO DIDÁTICO DA LITERATURA:
pesquisas em diferentes contextos de ensino
(vol.2)**

Cleudene de Oliveira Aragão
Daniely Moreira Coelho da Silva
Girlene Moreira da Silva
Paulo Henrique Moura Lopes
(Organizadores)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR

Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Ana Carolina Costa Pereira

Ana Cristina de Moraes

André Lima Sousa

Antonio Rodrigues Ferreira Júnior

Daniele Alves Ferreira

Erasmus Miessa Ruiz

Fagner Cavalcante Patrocínio dos Santos

Germana Costa Paixão

Heraldo Simões Ferreira

Jamili Silva Fialho

Lia Pinheiro Barbosa

Maria do Socorro Pinheiro

Paula Bittencourt Vago

Paula Fabrícia Brandão Aguiar Mesquita

Sandra Maria Gadelha de Carvalho

Sarah Maria Forte Diogo

Vicente Thiago Freire Brazil

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA

PREFEITO

José Sarto Nogueira Moreira

VICE-PREFEITO

Élcio Batista

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

Antônia Dalila Saldanha de Freitas

SECRETÁRIO ADJUNTO

Jefferson de Queiroz Maia

SECRETÁRIO EXECUTIVO

Fernanda Gabriela Castelar Pinheiro Maia

COORDENADORA DA ACADEMIA PROFESSOR DARCY RIBEIRO

Germânia Kelly Ferreira de Medeiros

**TRATAMENTO
DIDÁTICO DA
LITERATURA:
pesquisas em
diferentes
contextos de
ensino**

(VOL.2)

Cleudene de Oliveira Aragão
Daniely Moreira Coelho da Silva
Girlene Moreira da Silva
Paulo Henrique Moura Lopes
(Organizadores)



Fortaleza - CE - 2024

**Tratamento didático da literatura:
pesquisas em diferentes contextos de ensino (vol.2)**

©2024 Copyright by Autores/Organizadores

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional

Coordenação Editorial

Cleudene Aragão

Nayana Pessoa

Capa, projeto gráfico e diagramação

Manoel Mendonça

Revisão de Texto

Eleildo Alves

Bibliotecária: Meirilane Santos de Morais Bastos - CRB-3/785

F521 Tratamento didático da literatura [livro eletrônico]: pesquisas em diferentes contextos de ensino – vol.2 / Cleudene de Oliveira Aragão, Daniely Moreira Coelho da Silva, Girlene Moreira da Silva, Paulo Henrique Moura Lopes (Org.). - Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2024. PDF.

ISBN: 978-85-7826-966-1

1. Literatura - Didática. 2. Oficinas literárias.

CDD: 371.3

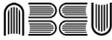
Todos os direitos reservados

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893

www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 8

Uma viagem fascinante pelas veredas infinitas da Literatura... Vamos?

Cleudene Aragão

PARTE 1 – TEXTO LITERÁRIO E ENSINO DE LÍNGUAS EM CONTEXTOS ESCOLARES E DE CURSOS DE IDIOMAS..... 12

CAPÍTULO 1 – Fomento da habilidade oral no ensino/aprendizagem de língua espanhola por meio do texto teatral 13

Maria Ocenéia dos Santos Rocha e Cleudene de Oliveira Aragão

CAPÍTULO 2 – A formação leitora e literária de alunos de língua espa- nhola: princípios norteadores e diretrizes possíveis para a inserção de práticas de leitura literária em língua espanhola no Ensino Médio ... 29

Girlene Moreira da Silva e Cleudene de Oliveira Aragão

CAPÍTULO 3 – Experiências de leitura literária em língua inglesa em uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Quixadá..... 50

Isabela Feitosa Lima Garcia e Cleudene de Oliveira Aragão

CAPÍTULO 4 – O tratamento dado ao texto literário nas práticas de leitura dos livros didáticos de espanhol voltados ao Ensino Médio 66

Regiane Santos Cabral de Paiva e Cleudene de Oliveira Aragão

PARTE 2 – TEXTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....83

CAPÍTULO 1 – Letramento literário, crenças e formação docente: diálogo mediado pela autoconfrontação.....84

Gláucia Maria Bastos Marques e Cleudene de Oliveira Aragão

CAPÍTULO 2 – Estudo sobre a formação leitora e literária de graduando(a)s de letras/espanhol da Uece e sua relação com as crenças na prática docente 101

Maria Aparecida Moura de Lima e Cleudene de Oliveira Aragão

CAPÍTULO 3 – O espaço da literatura centro-americana na formação inicial de professores do curso de letras espanhol da Uece: um estudo sobre crenças..... 117

Camila Miranda Machado e Cleudene de Oliveira Aragão

CAPÍTULO 4 – Práticas de leitura literária com gêneros emergentes no ambiente digital: impactos no letramento literário de alunos de Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza.....133

Renata Chaves Lopes e Cleudene de Oliveira Aragão

CAPÍTULO 5 – Formação inicial de professores de línguas adicionais: reflexões e propostas para o tratamento didático do texto literário e as TDICS148

Paulo Henrique Moura Lopes e Cleudene de Oliveira Aragão

CAPÍTULO 6 – Mediação de leitura literária na escola: formando leitores em uma turma do ensino fundamental na Rede Municipal de Fortaleza – SME 163

Daniely Moreira Coelho da Silva e Cleudene de Oliveira Aragão

APRESENTAÇÃO

**Uma viagem fascinante pelas veredas infinitas da Literatura...
Vamos?**

Cleudene de Oliveira Aragão

Líder do GPLEER

Coordenadora do Subprojeto

Letramento literário e formação de leitores

Você não sente nem vê
Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo
Que uma nova mudança em breve vai acontecer
E o que há algum tempo era jovem e novo, hoje é antigo
E precisamos todos rejuvenescer

Belchior

Um dia, na década de 90, eu estava dando uma aula de literatura espanhola, na Universidade Estadual do Ceará (onde eu mesma tinha me formado pouco tempo antes), trabalhando com os estudantes um texto medieval, e pensei: “Como esses meninos vão conseguir trabalhar literatura nas suas futuras salas de aula de espanhol como língua estrangeira?”. E esse incômodo foi o pontapé inicial de tudo que veio depois.

Algum tempo depois, consegui fazer meu doutorado na Espanha, na Universitat de Barcelona e, depois de dois anos fazendo um doutorado em Crítica Literária, descobri, na Faculdade de Formação do Professorado da UB, uma disciplina que mudou a minha rota inicial e moldou minha futura trajetória profissional: *Didáctica de la lengua y la literatura*, com o Dr. Antonio Mendoza Fillola. Aquele foi um divisor de águas para o meu futuro, pois ali aprendi os primeiros fundamentos que dariam o norte para responder aquela pergunta de anos atrás. Não duvidei! Convenci o Dr. Mendoza a ser meu novo orientador e comecei minha nova pesquisa doutoral toda do zero, mas nunca me arrependi.

Fiz uma tese em que estudei a formação literária proporcionada aos futuros professores de espanhol em nosso Curso de Letras-Espanhol da UECE. Ouvi os alunos de todas as disciplinas de Literatura (nos anos 2000) e constatei que ainda tínhamos muitos passos a dar para uma formação mais multifacetada e que contemplasse o tratamento didático do texto literário para o ensino de línguas. O resultado dessa pesquisa foi a tese: *Todos maestros y todos aprendices: La literatura en la formación de profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores*¹. Tenho revisitado minha tese recentemente e vi que, mesmo tendo sido defendida em 2006, tem envelhecido bem, pois conserva ainda um certo frescor e atualidade.

A partir da tese, inspirada nos postulados de Mendoza, tomei a seguinte ideia como norte para as pesquisas seguintes: “(...) ao invés de nos referirmos ao ensino/aprendizagem da literatura, é mais adequado pensar no tratamento didático da literatura, já que essa matéria “nem se ‘aprende’ nem se ‘estuda’; se vive, se experimenta, se assimila...” (Mendoza, 1998a, p. 1191, tradução nossa). O tratamento didático da literatura abrange pressupostos teórico-metodológicos sobre como a literatura pode ser apresentada e trabalhada no contexto educacional, facilitando a compreensão e o aprendizado dos alunos, incluindo sempre a leitura de textos literários e buscando promover a formação de leitores literários. É uma abordagem pedagógica que visa não apenas ensinar *sobre* os textos literários, mas também estimular a construção de sentidos, a apreciação estética e uma leitura crítica, reflexiva e sensível, promovendo uma formação integral dos estudantes.

Ao retornar às minhas atividades acadêmicas, após um período cedida à Secretaria da Cultura, por volta de 2007 comecei minhas primeiras atividades de orientação junto ao Mestrado em Linguística Aplicada da UECE que, mais tarde, viria a tornar-se um Programa de Pós-graduação, com oferta de doutorado (PosLA). Desde então foram mais de trinta dissertações e teses defendidas (que podem ser conferidas no quadro ao final do livro), sempre dentro dos temas de leitura, formação leitora e literária, ensino de literatura, tratamento didático do texto literário no ensino de línguas, letramento literário e formação de leitores, além de outros temas afins.

Desde 2007 começamos as atividades do que viria a ser o nosso Grupo de Pesquisa: **GPLEER – Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do mundo**, oficializado em 2011 e cadastrado no Diretório de Grupos do CNPq. Decidimos socializar as pesquisas realizadas e em 2011 começamos a organizar os Colóquios do GPLEER, sempre com a apresentação dos últimos trabalhos defendidos e deba-

1 Pode ser baixada aqui: <http://hdl.handle.net/10803/1297>

tes em torno da Literatura, com a presença de pesquisadores convidados, como a saudosa Ana Cristina dos Santos e o consagrado pesquisador Rildo Cosson, assim como as pesquisadoras “pratas da casa” Rozania Moraes e Sarah Diva Ipiranga (o 2º Colóquio foi em 2017, o 3º em 2018, o 4º em 2020, o 5º em 2021, o 6º em 2022 e o 7º em 2023). Dos Colóquios surgiram novas ideias, novas colaborações e novos orientandos e orientandas, sempre em parceria com as redes estadual e municipal de educação, para que as propostas chegassem aos professores e professoras da educação básica.

De 2008 a 2012, conduzi o meu primeiro projeto de pesquisa *A literatura na formação de professores de LE na UECE como objeto de estudo, recurso para o ensino e formadora de leitores: diagnóstico e propostas de atuação*, seguindo a ideia de atualizar os dados que haviam sido coletados por ocasião da pesquisa doutoral e, a partir de novos estudos, propor inovações didáticas para o nosso contexto. Esse projeto foi o abrigo para as primeiras pesquisas de mestrado e iniciação científica, gerando uma profusão de trabalhos apresentados em eventos científicos, seguido por outros projetos até 2020.

Nos últimos quatro anos (2021 a 2024) tivemos uma oportunidade ímpar de interlocução com o nosso principal público-alvo: professores e professoras que queriam fomentar o trabalho com a Literatura na sala de aula. A partir do Convênio Letramentos, Tecnologias e Ensino de Língua Portuguesa, firmado entre o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) e a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, nos encarregamos do sub-projeto *Letramento literário e formação de leitores*, que tinha por objetivo “Investigar o letramento literário no Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza, vista em uma dupla perspectiva: tanto na preparação de professor(a)s-leitor(a)s capazes de promover a leitura literária em suas turmas, como na inclusão de práticas de leitura literária em escolas de Ensino Fundamental para o desenvolvimento da leitura e do letramento crítico” e do qual resultaram diretamente cinco pesquisas, uma de doutorado e quatro de mestrado, algumas também contempladas nesta publicação.

Neste livro, intitulado **Tratamento didático da literatura: pesquisas em diferentes contextos de ensino (vol.2)**, apresentamos um recorte de dez pesquisas de mestrado e doutorado orientadas por mim e organizadas por eixos temáticos, relacionados com o contexto de ensino em que se realizou cada pesquisa (e com a minha coautoria em todos os textos): *Fomento da habilidade oral no ensino/aprendizagem de língua espanhola por meio do texto teatral*, de Maria Ocenéia dos Santos Rocha; *A formação leitora e literária de alunos de língua espanhola: princípios norteadores e diretrizes possíveis para a inserção de práticas de leitura literária*

em língua espanhola no Ensino Médio, de Girlene Moreira da Silva; *Experiências de leitura literária em língua inglesa em uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Quixadá*, de Isabela Feitosa Lima Garcia; *O tratamento dado ao texto literário nas práticas de leitura dos livros didáticos de espanhol voltados ao Ensino Médio*, de Regiane Santos Cabral de Paiva; *Letramento literário, crenças e formação docente: diálogo mediado pela autoconfrontação*, de Gláucia Maria Bastos Marques; *Estudo sobre a formação leitora e literária de graduando(a)s de Letras/Espanhol da Uece e sua relação com as crenças na prática docente*, de Maria Aparecida Moura de Lima; *O espaço da literatura centro-americana na formação inicial de professores do curso de Letras Espanhol da Uece: um estudo sobre crenças*, de Camila Miranda Machado; *Práticas de leitura literária com gêneros emergentes no ambiente digital: impactos no letramento literário de alunos de Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza*, de Renata Chaves Lopes; *Formação inicial de professores de línguas adicionais: reflexões e propostas para o tratamento didático do texto literário e as TDICS*, de Paulo Henrique Moura Lopes; e *Mediação de leitura literária na escola: formando leitores em uma turma do Ensino Fundamental na rede municipal de Fortaleza*, de Daniely Moreira Coelho da Silva. A ideia é apresentar, de forma resumida, as descobertas e propostas oriundas de suas dissertações de mestrado e teses de doutorado, na esperança de que possam servir de inspiração para tantos professores e professoras das escolas brasileiras.

Embora se possa intuir, convém deixar explícito que nada disso teria acontecido sem a participação amorosa e dedicada de todos e todas que fizeram e fazem o GPLEER, ao longo desses anos, contribuindo das mais variadas formas, mas sempre carregando nas mãos os estandartes da defesa dos direitos à vida, à educação, ao pensamento crítico, à Literatura e sempre acreditando que é possível, a partir dos sonhos e ações de cada professor e professora, mas também da transformação do sistema educacional, ter dias melhores e cheios de sentidos, de criatividade, de esperança e de veredas literárias para nossas crianças e jovens.

PARTE 1

TEXTO LITERÁRIO E ENSINO DE LÍNGUAS EM CONTEXTOS ESCOLARES E DE CURSOS DE IDIOMAS

CAPÍTULO 1**FOMENTO DA HABILIDADE ORAL NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DO TEXTO TEATRAL¹***Maria Ocenéia dos Santos Rocha (Uece)**Cleudene de Oliveira Aragão (Uece)***CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

O presente artigo trata de um recorte do nosso trabalho de dissertação de mestrado ocorrido no ano de 2016 no qual investigamos sobre práticas de oralidade a partir do texto teatral em aulas de E/LE, revendo crenças de professoras de espanhol do Núcleo de Línguas *Campus Fátima* da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Para tal, trabalhamos com teóricos renomados e o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Acquaroni (2007); Baralo (2000); Couto e Maciel (2012); Gelaber, Bueso e Benítez (2002); Souza (2013); Tangi e Garcia (2009); Thiollent (1996); Widdowson (1991) etc.

Tivemos como objetivo averiguar quais as crenças das professoras do Núcleo de Línguas (NL) *Campus Fátima* sobre o texto teatral e procurar incidir sobre a sua compreensão de como este texto pode auxiliá-las em sala de aula como ferramenta de ensino/aprendizagem em língua espanhola, sobretudo para fomento da oralidade. Como metodologia, utilizamos a pesquisa-ação, a partir de um trabalho prático com as professoras investigadas. Para tal, ministramos um minicurso de formação, desenvolvemos a elaboração de atividades com as professoras e aplicamos questionários de crenças iniciais e finais com as docentes e um questionário de sondagem com os alunos do Núcleo de Línguas, depois de atividades práticas de habilidade oral com o texto teatral. Em seguida, realizamos um protocolo de observação e um diário reflexivo com as professoras.

Ao final da pesquisa, concluímos que o texto teatral pode servir como uma ferramenta para que professores do idioma espanhol trabalhem em suas aulas a habilidade de oralidade, fazendo com que o aluno a desenvolva e, assim, aprimore

¹ Os dados completos dessa pesquisa estão na dissertação intitulada Práticas de oralidade a partir do texto teatral em aulas de E/LE: revendo crenças de professoras de espanhol do Núcleo de Línguas – Campus Fátima da Uece, defendida em 2016, no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA-Uece). Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=113351>

re a prática de dita habilidade na língua espanhola. Este resultado foi alcançado após várias atividades realizadas com o texto teatral.

O texto teatral pode ser mais um recurso para as aulas de línguas estrangeiras e esperamos que a pesquisa realizada possa servir de reflexão e prática para atuais e futuros professores de língua espanhola, e que, assim, comecem a utilizar esta ferramenta em suas aulas.

A seguir apontaremos alguns aspectos trabalhados durante a pesquisa e o resultado final acerca do uso do texto teatral como uma ferramenta utilizada em sala de aula para aprimorar a habilidade oral dos alunos. Enfocaremos a respeito das atividades desenvolvidas com as professoras que participaram da investigação e de como os alunos do NL Fátima analisaram positivamente as tarefas nas quais podemos utilizar um gênero literário pouco visto em classe.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino da habilidade oral

Sobre a habilidade oral no ensino de línguas, Widdowson (1991) aponta o que significa trabalhar a oralidade com os alunos, percebendo os detalhes que somos capazes de realizar no nosso momento de fala. Dessa forma, falar pode se classificar como uma habilidade essencial na formação do aluno, já que, por meio desta, desenvolverá os sons, mas também os gestos, pois, como sabemos, são meios que facilitam a nossa comunicação.

Gelaber, Bueso e Benítez (2002) expõem que “a habilidade da expressão oral busca desenvolver a capacidade do aluno para expressar oralmente o conteúdo de uma mensagem e para manter uma conversação.” (Gelaber; Bueso; Benítez, 2002, p. 34)². Podemos, pois, refletir sobre esta questão da oralidade voltada para expressar uma mensagem, buscando que nosso aluno consiga desenvolver uma conversação, em que possa, verdadeiramente, entender e ser entendido, quer dizer, comunicar-se por meio de enunciados claros.

Baralo (2000) declara que nem sempre, no programa de um curso de línguas, essa habilidade vai ocupar um papel muito claro junto com as outras destrezas (escrita, audição, leitura) e a aprendizagem do código. Saliencia também que a utilização didática da conversação pode ser feita de vários modos, a partir da conversação espontânea do professor e do aluno, cada um com os seus verdadeiros e habituais papéis, até as atividades programadas com simulações

² La destreza de la expresión oral busca desarrollar la capacidad del alumno para expresar oralmente el contenido de un mensaje y para mantener una conversación. (Gelaber; Bueso; Benítez, 2002, p. 34).

de papéis e objetivos específicos que devem ser preparadas com antecipação. (Baralo, 2000, p. 17)

Observamos, pois, que, em um curso de idiomas, podemos dar à oralidade um papel mais relevante, preparando atividades que possam fazer com que o aluno tenha uma maior participação e se sinta fazendo parte também da sua aprendizagem, por meio de papéis que possa desempenhar para praticar a fala.

Couto e Maciel (2012) expõem algumas atividades de prática oral que podem ser utilizadas em sala de aula. Essas atividades se dividem em atividades de repetição, atividades de comunicação e atividades de postura crítica. (Couto; Maciel, 2012, p. 09)

Procuramos neste tópico discorrer sobre o papel relevante que a oralidade possui no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira e acreditamos que, por meio dessa habilidade linguística, conseguimos desenvolver um trabalho que possa ser extremamente satisfatório para o conhecimento e a fluência dos alunos em um estudo de idiomas.

O uso do texto teatral em atividades para o fomento da oralidade

Neste momento, abordaremos o uso do texto teatral no ensino de línguas estrangeiras, analisando como este texto pode ser utilizado em sala de aula em relação à habilidade oral e, assim, como ele pode ajudar o professor nas suas atividades, pois acreditamos que, por meio desse tipo de texto, os alunos poderão desempenhar melhor a oralidade da língua estudada.

Segundo Acquaroni (2007), o texto teatral pode ser uma ferramenta muito satisfatória no ensino de línguas estrangeiras, pois este texto propõe interação oral que pode ser trabalhada em sala de aula de língua estrangeira, fazendo, assim, com que o aluno veja a aula como algo mais atrativo, que queira estar presente para adquirir maior conhecimento. A autora diz que: “As obras teatrais são, entre outras coisas, textos que simulam, através do diálogo, autênticas interações orais. Esta dupla condição as converte num material complexo, mas atrativo para a aula de LE/L2” (Acquaroni, 2007, p. 38)³. Vemos aqui como o texto teatral pode ter uma função importante em relação ao ensino de idiomas. Neste caso, encontramos uma referência à habilidade oral como um meio real na utilização desse tipo de texto e, com isso, podemos tornar a aula mais atrativa.

Quando observamos a comunicação, logicamente temos presente a oralidade, como uma autêntica interação entre pessoas ou personagens que se pro-

³ Las obras teatrales son, entre otras cosas, textos que simulan, a través del diálogo, auténticas interacciones orales. Esta doble condición las convierte en un material complejo pero atractivo para las clases de LE/L2. (Acquaroni, 2007, p. 38).

põem a ter a fala como ponto chave para essa comunicação. Ao pensarmos dessa maneira, poderemos muito bem trabalhar o texto dramático em um curso de línguas, pois temos como estimular a interação entre os alunos em sala de aula. Cremos que, por meio do texto teatral, os alunos têm plenas condições de sentir um desejo mais forte para a comunicação, tentando praticar de forma mais espontânea a sua oralidade e, com isso, conseguirem uma fluência maior para quando necessitarem dialogar em outros contextos.

A partir das ideias de Acquaroni (2007), podemos pensar que desenvolver a oralidade a partir de um texto teatral é inteiramente possível. Assim, lembramos que na oralidade podemos perceber os gestos e o próprio desempenho do corpo numa situação de comunicação real. Acquaroni (2007) salienta também que o texto teatral é capaz de ser trabalhado como linguagem direta no domínio das palavras e expressões, além de estar relacionado à conversação:

[...] a partir de um ponto de vista estritamente linguístico, o diálogo teatral pode ser utilizado como modelo de linguagem direta para chegar a constituir um material especialmente rico com o qual desenvolver o domínio das palavras e expressões coloquiais e idiomáticas. Mas não só isso; nos permite, ao mesmo tempo, atender sobre questões pragmáticas que determinam a conversação, tais como a situação, a relação entre os distintos interlocutores, sua intenção comunicativa explícita e/ou subliminar. (Acquaroni, 2007, p. 40 - 41)⁴

A autora aponta, então, como o texto teatral é capaz de ser utilizado para o desenvolvimento e a prática da oralidade, por meio dos diálogos e da conversação. Dessa maneira, será possível chegar-se a uma comunicação mais autêntica em sala de aula e isso fará com que o aluno ganhe mais segurança ao expressar-se por meio da língua estrangeira que estuda.

Souza (2013) aponta que o texto dramático enquanto gênero oral pode ser trabalhado como uma das inúmeras opções para o desenvolvimento da comunicação em língua estrangeira, considerando que, dentro das múltiplas formas do

4 Desde un punto de vista estrictamente lingüístico, el diálogo teatral puede ser utilizado como modelo de lenguaje directo para llegar a constituir un material especialmente rico con el que desarrollar el dominio de las palabras y expresiones coloquiales e idiomáticas. Pero no sólo eso; nos permite, al mismo tiempo, atender a cuestiones pragmáticas que determinan la conversación, tales como la situación, la relación entre los distintos interlocutores, su intención comunicativa explícita y/o subliminal. (Acquaroni, 2007, p. 40 - 41).

oral, o texto teatral situa-se em um lugar privilegiado entre o falado e o escrito (Souza, 2013, p. 17). Daí, podemos ver como o texto teatral encontra espaço para ser um recurso que o professor tem para utilizar no desenvolvimento das habilidades de seus alunos, de uma maneira diversa.

O autor apresenta alguns processos quanto à oralidade, que podem ser realizados com o texto teatral: fluência discursiva, expansão vocabular, clareza vocal, discernimento de gêneros primários e secundários, empoderamento emancipatório e desejo de desvelamento do mundo na descoberta do estrangeiro (Souza, 2013, p. 17). Mais uma vez, verificamos que o texto teatral possui recursos muito práticos para uma concretização da oralidade, fazendo com que o discente avance no seu conhecimento e possa desfrutar de tarefas bem desenvolvidas em sala de aula.

Souza (2013) afirma ainda que o texto dramático permite uma aprendizagem por meio da utilização da leitura oral, porque é essência desse texto trabalhar a voz em diferentes tons e ritmos com a utilização do sentido imaginativo para a criação de personagens (Souza, 2013, p.22). Essa afirmação nos faz pensar sobre a importância da oralidade no idioma e como o texto teatral trabalha bem esse aspecto, pois é capaz de usar a voz em variadas situações, tendo como fim a interpretação das personagens como também a prática da imaginação para se criarem o ambiente e as personagens. Observamos, pois, que o texto teatral pode nos auxiliar bastante em sala de aula de línguas estrangeiras, porque, por meio dele, encontramos estratégias e tarefas que podem fazer com que os estudantes sintam uma maior vontade de estar em classe e possam desenvolver a sua motivação a partir de algo que percebem como real, autêntico e comunicativo.

METODOLOGIA

Neste tópico discorreremos como a nossa pesquisa foi trabalhada em relação às suas etapas. Pensamos que isso se faz necessário para uma melhor compreensão sobre como alcançamos os nossos objetivos.

Após a qualificação do Projeto de Pesquisa, demos início à nossa escrita e à coleta dos dados, que se efetivou por meio de um minicurso que ofertamos para todos os professores bolsistas do Núcleo de Línguas da Uece, mas somente cinco (05) professoras bolsistas do Núcleo de Línguas (NL) *Campus* Fátima participaram. O minicurso foi ministrado pela pesquisadora durante o mês de agosto de 2015, por meio de aplicação de atividades com texto teatral nas turmas deste

curso, além da aplicação de questionários com as professoras e com os alunos do NL Fátima, bem como do protocolo de observação da pesquisadora e do diário reflexivo das docentes.

Em seguida, fizemos a análise e a interpretação dos dados coletados para que apresentássemos as nossas conclusões e as interpretações dos dados no intuito de ter as respostas para a pesquisa de forma analítica e reflexiva.

Utilizamos a metodologia da pesquisa-ação, já que estivemos trabalhando com as professoras bolsistas do NL *campus* Fátima da Uece e as acompanhamos nas suas práticas de sala de aula. Segundo Carvalho (2007, p. 89), uma das práticas mais eficazes em sala de aula é a chamada pesquisa-ação. Para Souza (2007, p. 41), a pesquisa-ação é a que mais contribui para o desenvolvimento profissional dos professores de línguas. Por isso, consideramos que seria fundamental para a nossa investigação o uso da pesquisa-ação, já que estávamos trabalhando pensando na formação de futuros professores de língua espanhola com o intuito de observarem a importância de ter o texto teatral como recurso em suas aulas para a prática da habilidade oral.

Segundo Thiollent (1996), a pesquisa-ação possui uma base empírica, o que ressalta a prática em sala de aula que os professores podem desenvolver. O autor pontua que

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (1996, p. 14)

Thiollent (1996) segue expondo que toda pesquisa-ação é de tipo participativo, na medida em que a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária (Thiollent, 1996, p. 15). O teórico afirma também que na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo (Thiollent, 1996, p. 15).

Neste sentido, desenvolvendo a nossa pesquisa em sala de aula e por meio da nossa atuação como coordenadora de área de Língua Espanhola do NL *campus* Fátima, acompanhando os participantes desde o momento da realização de um minicurso, com a preparação e aplicação de atividades com o texto teatral em língua espanhola inseridas em sala de aula, optamos pela pesquisa-ação, porque estávamos completamente inseridos no processo da investigação, mantendo uma relação com os envolvidos na mesma. Além disso, trabalhamos com a descrição no ato da coleta de dados, com a aplicação de questionários em que pudemos realizar um trabalho também por meio da nossa observação, a partir da avaliação feita com as professoras e de como os alunos receberam as atividades desenvolvidas.

Participantes

Os participantes que fizeram parte da nossa pesquisa foram 05 (cinco) professoras bolsistas do NL *campus* Fátima, seus respectivos alunos e a pesquisadora. Essas professoras bolsistas eram alunas, regularmente matriculadas no curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Ceará (Uece) e da Universidade Federal do Ceará (UFC), que se submeteram a uma seleção para ministrarem aulas no NL, com o objetivo de se prepararem para uma futura atuação em sala de aula de cursos de idiomas.

Das cinco professoras participantes da nossa pesquisa, três eram alunas da Universidade Estadual do Ceará (P3, P4, P5) e duas eram alunas da Universidade Federal do Ceará (P1, P2). Três delas já tinham uma experiência de sala de aula e duas estavam começando a ministrar aulas de língua espanhola. Essas professoras foram escolhidas para a pesquisa por participarem efetivamente de um minicurso que ofertamos no segundo semestre de 2015.

As turmas nas quais trabalhavam na época da pesquisa variavam de nível: uma se tratava de um grupo de nível inicial, duas eram de nível intermediário e duas, de nível mais avançado. Os alunos variavam com relação à idade, ao nível social e ao nível escolar e não eram grupos numerosos, até porque no início do curso são ofertadas 25 (vinte e cinco) vagas, mas durante o desenrolar dele acontecem desistências.

Além das professoras, contamos também com a participação dos alunos do NL *campus* Fátima, os quais responderam um questionário de sondagem logo após a aplicação de atividades com texto teatral, para que pudessemos analisar como foi a recepção deles para com esse tipo de atividade.

A pesquisadora foi também participante da pesquisa, pois planejou um minicurso que foi ofertado para todos os professores do Núcleo de Línguas da Uece. A participação da pesquisadora aconteceu por meio da preparação dos conteúdos, da seleção dos textos e das atividades que fizeram parte desse minicurso, que contou com uma carga horária de 25h/a.

Ao finalizar o minicurso, acompanhamos o momento de preparação das atividades que as docentes aplicaram em sala de aula e estivemos presentes em todas as turmas.

Salientamos, pois, que tivemos uma participação atuante durante todo o processo da pesquisa, partindo de um momento teórico até a efetivação do uso do texto teatral em sala de aula.

Atividades desenvolvidas durante a pesquisa

O minicurso ofertado para as professoras se intitulou “Práticas de Oralidade a partir do Texto Teatral em Aulas de Espanhol como Língua Estrangeira”. Ele teve uma carga horária total de 25h/a e foi ministrado no período de 17 a 31 de agosto de 2015. O objetivo do minicurso era apresentar às professoras a habilidade oral e os textos teatrais, tendo como foco principal ter esses textos como recurso para trabalhar a dita habilidade. As aulas foram divididas em momento teórico e prático, quando desenvolvemos várias atividades orais que podem ser trabalhadas em sala de aula com o texto teatral para que as docentes lhe percebessem a importância. Com isso, elas teriam algumas formas e modelos de atividades para que pudessem depois aplicar em suas salas de aula.

No primeiro dia de aula, aplicamos um questionário de crenças iniciais sobre a experiência das participantes com o texto teatral. O questionário de Crenças Iniciais era um instrumento formado por 9 (nove) questões, sendo 8 (oito) objetivas e 1 (uma) subjetiva. Com esse instrumento, pretendíamos saber quais eram as crenças iniciais das professoras bolsistas sobre o uso do texto literário e especificamente do texto teatral no ensino de língua espanhola, assim como suas crenças a respeito da oralidade na formação inicial de cada uma delas.

Durante o minicurso tivemos uma sensibilização teórica. Como momento de sensibilização prática, a pesquisadora trabalhou com as participantes atividades com o texto teatral, para que elas pudessem ter um contato com tarefas que podem ser utilizadas em sala de aula.

No dia 16 de setembro, realizamos um grupo focal, em que as professoras apresentaram os textos e as atividades que planejaram para a prática em sala de aula. Esse momento não foi gravado, mas cada uma falou sobre a sua

experiência no minicurso ministrado por nós e comentou sobre as atividades que prepararam. As datas de aplicação das atividades foram acertadas para os meses de outubro e novembro de 2015. As atividades foram revistas e aplicadas com os alunos do Núcleo de Línguas Fátima. Todas elas foram atividades ecléticas e algumas tratavam de textos teatrais bastante conhecidos de dramaturgos renomados. Nas atividades, também foram apresentados fragmentos de diálogos, a fim de que fossem estudados por meio deles os numerais com os alunos. Ademais, trabalhamos o conto infantil *O patinho feio*, adaptado para o teatro.

A pesquisadora acompanhou o momento de aplicação da atividade das professoras com os seus estudantes e anotou os pontos relevantes dessa aplicação para que pudesse verificar o desempenho das professoras com o uso do texto teatral e como os discentes do Núcleo de Línguas Fátima se sentiram ao realizar a atividade. Esse momento foi registrado e posteriormente analisado por meio de um protocolo de observação.

Depois das atividades aplicadas em sala, as professoras escreveram um diário reflexivo expondo como foi a sua experiência tendo o texto teatral como ferramenta de ensino/aprendizagem e se tal experiência foi satisfatória para a aprendizagem dos alunos. Expuseram ainda se continuariam utilizando o texto teatral em suas futuras aulas.

Depois da aplicação da atividade com o texto teatral no Núcleo de Línguas *campus* Fátima, fizemos uma sondagem com os alunos da instituição sobre a atividade que foi aplicada, para sabermos deles como tinham percebido o trabalho com esse tipo de texto para se trabalhar a oralidade e se as atividades propostas haviam contribuído para a aprendizagem deles.

Após o momento das atividades com o texto teatral, realizadas pelas professoras, tivemos um encontro, em que as docentes preencheram o Questionário de Crenças Finais, com a intenção de que falassem sobre a experiência vivenciada no minicurso e sobre a experiência de aplicação das atividades com o texto teatral no Núcleo de Línguas *Campus* Fátima. O Questionário de Crenças Finais foi composto por 09 (nove) questões, sendo 08 (oito) questões subjetivas e 01 (uma) questão objetiva. Esse instrumento diferia do Questionário de Crenças Iniciais somente na última questão, pois dizia respeito às opiniões das participantes sobre a experiência de utilizar o texto teatral para trabalhar a oralidade com os seus alunos e as suas sugestões para se continuar realizando esse trabalho no NL. Esse momento aconteceu no dia 28 de novembro de 2015.

Por fim, traçamos considerações relevantes sobre as crenças *iniciais* e *finais* das professoras que participaram da investigação, por meio da avaliação dos resultados obtidos pelas análises dos dados coletados. O objetivo em analisar estes questionários depois do processo foi para que examinássemos se houve alguma mudança nas crenças das professoras bolsistas depois que tiveram um contato direto com o texto teatral.

Para fazer a triangulação dos dados, utilizamos como instrumento de pesquisa: I. Questionário de crenças iniciais; II. Atividades práticas com o uso do texto teatral; III. Protocolo de observação da pesquisadora; IV. Diário reflexivo das professoras do NL Fátima; V. Questionário de sondagem aplicado com os alunos do NL Fátima sobre as atividades com texto teatral; VI. Questionário de crenças finais.

Depois de todos os passos realizados, fizemos uma reflexão sobre os instrumentos em mãos e verificamos se o nosso objetivo havia sido alcançado, para que, assim, tivéssemos subsídios para afirmar que trabalhar com texto teatral melhoraria a formação dos nossos futuros professores.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção abordaremos a análise de alguns dados que coletamos e refletiremos acerca de pontos relevantes com a prática das atividades desenvolvidas com o texto teatral.

Pergunta: Você acha que um professor de Língua Espanhola deve utilizar o Texto Literário Teatral em suas aulas?

Nesta pergunta, o nosso objetivo era analisar a crença das professoras a respeito do uso do texto teatral em salas de aula.

Quadro 1: Respostas sobre a pergunta se um professor de Língua Espanhola deve utilizar o Texto Literário Teatral em suas aulas

Respostas CRENÇAS INICIAIS	Respostas CRENÇAS FINAIS
Sim – P1 / P2 / P3 / P4 / P5	Sim – P1 / P2 / P3 / P4 / P5

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observamos, por meio das respostas, que todas as professoras creem que o texto teatral deve ser utilizado em salas de aula, o que nos impulsiona a confirmar sobre o nosso propósito de que esse texto seja praticado nas aulas dos professores de língua espanhola.

A última pergunta existente no questionário inicial e final foi para que pudéssemos observar:

- Se as docentes possuíam algum tipo de conhecimento sobre o texto teatral;
- O que a experiência de utilizar o texto teatral para trabalhar a oralidade significou para elas;
- Como o texto teatral poderá ajudar os futuros professores de espanhol do Núcleo de Línguas na sua prática de sala de aula.

Quadro 2: Comentário sobre o conhecimento de texto teatral e resposta quanto a se gostaram da experiência de trabalhar a oralidade a partir de textos teatrais e sugestão para melhorar o trabalho com textos teatrais no NL

8. Escreva um comentário sobre o seu conhecimento de texto teatral: (CRENÇAS INICIAIS)	8. Você gostou da experiência de trabalhar a oralidade a partir de textos teatrais? Teria alguma sugestão para melhorar o trabalho em relação aos textos teatrais no Núcleo de Línguas? (CRENÇAS FINAIS)
<p>P1 – Há uma divisão clara entre o texto teatral escrito e o texto teatral oralizado ou, simplesmente, sua encenação, visto que cada um ressignifica o discurso do autor, por ser, então, uma coautoria. Há o texto clássico e o neoclássico, que, por sua vez, diminui o período em que sucedem os fatos, ocorrendo, logo, o enredo, em poucas horas. Além disso, o teatro é dividido em diálogos, conhecendo-se os seus personagens, através de suas falas.</p>	<p>P1 – Foi uma boa experiência para mim, visto que eu tenho pouca experiência docente. Eu enxergo hoje a atividade, lançando mão da teatralidade, como mais um instrumento para aprimorar a destreza oral. Poderia haver concursos de produção e encenação de textos teatrais.</p>

<p>P2 – Meu conhecimento sobre texto teatral é insuficiente para trabalhar o gênero em sala de aula. Não foi um tema explorado na graduação, nem fui preparada/orientada para saber utilizá-lo em atividades orais.</p>	<p>P2 – Foi uma experiência muito válida. Os alunos participaram. A leitura dramatizada faz o momento mais descontraído, os alunos tentam fazer os sons, isso cria um ambiente muito bom. E em meio à leitura, pode-se trabalhar vocabulário, entonação e pronúncia. Quanto à apresentação feita pelos alunos, no caso da minha turma, creio que faltou a reunião deles para ensaiar, mas em geral acredito na proposta.</p>
<p>P3 – O meu conhecimento sobre textos teatrais foi basicamente restrito à disciplina de literatura espanhola drama, e alguma coisa ou outra em alguma outra literatura por qual já passei aqui na universidade.</p>	<p>P3 – Sim. Gostei muito! Poderiam ser ofertados minicursos com relação ao uso do texto teatral, poderia haver palestras destacando previamente a importância do texto teatral nas aulas de língua espanhola, e poderia haver um evento para a apresentação de peças teatrais. Dessa forma, haveria uma maior exploração de temas, autores, obras e o interesse pelo teatro e pela literatura, talvez, fosse despertado ou aflorado em quem já gosta, mas nunca fez nada parecido.</p>
<p>P4 – Como ainda estou fazendo a disciplina de Literatura Espanhola – Drama até onde vi, tenho achado muito interessante estudar textos teatrais. A maneira como as aulas são conduzidas faz com que o aluno se interesse em buscar mais sobre isso e introduzir também nas suas aulas como um futuro professor de espanhol.</p>	<p>P4 – Adorei a experiência de trabalhar com o texto teatral em sala de aula. Notei que os alunos ficaram motivados e satisfeitos. Comentaram que este tipo de atividade deveria ser feita em todos os semestres, inclusive nos iniciais. A minha sugestão é que fossem oferecidos mais cursos para os professores do Núcleo de Línguas.</p>

<p>P5 – Devo reconhecer que o meu conhecimento de texto teatral é um pouco limitado, meu contato com o teatro foi na disciplina de Drama, aprendi muito, mas ainda não sei se realmente estou preparada para dar aula, escolher texto ou trabalhar a oralidade de forma diferente utilizando este tipo de textos.</p>	<p>P5 – Gostei muito. Acho que realmente poderia se trabalhar muito mais. Considero que se poderiam sugerir atividades ou textos com os quais se trabalhar na sala de aula.</p>
---	---

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nas últimas perguntas dos questionários iniciais e finais, podemos perceber que, quando começamos a nossa pesquisa, as professoras participantes possuíam um conhecimento muito restrito sobre o texto teatral, inclusive as que foram ou são alunas da Uece, que são as professoras P3, P4 e P5, pois deixaram claro que o maior contato que tiveram com este tipo de texto foi na disciplina de Literatura Espanhola Drama. Podemos salientar que o trabalho nessa disciplina torna-se ainda mais importante, que o nosso agir pode ser mais necessário, já que as professoras não sabiam como trabalhar texto teatral em sala de aula, justamente por falta de conhecimento para poder explorá-lo com os seus alunos, como é o caso citado pela professora P2, que obteve uma formação inicial na Universidade Federal do Ceará, quando afirma que “Não foi um tema explorado na graduação, nem fui preparada/orientada para saber utilizá-lo em atividades orais”.

No que se refere ao questionário final, vemos que foi unânime o posicionamento das participantes da pesquisa quanto à experiência positiva ao utilizar o texto teatral em suas salas de aula como ferramenta para o desempenho da habilidade oral, pois todas elas expuseram que foi um momento de grande relevância e que houve uma participação satisfatória dos alunos no momento da aplicação das atividades.

Podemos inferir sobre as palavras das professoras que elas não possuíam o costume ou o hábito de trabalhar com o texto teatral e principalmente com o foco na oralidade. Mas pudemos perceber que o minicurso ministrado ajudou-as a ter outro olhar sobre a utilização desse gênero com os alunos. Por meio das atividades desenvolvidas em sala com os estudantes, observamos que foi um momento satisfatório para a aprendizagem deles e para a prática oral de cada um.

Nota: As respostas são uma transcrição literal do que as professoras escreveram nos questionários.

Por meio das observações realizadas em cada turma, encontramos uma diversidade de atitudes e de recepção por parte dos alunos, inclusive por tratar-se de semestres variados e verificamos que, de uma forma geral, os alunos receberam as atividades muito bem. O que nos deixa motivadas é o fato de termos percebido que as atividades fizeram com que os discentes participassem mais efetivamente das aulas e agissem querendo demonstrar uma atitude empenhada para melhorar o seu nível de oralidade na língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos apontar que houve uma mudança significativa das crenças das professoras investigadas se compararmos qual era o pensamento que possuíam antes de começarmos a nossa pesquisa e o que conseguimos averiguar depois do trabalho desempenhado durante todo o semestre de 2015.2, no sentido de que o texto teatral se tornasse um recurso relevante para ser utilizado em salas de aula de língua espanhola. Uma outra questão verificada na pesquisa é com relação às atividades de prática oral com texto teatral. Observamos que as professoras e os alunos se mostraram bem motivados quanto a ter esse recurso em sala de aula como contribuição para a aprendizagem da língua espanhola, mais especificamente para que possam desempenhar a habilidade oral de uma forma mais significativa.

Observamos também que os alunos receberam muito bem as atividades que foram desenvolvidas em sala e acreditam que o texto teatral pode ser um recurso para auxiliá-los no desenvolvimento e desempenho da oralidade, o que nos deu uma resposta satisfatória em relação à nossa hipótese de que, nas aulas de língua espanhola, podemos trabalhar com textos teatrais e estes podem auxiliar os nossos alunos em relação a sua prática da oralidade.

Devido a esse fator positivo, como coordenadora da área de espanhol do Núcleo de Línguas da Universidade Estadual do Ceará, determinamos que, a partir do semestre de 2016.1, todos os professores realizassem atividades com textos teatrais nas suas aulas, desde o 1º semestre até o Avançado III. Pensamos, assim, que estamos colocando em prática um trabalho que foi realizado com a participação de professores e alunos, além de darmos uma resposta aos discentes da instituição, na medida em que declaram que desejavam que essas atividades continuassem, por ser um fator positivo para a aprendizagem deles na língua espanhola.

Pensamos que, depois de toda a pesquisa feita, podemos considerar que tudo que pretendíamos realizar foi satisfatório e que temos condições de levar a nossa proposta à frente, com a certeza de que o texto teatral auxiliará os nossos professores de língua espanhola a desenvolver um ensino comunicativo e que os alunos conseguirão obter uma fluência melhor na habilidade oral. Esperamos que a pesquisa realizada possa servir de reflexão e prática para atuais e futuros professores de língua espanhola e que, assim, comecem a utilizar o texto teatral como mais um recurso em suas aulas.

REFERÊNCIAS

ACQUARONI, R. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de Español como LE/L2*. Madrid: Santillana Educación, 2007.

BARALO, M. El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. In: ALONSO BELMONTE, I. (coord). *El Desarrollo de la expresión oral en el aula E/LE: segunda etapa* Carabela. Madrid: SGEL (Sociedad General Española de Librería), 2000, p. 05-36.

CARVALHO, S. A. Interação Professor-Aluno na Sala de Aula de LE. In: SOUZA, J. P. et al (orgs.). *30 Relatórios de Pesquisa-Ação na Sala de Aula de Línguas: Projeto Palínguas*. Fortaleza: Edições UFC, Fortaleza, 2007, p. 89-107.

COUTO, L.; MACIEL, D. T. E. *A prática oral no ensino de espanhol*. 4º CIEPG (Congresso Internacional de Educação, Pesquisa e Gestão) / ISAPG (Instituto Sul Americano de Pós-Graduação, Ensino e Tecnologia), 2012.

GELABER, M. J. et al. *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco/Libros, 2002.

MARCO Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, Ministério de Educação, Cultura e Esporte, 2002.

SOUZA, J. P. et al (orgs.). *30 Relatórios de Pesquisa-Ação na Sala de Aula de Línguas: Projeto Palínguas*. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

SOUZA, J. P. Projeto Palínguas: Projeto de Pesquisa-Ação na Sala de Aula de Línguas. In: SOUZA, J. P. et al (orgs.). *30 Relatórios de Pesquisa-Ação na Sala de Aula de Línguas: Projeto Palínguas*. Fortaleza: Edições UFC, 2007, p. 39-67.

SOUZA, J. C. B. *O Texto Dramático: uma ferramenta para o desenvolvimento da apropriação em LE*. 2013. 125 f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília – UNB. Brasília, 2013.

TANGI, M. M.; GARCIA, T. P. *As diferentes abordagens da oralidade em sala de aula de língua estrangeira*. 3º CELLI (Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários). Universidade Estadual de Maringá, 2009, p. 1850 – 1857.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 7ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO LEITORA E LITERÁRIA DE ALUNOS DE LÍNGUA ESPANHOLA: PRINCÍPIOS NORTEADORES E DIRETRIZES POSSÍVEIS PARA A INSERÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA EM LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO¹

Girlene Moreira da Silva (IFRN)

Cleudene de Oliveira Aragão (Uece)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo faz parte de uma tese de doutorado (Silva, 2016), em que realizamos uma pesquisa experimental, tendo como participantes alunos de três turmas do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública em Natal, Rio Grande do Norte, além de sua professora de língua espanhola. O objetivo da pesquisa foi investigar, com base no ensino comunicativo focado na competência leitora, de que maneira e em que medida o uso de gêneros literários, em comparação aos gêneros não literários, contribui para o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora e da competência literária dos alunos de língua espanhola do ensino médio de uma escola pública.

Em Silva (2016, 2022), apresentamos os resultados dos dados quantitativos e as análises estatísticas que possibilitaram a mensuração e a comparação do nível de compreensão leitora e de competência literária em língua espanhola de alunos do ensino médio, durante o período letivo de 2015, permitindo verificar o progresso alcançado pelos alunos após as práticas experimentais de leitura.

Defendemos a indissociabilidade entre a literatura e a língua no ensino de língua espanhola e, neste artigo, estão as reflexões e as principais contribuições teóricas e metodológicas do nosso estudo, bem como as respostas para uma

1 Os dados completos dessa pesquisa estão na tese intitulada *Literatura, leitura e escola: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de uma escola pública*, defendida em 2016 no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA-Uece). Disponível em: https://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2020/01/TESE_GIRLENE-MO-REIRA-DA-SILVA.pdf.

de nossas questões de pesquisa, a saber: *quais os princípios norteadores e diretrizes possíveis para a inserção de práticas de leitura literária em língua espanhola no Ensino Médio?*

Assim como Soares (2011), acreditamos que a função da escola está profundamente conectada à transmissão e aprendizado de conhecimentos, saberes e práticas culturais. Nesse sentido, Brait (2010) aponta que, embora seja evidente a parceria fundamental e natural entre língua e literatura, ratificada pela estreita relação entre criadores, suas obras e os diversos campos de estudo da linguagem, frequentemente surge uma dicotomia — muitas vezes impulsionada por questões institucionais — que oculta a verdadeira natureza dessa interseção inevitável. Contudo, diversos trabalhos de gramáticos, linguistas, teóricos da linguagem literária e cotidiana, bem como poetas e ficcionistas, evidenciam o quanto essa separação entre língua e literatura, linguagem e vida, uso e criatividade, gramática e estilística é, na verdade, artificial (Brait, 2010, p. 15).

Uma pesquisa, um trabalho, uma intervenção, uma proposta pedagógica, enfim, qualquer ação a ser desenvolvida nas escolas precisa estar em sintonia com os desejos e as necessidades reais dos professores e dos alunos. Considerando a realidade da escola pública do nosso país e após o amadurecimento advindo das nossas pesquisas, leituras e reflexões, esclarecemos que não temos uma visão excludente da importância da leitura de gêneros diversos no ensino de língua espanhola na escola. O que defendemos é a inclusão urgente e constante da leitura literária em língua estrangeira na escola, bem como nos documentos oficiais que orientam a prática docente nesse contexto de ensino.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Leitura: conceito, processos e concepções e o ensino comunicativo de línguas

A leitura, com o passar dos anos, foi entendida e descrita de diversas maneiras. Silveira (2005) afirma que, na década de 60, com o surgimento da Psicologia Cognitiva e consolidação da Psicolinguística, os estudos passaram a contemplar os fatores processuais que envolvem o ato de ler. Cassany (2006) afirma existir duas visões sobre o que venha a ser o ato de ler: uma que vê a leitura apenas como um processo de decodificação do texto e outra que vê a leitura como um processo de compreensão dos sentidos do texto.

Ainda segundo o autor, essa primeira concepção é medieval e já foi descartada pela ciência há muito tempo, uma vez que trazia uma visão mecanicista da leitura, enfatizando “a capacidade de decodificar a prosa de modo literal e que,

sem dúvida, deixava em segundo plano a compreensão, que é o mais importante” (Cassany, 2006, p.21). Já a segunda visão traz a ideia de que ler é compreender os sentidos do texto, levando em consideração que, para essa compreensão,

[...] é necessário desenvolver várias habilidades mentais ou processos cognitivos: antecipar o que o texto dirá, apontar nossos conhecimentos prévios, fazer hipóteses e verificá-las, elaborar inferências para compreender o que somente se sugere, construir significados, etc (Cassany, 2006, p.21).

Entendemos que o leitor precisa não somente dos conhecimentos linguísticos, mas também dos literários, enciclopédicos, contextuais, intertextuais, conhecimento de mundo, dentre outros, para ir além da compreensão literal do texto. Leffa (1999) reuniu as diferentes teorias sobre a leitura em três modelos: o centrado no texto, o centrado no leitor e o centrado na interação texto-leitor. O primeiro está vinculado ao modelo estruturalista, em que o sentido está no próprio texto e a leitura é vista como um processo de decodificação. O segundo, centrado no leitor, defende que a leitura depende muito mais do leitor do que do texto, ignorando que o sentido do texto é uma construção social.

O terceiro, “acabou perpassando todas as linhas teóricas da leitura, mas com ênfase nas abordagens psicolinguística e social” (Leffa, 1999, p.16), ou seja, compreende que o significado do texto se dá a partir do sentido gerado pela constante interação entre o texto e o leitor. Segundo Solé (1998), nesse modelo de leitura, participam do processo de compreensão leitora, tanto o texto, quanto o leitor, com suas expectativas e conhecimentos prévios. A compreensão é “a possibilidade de se relacionar o que quer que estejamos observando no mundo a nossa volta, ao conhecimento, intenções e expectativas que já possuímos em nossas cabeças” (Smith, 1989, p.72).

A leitura é, pois, uma atividade linguística que contribui de modo singular para o desenvolvimento de habilidades orais e escritas, além de ser fonte de informações, ultrapassando o contexto escolar e envolve conhecimentos dos mais variados, como cognitivo, linguístico, social, entre outros.

Na nossa pesquisa, corroboramos as ideias de Cosson (2014) e entendemos leitura como uma “competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto” (*Idem*, 2014, p.36) e não apenas como um processo de decodificação da matéria escrita.

O autor afirma, ainda, que independentemente da teoria seguida, a leitura sempre passa por esses quatro elementos e sem um deles, o processo falha, pois “o diálogo da leitura implica ouvir o autor para entender o texto, construir o sentido do texto porque se compartilha os sentidos de uma sociedade; ou construir o sentido do texto ouvindo o autor e compartilhando os sentidos de uma sociedade no entendimento do texto” (Cosson, 2014, p. 41).

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. (Kleiman, 2004, p.14).

Nos últimos anos, tem-se discutido uma nova abordagem de leitura, a partir da Teoria da Complexidade. Na Abordagem Complexa da Leitura, “a leitura é concebida como uma atividade complexa e dinâmica. A complexidade do sistema de leitura é justificada pela existência de múltiplos agentes (leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças etc.) que se inter-relacionam durante o ato de ler.” (Franco, 2011, p.41)

Convém esclarecermos, ainda, que, em diferentes momentos da história do ensino de línguas e dos diferentes métodos de ensino, as diferentes concepções de leitura foram adotadas de acordo com a época em que cada método prevaleceu. No Quadro 1 a seguir, apresentamos, resumidamente, a visão dada à leitura em três principais métodos do ensino de línguas:

Quadro 1 – Tratamento dado à leitura em língua estrangeira nos diferentes métodos

Método	Tratamento dado ao ensino da leitura em língua estrangeira
Gramática e Tradução	A ênfase das aulas era o texto escrito (sobretudo o literário) para se ensinar gramática com o foco na tradução. Ao ler, o interesse estava em buscar o sentido literal do texto e as equivalências linguísticas entre a língua estudada e a língua materna.

Audiolingual e audiovisual	O foco era a expressão oral, a partir do uso de textos gravados ou filmados, e a escrita estava sempre em segundo plano. As atividades de compreensão leitora eram mínimas e só aconteciam após as repetições e a automatização da língua oral.
Comunicativo	A concepção de leitura defendida por essa metodologia considera importante que o professor trabalhe o propósito comunicativo do texto, a identificação do gênero e suas convenções. O procedimento pedagógico seria pautado na apresentação, prática e produção, que, na leitura, seriam as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, respectivamente. Houve a valorização do material autêntico, e a compreensão leitora é considerada importante para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Fonte: Silva (2016).

As aulas de leituras realizadas ao longo do nosso trabalho foram de textos escritos e sempre com foco comunicativo. O ensino comunicativo de língua estrangeira é aquele “que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.” (Almeida Filho, 1993, p. 47). O ensino comunicativo busca, pois, ensinar o que é significativo e o que faz sentido para o aluno.

Reiteramos que, no ensino comunicativo de línguas, o foco não é a estrutura gramatical da língua e, sim, o seu uso e a comunicação em contextos específicos, buscando a integração das habilidades.

A presença do texto literário no ensino de língua estrangeira

Desde o ano de 2011, após as constatações da nossa primeira pesquisa nesse contexto de ensino, iniciamos uma conscientização de professores de língua espanhola, já formados e atuantes no ensino médio de escolas públicas, através de cursos de atualização e/ou formação continuada; bem como de professores em formação, através das nossas aulas no Curso de Licenciatura em Letras Espanhol do IFRN, coordenação e participação em programas como o Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), sobre a importância da leitura literária na escola.

Entretanto, a partir desse contato mais próximo com a escola, percebemos, com mais clareza e ênfase, o descrédito dos docentes com relação à possibilidade de aulas de leitura literária, bem como a crença de que, ainda que utilizada, a literatura não interessa aos alunos e não traz nenhuma melhora real para o ensino de língua espanhola no ensino médio, principalmente devido ao pouco tempo de aula semanal que eles têm. Além disso, segundo “uma das razões alegadas frequentemente ou implícitas nas propostas didáticas tem sido que os textos literários teriam relativamente pouca aplicação em usos linguísticos funcionais, especialmente em contextos da vida diária.” (Serrani, 2005, p. 47).

Contudo, para nós, não há sentido em não incluir os gêneros literários nas discussões e nas orientações para o ensino de uma língua estrangeira, bem como nas aulas de língua espanhola nas escolas. Ou, ainda, não unir língua e literatura, uma vez que:

Quem aprende com a literatura, quem trabalha com a literatura, quem ensina literatura e quem desfruta o prazer e o conhecimento que ela pode trazer, naturalmente está constitutivamente ligado à língua. Como separar as duas coisas em Guimarães Rosa, em Camões, em Clarice Lispector, para ficarmos somente em três dos inúmeros maneirados de línguas, que as fazem aparecer de novo, como novas e nunca utilizadas como tal? Como estudar língua sem buscar nos inúmeros gêneros aquele que parece apropriar-se de todos os demais? (Brait, 2000, p.189)

Quando decidimos realizar um estudo experimental com alunos do ensino médio, ao longo de um ano letivo em uma escola pública, e tratar os dados de forma, sobretudo, estatisticamente, tínhamos a intenção de mostrar resultados numéricos significativos e obtidos dentro do contexto real de ensino, para que, com isso, pudéssemos defender o uso da leitura literária também no ensino de língua estrangeira na escola, bem como pensar em como utilizá-lo (e não subutilizá-lo) num contexto tão desfavorável de somente 1 h/a semanal e, ainda, comprovar os bons resultados que o trabalho sistemático com a leitura, sobretudo literária, pode trazer.

Como o universo escolar e as ações de políticas públicas são muitas vezes pautadas em dados e resultados numéricos, temos, agora, argumentos compro-

vados empiricamente para continuar a reivindicar o espaço da leitura literária nas aulas de LE na escola, em busca, inclusive, do letramento literário dos alunos, estudantes da língua espanhola. Além disso, as análises quantitativa e qualitativa mostraram uma profunda transformação na maneira como a professora e os alunos veem o texto literário.

Cosson (2006) nos traz a reflexão sobre o letramento literário, definindo-o “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.” (Paulino; Cosson, 2009, p.67). Ainda segundo os autores, esse letramento “não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa” (*Idem*, 2009, p.67).

Com relação aos estudos sobre leitura literária especificamente na escola, as discussões no Brasil avançaram, inclusive com publicações de livros, como Kleiman (2004); Pietri (2007); Versiani, Yunes e Carvalho (2012); Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013); Cosson (2014), dentre outros, porém sempre com estudos voltados à língua materna. Muitas dessas reflexões são levadas para a língua estrangeira, como fizemos, inclusive, nesse trabalho. Ainda que reconheçamos que o Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re) leitura do mundo (GPLEER) tem se dedicado a pesquisas nessa área desde 2009 e, mais recentemente o Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagens (NUPEL), sentimos uma carência de discussões, reflexões e um olhar voltado para a leitura literária em língua estrangeira na escola e é essa situação que queremos mudar, principalmente no que se refere à leitura literária em língua espanhola.

Avançamos, com o nosso estudo, na comprovação de que, mesmo em uma realidade não favorável, língua e literatura devem caminhar juntas, e os gêneros literários diversos também devem estar presentes no ensino de língua estrangeira na escola, tendo em vista que

O enfoque significativo da aprendizagem literária requer que a experiência leitora se construa em grande medida a partir da recepção da diversidade de obras literárias, dos distintos gêneros e da variedade de estilos. Deste amplo conhecimento surge a possibilidade de relacionar e inferir valores em cada ato de leitura² (Mendoza, 2004, p. 49).

2 El enfoque significativo del aprendizaje literario requiere que la experiencia lectora se construya en gran medida a partir de la recepción de la diversidad de las obras literarias, de los distintos géneros y de la variedad de estilos. De este amplio conocimiento surge la posibilidad de relacionar e inferir valoraciones en cada acto de lectura. (tradução nossa).

E sobre a literatura e o enfoque comunicativo, Sánchez-Fortún (2002) afirma que os textos literários estão sendo resgatados e considerados como recurso didático prioritário pelos modelos de ensino e aprendizagem de línguas baseados no enfoque comunicativo, justamente porque eles “representam um expoente cultural claro da língua meta e são considerados como textos autênticos e comunicativos que aportam um grande *input* linguístico de qualidade”³ (Sánchez-Fortún, 2002, p.137).

Não há, certamente, uma garantia de que após as práticas de leitura, os alunos tiveram mais interesse pela literatura, mas o que constatamos é que contribuímos com a construção do repertório do aluno e demos a eles a oportunidade de ampliarem seu universo de leitura e de conhecerem novos gêneros, obras e autores, enriquecendo seu intertexto leitor. Além disso, acreditamos que o conhecimento e a experiência que os alunos adquirem, por meio de uma aula com o texto literário, passa a fazer parte de sua vida, independente da proficiência linguística que eles possuam naquele primeiro momento com o texto.

Após essas reflexões e a partir dessa experiência de levarmos a literatura para a aula de língua estrangeira na escola, percebemos que o professor tem diante de si a união de duas áreas do conhecimento, que estão separadas no meio acadêmico: a literatura e a linguística aplicada. Estamos, pois, nos movendo para a constatação da fragilidade que essa separação nos traz, quer na formação inicial nos cursos de Letras, quer na prática docente para os quais esses cursos preparam.

Essa constatação deve nos levar às mudanças. Consideramos que, ao juntarmos os conhecimentos das duas áreas e desenvolvermos atividades de maneira a tratar língua e literatura como indissociáveis, teremos um professor de língua estrangeira com um olhar mais amplo com relação ao seu trabalho e à língua.

O trabalho com os gêneros do cotidiano do aluno de língua espanhola no ensino médio é importante, mas é preciso ampliar essa prática e levar novos e mais complexos gêneros, especialmente textos literários, os quais eles têm menos contato, pois quanto maior o repertório de conhecimento textual de um leitor e maior sua exposição a diferentes tipos de texto, mais fácil será sua compreensão, pois o domínio das estruturas textuais e dos diferentes tipos de discurso influenciará diretamente suas expectativas em relação aos textos, as quais desempenham um papel significativo no processo de entendimento (Kleiman, 2004, p. 20).

3 Representan un exponente cultural claro de la lengua meta y se conciben como textos autênticos y comunicativos que aportan un gran *input* lingüístico de calidad. (tradução nossa).

Pinheiro (2011), refletindo sobre as falas de professores do ensino fundamental e médio, nos apresenta dois problemas que os docentes, frequentemente, apresentam para o trabalho com a leitura literária na escola. O primeiro, apontado explicitamente por professores que participam de formação continuada com a autora, diz respeito a fazer com que o aluno se sinta atraído pela leitura literária. O segundo, observado pela autora, mas não explicitado verbalmente pelos professores, diz respeito à “dificuldade que eles próprios têm em se sentirem atraídos pela literatura”. (Pinheiro, 2011, p.300).

O primeiro problema se caracteriza, para nós, como uma crença questionável, que não foi confirmada na nossa pesquisa, como podemos observar nos relatos dos alunos em Silva (2016), em que eles demonstraram motivação principalmente pela diversidade de temas e textos literários. Já o segundo ponto nos preocupa mais porque, na aula de leitura, o professor tem, como vimos, um papel importante como condutor das aprendizagens e, para atuar como um formador de leitores, precisa não somente se sentir atraído pela literatura, como também precisa de um grande repertório de textos que, geralmente, não necessariamente chega a eles nem durante a graduação, nem durante a vida.

A pesquisa: aulas com textos literários e não literários

Os participantes da pesquisa foram oitenta e quatro alunos de língua espanhola do Ensino Médio de uma escola pública, cursando o 2º ano do Ensino Médio, divididos em GE1 (grupo experimental 1) submetido ao fator experimental “leitura de textos literários”, GE2 (grupo experimental 2) submetido ao fator experimental “leitura de textos não-literários” e GC (grupo controle); e a respectiva professora de língua espanhola dessas turmas.

A pesquisa iniciou com os estudos teóricos e a elaboração dos instrumentos, como o pré e pós-teste, os questionários de sondagem e perfil leitor e socioeconômico do aluno, questionário de sondagem da professora e os questionários de avaliação do professor e do aluno. Após a aplicação do questionário de sondagem com a professora, iniciamos a etapa de formação teórica e prática (além da leitora) para o uso didático da literatura nas aulas de língua espanhola, através da leitura e discussão de alguns textos teóricos sobre o uso didático da literatura em aulas de língua estrangeira, bem como a leitura de alguns textos literários e o início do planejamento das aulas dos grupos experimentais, que durou até o final do ano letivo.

A ideia principal passada para a professora sobre o uso didático da literatura é que língua e literatura caminham juntas e que, seguindo as ideias de Brait (2000), o profissional de Letras deve “conhecer muito bem a língua, as suas variantes, a sua norma culta. Mas terá também de conhecer a literatura, como uma das formas de expressar essa língua e tudo que isso pode significar”. (Brait, 2000, p. 197). Juntamente com a professora, lemos, selecionamos os textos literários e não-literários e elaboramos as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura para serem desenvolvidas em sala de aula. A fase da leitura dos textos, principalmente os literários, foi muito importante, pois contribuiu para a formação do professor, já em exercício, para realizar essas atividades.

Como as experiências vivenciadas em cada aula iam modificar os alunos, a professora e a pesquisadora, pensamos (a professora da escola e a pesquisadora), inicialmente, em elaborarmos blocos de cinco aulas por vez. Após a conclusão do planejamento de cada aula, a pesquisadora se encarregava de providenciar a quantidade suficiente do material para todos os alunos.

A leitura dos textos literários exigiu mais tempo e a fazíamos separadamente. Como a professora tinha uma intensa carga horária de 23h/a semanais, decidimos planejar uma aula a cada reunião de planejamento. Essas reuniões ocorriam via ligação telefônica, via e-mail, via whatsapp ou em encontros presenciais na própria escola, sempre de acordo com a disponibilidade da docente.

As atividades com textos literários e não-literários foram conduzidas pela professora nas turmas experimentais e nós, nesse momento, estávamos presentes na sala de aula somente para a observação e registro. Nas aulas de leitura literária, das quinze aulas planejadas, levamos poesia em cinco aulas, conto em quatro, fragmento de romance em três e fragmento de teatro em três aulas. Segundo Albaladejo (2007), para os alunos de nível inicial, é importante selecionar textos literários simples e breves, como poemas, fábulas, contos, histórias curtas e, inclusive, fragmentos de romances; com a finalidade de que o aluno seja recompensado por seu esforço e que se motive a continuar lendo.

Nas aulas de leitura não literária, levamos tirinhas em três aulas, propaganda e biografia em duas aulas cada, e uma vez o restante dos gêneros: convite, notícia, receita, sinopse, currículo, anúncio, cardápio e carta. Na pré-leitura, tentamos ativar os conhecimentos prévios genéricos, enciclopédicos, linguísticos e socioculturais dos estudantes, com perguntas sobre o tema, o vocabulário, dentre outras. Além disso, tentamos chamar a atenção deles para o gênero que iriam ler.

Essa discussão inicial sobre o tema foi a forma que pensamos para que os alunos começassem a refletir sobre o que sabiam e pudessem manifestar suas opiniões. Nesse momento, para obtermos mais resultados, os alunos falavam em português e a professora anotava, no quadro, as ideias principais já traduzidas para a língua espanhola.

Na fase da leitura, além de trabalharmos a leitura silenciosa e a oral, trabalhamos o reconhecimento, durante a leitura, de algo que tinha sido falado ou explicado na etapa anterior; fizemos relação de partes do texto com outros textos ou frases; dentre outros. Nessa fase, tentamos, ainda, estimular o aluno ao máximo para que ele explorasse o caráter polifônico dos textos e contribuísse após a leitura com uma interpretação reflexiva e crítica. Consideramos importante ler o texto pelo menos duas vezes, pois

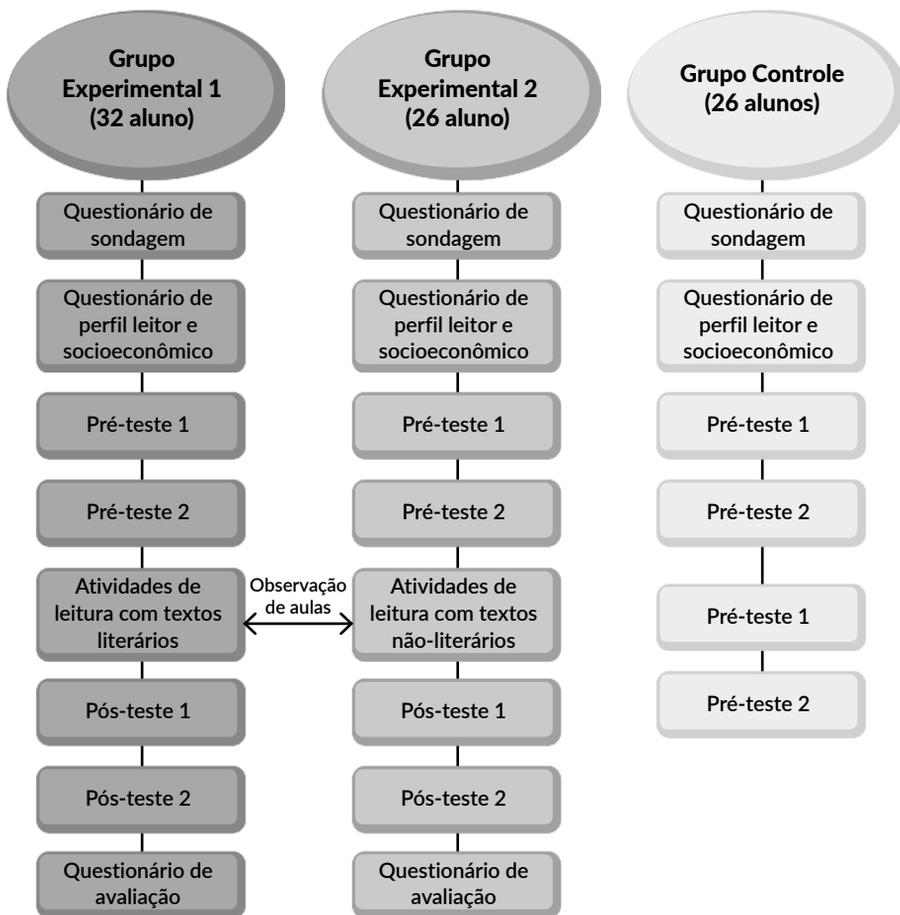
Em uma segunda leitura, tem-se um conhecimento consideravelmente maior do texto, em especial se a primeira leitura foi há pouco tempo. Essa informação adicional afetará e condicionará a projeção de sentido, de modo que, dessa vez, as lacunas entre os diferentes segmentos, bem como o espectro de suas possíveis conexões ou correções, podem ser aplicados de um modo diferente ou talvez mais intenso. (Iser, 1999, p.12)

Se a fase da leitura é a da descoberta, do encantamento, do deleite propriamente dito, na pós-leitura, é quando o aluno tenta interpretá-lo. Nas nossas aulas, planejamos que os alunos fizessem (oralmente ou por escrito) algo relacionado ao texto, propondo atividades de ordenação de textos, criação de um novo texto, parágrafo ou final do texto e, com isso, conseguimos proporcionar uma troca de experiências dos leitores. Sobre o uso da escrita no trabalho com a literatura em sala de aula, Cosson (2011) afirma que é preciso que os alunos

[...] usem a escrita para registrar, refletir, responder, atualizar, incorporar e compartilhar a sua experiência de leitura. Para tanto, o professor deve promover as mais diversas formas de interação escrita com a literatura, compreendendo que seu objetivo, longe de formar escritores, é proporcionar o exercício da palavra com vistas a reforçar e consolidar a construção literária dos sentidos. (Cosson, 2011, p.288)

Durante o ano letivo de 2015, aplicamos todas as aulas e instrumentos. Para facilitar o entendimento, a figura 1 a seguir apresenta o design metodológico da pesquisa referente ao procedimento da coleta de dados relacionados aos alunos:

Figura 1 – Design metodológico da pesquisa referente ao procedimento da coleta dos dados relacionados aos alunos.



Fonte: Silva (2016).

Não tínhamos a intenção, em nenhum dos dois grupos, de formar escritores, mas sim explorar ao máximo (no pouco tempo que tínhamos) as possibilidades do texto. Para nós, “está claro que quando usamos textos jornalísticos não pretendemos formar jornalistas, nem literatos, ainda que utilizemos textos literários;

usamos os textos em função do seu conteúdo motivador e do seu interesse nocional-funcional.⁴ (Mendoza, 1993, p.24).

A maioria das atividades era feita em grupos e propondo debates, sempre com o intuito de ampliar o que foi abordado no texto, para que os alunos tivessem uma consciência mais crítica com relação ao texto lido e conseguissem relacioná-lo com seu conhecimento de mundo.

Principais contribuições teóricas e metodológicas

Os dados quantitativos da nossa pesquisa, conforme vimos em Silva (2016) e em Silva (2022), foram obtidos através da aplicação de dois pré-testes e dois pós-testes para os alunos, bem como do questionário do perfil leitor e socioeconômico. Já os dados qualitativos, foram alcançados através dos questionários de sondagem dos alunos e da professora, os questionários de avaliação dos alunos e da professora, os diários de campo da professora, bem como das observações de aulas nas turmas experimentais.

A partir dos resultados, percebemos que, ainda que o trabalho realizado em GE2 tenha feito com que os alunos melhorassem seus resultados em dados brutos (quantidades de acertos), os avanços de GE1 foram significativamente superiores. Os que leram textos literários apresentaram avanços nos seguintes aspectos da competência literária: reflexão sobre um elemento da narração (código literário: narrador), reflexão sobre um elemento da narração (tempo da narração), identificação dos conhecimentos sobre gêneros literários e reflexão sobre um elemento da narração; bem como nos seguintes aspectos da compreensão leitora: compreensão do texto, identificação ou reconhecimento de um elemento textual, reflexão sobre o texto, obtenção da informação e interpretação: inferência.

Refletimos, desde Silva (2011), sobre a importância da formação continuada de professores de língua estrangeira de escolas públicas, defendendo que a mudança do olhar negativo do professor para o uso da literatura nas aulas de língua estrangeira, quando o professor já está dentro da realidade da escola, já no exercício da sua docência, só é possível através de programas de formação continuada e de formação leitora.

Nesse contexto escolar, há uma necessidade de atenção especial porque, como já afirmamos outras vezes, os professores que, muitas vezes, são considerados “culpados” por todos os problemas do fracasso do ensino da língua es-

4 “está claro que cuando usamos textos periodísticos no pretendemos formar periodistas, ni literatos aunque utilizemos textos literarios; empleamos los textos en función de su contenido motivador u de su interés nocional-funcional.”

trangeira na escola, têm carga horária excessiva de trabalho, turmas com muitos alunos, mas somente 1 h/a semanal para decidir o que deve ser ensinado e lido em sala de aula, além de não contar com ações e investimentos do Governo de uma forma geral.

Os critérios que seguimos para a escolha dos textos utilizados na nossa pesquisa foram: a acessibilidade, a significação e a motivação e a integração das várias habilidades e várias possibilidades de ser explorado, além de ser autêntico (Albaladejo, 2007). Convém aclararmos que, para nós,

[...] o planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo. (Vasconcelos, 1999, p. 79).

Junto com a professora, lemos alguns textos literários e não-literários para, posteriormente, escolhê-los ou descartá-los e, a partir dos selecionados, elaboramos as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura para serem desenvolvidas em sala de aula. Destacamos, ainda, que, durante o planejamento, tivemos atenção para pensarmos uma aula de leitura em que o gênero não perdesse seu valor social, pois entendemos que

[...] estudamos gêneros para poder compreender com mais clareza o que acontece quando usamos linguagem para interagir em grupos sociais, uma vez que realizamos ações na sociedade, por meio de processos estáveis de escrever/ ler e falar / ouvir, incorporando formas estáveis de enunciados (Meurer, 2002, p. 12).

Além disso, planejamos para que a aula tivesse um foco comunicativo, entendendo que em uma aula comunicativa de língua estrangeira:

O importante é que se estabeleça um clima de confiança como o de uma pequena comunidade de aprendizes identificados uns com os outros e que haja oportunidades de compreensão e expressão de significados pessoais. O professor comunicativo levanta as expectativas do grupo, codifica seus tópicos e temas, prepara o momento e formas de contato com a nova língua, e acima de tudo, mantém ou imprime um ritmo justo de busca de aprendizagem por parte dos alunos. (Almeida Filho, 1993, p.52)

O planejamento proporcionou à professora um direcionamento inicial das suas ações, no entanto, percebemos que na medida em que a professora ia colocando em prática esse planejamento, ia acumulando experiências, ganhando segurança e, com isso, aperfeiçoando a própria didática.

A partir dessas considerações, nascidas dos resultados obtidos, propomos, como uma das principais contribuições de nossa tese, alguns princípios norteadores para o trabalho sistemático com a leitura literária nas aulas de língua espanhola do ensino médio, através de dez princípios norteadores⁵ que julgamos essenciais para a conscientização, reflexão e implantação efetiva (e não somente na teoria) da leitura literária nas aulas de língua espanhola no ensino médio:

- 1) A seleção de textos literários a serem utilizados nas aulas de língua espanhola no ensino médio é semelhante a escolha de outros textos: devem ser escolhidos levando em consideração a acessibilidade, a significação e a motivação e a integração das várias habilidades e várias possibilidades de serem explorados, além de serem autênticos. O que diferencia a seleção entre textos literários e não-literários é a questão do repertório leitor do professor, já que ele precisa conhecer/ler textos que, muitas vezes, pode não ter lido durante sua formação, para poder escolher aqueles que sejam mais compreensíveis e atrativos para os alunos;
- 2) Os alunos (e os professores) têm suas preferências de temas e gêneros, tanto em língua materna, quanto em língua estrangeira. É preciso conhecer bem os dois gostos, para que os dois sejam levados em consideração e um não prevaleça sobre o outro. E, com certeza, o professor encontrará um texto literário com o tema que ele procura, dada a diversidade de temas existentes já escritos nas literaturas em língua espanhola;

⁵ Decorrentes das reflexões sobre os dados e resultados obtidos nesta pesquisa, bem como as contribuições teóricas de Mendoza (2002, 2004, 2007), Acquaroni (2007), Albaladejo (2007), Aragão (2006), dentre outros.

- 3) O professor, no trabalho de sedução e formação leitora e literária dos alunos, precisa trabalhar o filtro afetivo (motivações extrínsecas para que as intrínsecas apareçam posteriormente, elevação da autoestima e situações de baixa ansiedade);
- 4) É necessário um planejamento com atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, trabalhando predição, compreensão e interpretação, considerando o tempo para cada atividade. Esse planejamento deve ser contínuo a partir das necessidades da turma e das reflexões da professora sobre a eficácia dos textos para cada grupo específico;
- 5) O uso didático do texto literário nesse contexto não deve ser visto como um pretexto apenas para uma aula de gramática, para fazer resumos, preencher fichas ou para aulas de teoria literária (autores, épocas, estilos, etc), mas sim para formar leitores e enriquecer a competência comunicativa dos alunos, a partir do foco na compreensão leitora;
- 6) O texto literário não é o único exemplo de texto linguisticamente rico ou ideal para desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos, mas um trabalho sistemático com a leitura literária, pode render uma melhora eficaz no desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora e competência literária dos alunos de língua espanhola na escola;
- 7) Os fragmentos de obras literárias maiores podem e devem ser trabalhados em sala de aula, pois podem ser um estímulo à leitura de obras mais complexas, porém, para a seleção, o professor deve considerar que o fragmento deve ter uma unidade de sentido em si mesmo, deve ser uma parte importante do padrão geral do livro e seguir os outros critérios de seleção de textos literários: acessibilidade, a significação e a motivação e a integração das várias habilidades e várias possibilidades de ser explorado em sala de aula, além de ser autêntico;
- 8) A literatura em língua estrangeira não é somente uma fonte de cultura. Mais que isso, ela é uma fonte de situações comunicativas em que podemos nos apoderar das formas linguísticas e socioculturais da língua estudada, além do que, através de atividades criativas e significativas, os alunos podem formar um hábito leitor literário, além de reinventarem suas formas de ler e seus gostos de leitura;
- 9) A leitura literária em grupos, bem como as atividades decorrentes dessa leitura, deve ser estimulada, pois o conhecimento de um aluno pode complementar o conhecimento do outro e a interação é parte fundamental da formação comunicativa do aprendiz;

10) O foco da aula de leitura literária deve ser a compreensão leitora e a interpretação, mas o professor pode elaborar atividades que estimulem o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas.

Seria ideal podermos afirmar que existe um modelo simples e definitivo, ou uma receita universal capaz de promover essa mudança, mas, obviamente, isso não é possível. Em nossa pesquisa, também não propusemos soluções milagrosas que pudessem ser adotadas por todos os professores e alunos para resolver de uma vez por todas os problemas do ensino de língua estrangeira nas escolas. O que fizemos foi selecionar textos e planejar aulas de leitura literária e não literária, que foram aplicadas e testadas em situações reais de aprendizagem. São diretrizes e sugestões que os professores de língua espanhola podem seguir (ou não) e adaptar conforme as necessidades e contextos de suas próprias realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando respostas para uma das nossas questões de pesquisa: *quais os princípios norteadores e diretrizes possíveis para a inserção de práticas de leitura literária em língua espanhola no ensino médio?*, vimos que, através das leituras, os alunos iniciaram a formação de um hábito leitor literário, (re)inventaram suas formas de ler e/ou (re)significaram seus gostos de leitura. Além de comprovarmos que as vivências de leitura são viáveis e possíveis, fomos conduzidos pelas diversas experiências de leitura realizadas pelos alunos. Com isso, foi possível apresentar, neste trabalho, alguns princípios norteadores e diretrizes para o planejamento e a execução de aulas no ensino médio com o uso didático da literatura.

Estamos em um momento de fragilidade no ensino de língua espanhola na escola e as soluções que buscamos, muitas vezes são pautadas em metodologias e teorias voltadas para o ensino de E/LE de uma forma geral. O que sabemos é que não podemos tratar os alunos e professores da escola, cuja língua estrangeira é destinada a ter somente 1h/a por semana, da mesma forma que tratamos os de um curso livre de idiomas ou de um curso de Licenciatura.

Acreditamos que é fundamental questionar e reavaliar as práticas de leitura no ambiente escolar, além de criar uma perspectiva positiva sobre a presença da literatura na escola, especialmente porque essa instituição desempenha o papel principal na (não) formação de leitores. Nesse contexto do ensino de língua espanhola no ensino médio, há uma necessidade de atenção especial porque, como já afirmamos outras vezes, os professores que, muitas vezes, são considerados “culpados” por todos os problemas do fracasso do ensino da língua es-

trangeira na escola, têm carga horária excessiva de trabalho, turmas com muitos alunos, mas somente 1 h/a semanal para decidir o que deve ser ensinado e lido em sala de aula, além de não contar com ações e investimentos do Governo de uma forma geral.

Entendemos, por fim, que a formação da professora participante da pesquisa traz um modelo real de sucesso que pode ser usado como um modelo inicial para projetos maiores. Vimos, ainda, que o trabalho sistematizado com a leitura pode trazer não somente melhoras nas habilidades linguísticas, como gerar uma formação e/ou mudança do hábito leitor do aluno de língua espanhola do ensino médio.

Esperamos, assim, ter contribuído para a inserção dos textos literários nas aulas de língua espanhola no ensino médio, bem como com as discussões sobre a indissociabilidade entre língua e literatura.

REFERÊNCIAS

ACQUARONI, R. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana Educación, 2007.

ALBALADEJO, M. D. G. *Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica*. MarcoELE. *Revista de didáctica ELE*. n. 5, 2007. Disponível em: <https://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>. Acesso em: 02 fev. 2009.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ARAGÃO, C. O. *Todos maestros y todos aprendices: la literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores*. (Tese) – Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.

BRAIT, B. Língua e Literatura: Uma falsa dicotomia. *Revista da Anpoll*, v. 8, p. 187-206, 2000.

BRAIT, B. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.

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

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

COSSON, R. A prática de letramento literário na sala de aula. In: GONÇALVES, A. V. e PINHEIRO, A. S. *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal de Grande Dourados, 2011, p. 281-297.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (orgs.). *Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p.26-48. Disponível em: <http://www.claudiofranco.com.br/textos/franco_ebook_leitura.pdf> Acesso em: 31 maio 2015.

ISER, W. A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção. *Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS: Série Traduções*. v. 3, n. 2, março de 1999.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitura: aspectos cognitivos da leitura*. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (orgs.). *O ensino da leitura e a produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: EDUCAT, 1999, p.13-37.

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

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

MENDOZA, A. El proceso lector: la interacción entre competencias y experiencias lectoras. In: _____. (org.). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Barcelona, 2002, p.101-137.

MENDOZA, A. Las estrategias de lectura: su función autoevaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como segunda lengua: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, SGEL, 1994, p. 313-324.

MENDOZA, A. Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Lenguaje y Textos*, nº 3. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura – SEDLL. Universidad de Las Palmas – Universidad de La Coruña, 1993. p.19-42.

MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros textuais e práticas discursivas para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002. p. 17-29.

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

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

PINHEIRO, A. S. Letramento literário: da escola para o social e do social pra a escola. In: GONÇALVES, A. V. PINHEIRO, A. S. *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal de Grande Dourados, 2011. p. 299-320.

SÁNCHEZ-FORTÚN, J. M. *Literatura infantil: teoría y práctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2002.

SILVA, G, M. *Literatura, leitura e escola: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de uma escola pública*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, G, M. Leitura literária no ensino de língua espanhola: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos do ensino médio. *Diacrítica*, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 277–299, 2022. Disponível em: <<https://revistas.uminho.pt/index.php/diacritica/article/view/4820>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SERRANI, S. D. *Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita*. Campinas, SP: Pontes: 2005.

SILVEIRA, M. I. M. *Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino*. Maceió: Edufal, 2005.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M et al. (orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17- 48.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 6 ed. São Paulo: Libertad, 1999.

VERSIANI, D.; YUNES, E.; CARVALHO, G. (coord.) *Manual de Reflexões sobre boas práticas de leitura*. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Leitura PUC-Rio, 2012.



CAPÍTULO 3

EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA EM LÍNGUA INGLESA EM UMA TURMA DE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUIXADÁ¹

Isabela Feitosa Lima Garcia (Uece)
Cleudene de Oliveira Aragão (Uece)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nosso interesse pelo tema do letramento literário em língua inglesa surgiu no ano de 2012, ao longo de mais de dois anos como professora da disciplina de estágio supervisionado de língua inglesa IV (regência), do curso de Letras-Inglês em uma universidade pública localizada no Sertão Central cearense. Tivemos a oportunidade de perceber, empiricamente, nas turmas acompanhadas nos estágios, a ausência do texto literário de língua inglesa (LI), tanto no livro didático adotado pelas escolas, quanto em materiais extras utilizados pelos professores em sala. Tentamos compreender o seu (não) lugar na escola pública no Ensino Médio. Além disso, os alunos da disciplina questionavam o não uso do texto literário nas aulas de língua inglesa das escolas que desenvolveram os estágios.

Considerando a possibilidade de trabalharmos o letramento literário nas escolas públicas do Ensino básico, é pertinente um estudo que consiga responder às seguintes questões: Como atividades de compreensão leitora de textos literários em língua inglesa podem contribuir para a melhora no desempenho leitor de alunos do 3º ano do Ensino Médio?; Que tipo de atividades de compreensão leitora de textos literários, segundo a percepção dos alunos, são melhores para um trabalho de letramento literário em língua inglesa? De que forma um trabalho sistemático de práticas de leitura literária em LI desenvolvido em uma turma de 3º ano do Ensino Médio contribuiria para a melhora no desempenho em compreensão leitora desses alunos?

¹ Os dados completos dessa pesquisa estão na dissertação intitulada *Práticas de leitura literária em língua inglesa para a melhora da compreensão leitora de alunos de ensino médio de uma escola pública de Quixadá*, defendida em 2017, no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA-Uece). Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83332>

No que diz respeito à relevância da proposta que apresentamos, ressaltamos que a mesma se justifica pela observável necessidade de questionar, teorizar e provocar certas mudanças na prática cotidiana relacionada ao letramento em turmas do Ensino Médio. Ou seja, um letramento que não se dê de forma mecânica, mas que tome como eixo da sua execução o texto literário em língua inglesa. Dentre os gêneros literários trabalhados, utilizamos o poema e o miniconto.

Nosso objetivo geral consistiu em averiguar se um trabalho sistemático de práticas de leitura literária em Língua Inglesa, com alunos do 3º ano do Ensino Médio da Educação Básica, pode contribuir para promover o letramento literário em inglês como língua estrangeira, através da melhora no desempenho em compreensão leitora e literária dos alunos-participantes.

O presente trabalho apresenta uma visão geral da minha pesquisa de mestrado. Desse modo, exporemos aqui as principais teorias dos autores que fundamentam nossa investigação. Além de mostrar os fundamentos metodológicos utilizados e um recorte da análise dos dados, onde discutimos nossos resultados.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Concepções de leitura e Compreensão leitora

Apresentamos as concepções de leitura de Martins (2007), que as sintetiza em duas caracterizações: 1. Como uma decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta; 2. Como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como naturais, econômicos e políticos. Além disso, explicitamos os níveis ou tipos de compreensão definidos por Sanchez Miguel (2012). São eles: compreensão superficial, compreensão profunda ou reflexiva e compreensão crítico-reflexiva. Em consonância com Sanchez Miguel (2012), Cassany (2006) nos apresenta três concepções de compreensão leitora: concepção linguística, concepção psicolinguística e concepção sociocultural. Enquanto Franco (2011) traça um panorama sobre os três principais processamentos de leitura: decodificadora, psicolinguística e interacional; se refere a elas como abordagens e introduz uma nova abordagem, a abordagem complexa, em que a leitura é entendida como uma atividade complexa e dinâmica, uma vez que:

A complexidade do sistema de leitura é justificada pela existência de múltiplos agentes (leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças etc.) que se inter-relacionam durante o ato de ler (Franco, 2011, p. 41).

Consideramos que essa abordagem é a mais adequada ao mundo atual, visto que a leitura já não pode ser vista como algo apenas bidirecional, pois “o fluxo de informações [...] é multidimensional, isto é, parte de cada e de todo elemento dentro e fora do SAC (sistema adaptativo complexo) de leitura” (Franco, 2011, p. 41). Dessa forma, novas interações surgem com o compartilhamento de informações que ocorrem dentro do sistema e também com o ambiente externo.

Ensino de leitura em inglês no Ensino Médio

Com relação ao ensino de línguas estrangeiras, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN,1996) estabelece em seu Art. 36 que deverá ser incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, e que a mesma deverá ser escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.²

Embora a língua inglesa esteja presente no currículo escolar e seja uma das principais disciplinas de língua estrangeira no Ensino Médio, muitos alunos concluem a última etapa da educação básica e não aprendem inglês. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) deve-se:

Pensar o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos (Brasil, 2000, p. 30).

2 No momento da pesquisa, a BNCC ainda estava em construção. Por isso, utilizamos a LDB como parâmetro.

Podemos afirmar que a leitura é uma das principais habilidades a ser desenvolvida no ensino de línguas, tanto na educação básica quanto nos cursos de idiomas. Oliveira (2015) afirma que a leitura, se comparada às outras habilidades comunicativas, a saber, fala, escuta e escrita, se configura como a mais fácil de ser desenvolvida pelos aprendizes brasileiros.

Concepções de Literário

Há tempos se discute acerca da “definição” de literatura. Estudiosos lançaram diversas definições ao longo do tempo, mas ainda não há consenso sobre o conceito do que é ou não é literário. Aragão (2006), ao recopilar diversas concepções dos estudiosos sobre o que seja a obra de arte literária, apresenta alguns elementos que supostamente a definiriam:

[...] a aceitação da obra pela comunidade; a forma estética da mensagem; a intenção do autor; os valores artísticos do texto; os recursos formais que servem para “desautomatizar” a mensagem; os traços peculiares da linguagem artística, como a plurissignificação, a conotação; e, finalmente, a ficcionalidade (Aragão, 2006, p. 46)³.

Pesquisadores discorrem sobre sua relevância e tentam responder a alguns questionamentos do tipo: o que é literatura, qual sua função na sociedade, se realmente é necessário conhecê-la, se é arte transformadora do homem, etc. Já Cosson (2007) afirma que a literatura é uma composição artística, mas não apenas isso, pois ela deleita, instrui, contesta, liberta, cria valores e os transmite ao ser.

Uma das funções da literatura é educar. Conforme Zilberman e Silva (1990), a literatura educa, pois, por meio do texto literário, adquire-se uma visão mais ampla da sociedade, do ambiente em que se vive, bem como das pessoas, uma vez que ela permite o contato com outras culturas, comportamentos, épocas, vivências, além de nos conectar com a magia da ficção, sem deixar de ser verossímil, próxima do que se conhece. A literatura ensina a partir do momento em que atua na vida do homem. Sobre esse poder, Todorov (2009, p.76) afirma que:

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

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajuda a viver. [...] ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (Todorov, 2009, p.76).

Quando em contato com a literatura, os estudantes tendem a expressarem suas emoções. De acordo com Lazar (2012) os gêneros literários podem ser bastante significativos na vida dos educandos, quando utilizados em sala de aula.

A literatura expõe os alunos a temas complexos e novos e a usos inesperados da linguagem. Um bom romance ou conto pode ser particularmente emocionante na medida em que envolve estudantes no suspense de desvendar o enredo[...] Um poema pode provocar uma resposta emocional poderosa dos alunos. Se os materiais são cuidadosamente escolhidos, os alunos sentirão que o que eles fazem na sala de aula é relevante e significativo para suas próprias vidas⁴ (Lazar, 2012, p. 15).

Dentre os gêneros literários mencionados por Lazar (2012), destacamos o conto e o poema. O conto por ser um dos gêneros mais utilizados em sala; e o poema, que provavelmente é o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula (Pinheiro, 2007).

É por meio da literatura, assim como da arte em geral, que podemos saber da vida pelas experiências do outro e vivenciá-las. Eis uma das razões para se trabalhar textos literários nas aulas de língua estrangeira. Uma das formas de motivar os educandos é explorar a relação do texto literário com as experiências de vida deles e dos outros, atividade fundamental no processo de identificação do leitor com o que lê.

4 Literature exposes students to complex themes and fresh, unexpected uses of language. A good novel or short ...story may be particularly gripping in that it involves students in the suspense of unraveling the plot. A poem may elicit a powerful emotional response ...from students. If the materials are carefully chosen, students will feel that what they do in the classroom is ...relevant and meaningful to their own lives (Lazar, 2012, p. 15).

Além disso, propostas de leitura que estimulem a criatividade dos alunos se fazem imprescindíveis para a formação de leitores na escola. Por isso, adotaremos o conceito de letramento literário de Cosson (2007), que considera o letramento literário como uma interação permanente que se constrói e reconstrói ao longo da vida. Trabalharemos com essa perspectiva de letramento por acreditarmos que contempla nossos objetivos neste trabalho.

Letramento Literário

Nos dias de hoje fala-se bastante da necessidade do letramento, pois este está relacionado ao uso da leitura e da escrita vinculadas às práticas sociais. Segundo Street (1984, p.01), letramento é um “termo síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita.” Já para Soares (2009, p.39), letramento é resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Tavares (2009) nos apresenta o termo “letramentos”, que abrange os seguintes tipos de letramento: digital, literário, computacional, informacional, visual, midiático, entre outros. Segundo a autora, cada um destes letramentos faz alusão a um conjunto de habilidades que são acionadas pelas pessoas em situações e práticas discursivas distintas de letramento. Trataremos, aqui, de letramento literário. Segue a definição do termo, segundo Cosson (2014, p. 185):

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. [...] Precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. (Cosson, 2014, p. 185).

Assim, o letramento literário está além do domínio da teoria literária, pois se trata da construção de sentidos a cada evento literário, desde as contações de histórias às interpretações de textos literários.

METODOLOGIA

Neste tópico, descrevemos a metodologia deste estudo, explicitando o tipo, o contexto e sujeitos da pesquisa, bem como os instrumentos e procedimentos utilizados durante a coleta e análise dos dados.

A presente pesquisa classifica-se, quanto ao ponto de vista da sua natureza, como Pesquisa Aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais” (Silva; Menezes, 2005, p. 20). Do ponto de vista da forma de abordagem do problema e da análise de dados, classifica-se como quanti-qualitativa, pois colocamos em números os resultados obtidos dos testes (pré e pós-teste) e dos questionários de sondagem aplicados após as atividades de leitura, respondidos pelos alunos, ao mesmo tempo em que os analisamos e descrevemos as aulas ministradas numa perspectiva qualitativa. Quanto aos procedimentos técnicos, classifica-se como pesquisa-ação, quando há um diagnóstico e um plano de ação e sua execução na resolução de um problema coletivo, em que os pesquisadores desempenham um papel ativo na realidade observada.

Ressaltamos que a pesquisa foi realizada em uma escola estadual de Ensino Médio, em um dos bairros de periferia da cidade de Quixadá, no Sertão Central do Ceará. Os participantes da pesquisa foram 20 alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Médio do turno matutino da referida escola, com idade entre 17 e 20 anos.

Foram considerados participantes da pesquisa somente aqueles alunos que participaram de no mínimo 06 das 08 atividades aplicadas, responderam ao pré-teste e ao pós-teste de leitura e que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Com base nos critérios mencionados, temos 06 alunos participantes, que foram nomeados P1, P2, P5, P6, P9 e P16.

Ressaltamos que a pesquisa foi dividida em seis etapas. A primeira etapa constituiu-se de um estudo bibliográfico das teorias e pesquisas existentes sobre a temática em questão. Na segunda etapa aplicamos um pré-teste de leitura, elaborado por esta pesquisadora, a partir de textos do livro didático *Way to Go*, livro adotado nas turmas de terceiros anos. O teste consiste em 05 questões de múltipla escolha. A etapa seguinte foi destinada à elaboração de atividades de leitura com textos literários baseadas na perspectiva de Oliveira (2015) e Lima Jr. (2016) e na proposta de Cosson (2007, 2014). Para

a elaboração das atividades, consideramos os níveis de leitura de Sanchez Miguel (2012).-

Em seguida, efetivamos a aplicação das atividades preparadas para a turma em questão, 3ªA, às terças-feiras pela manhã. Tais atividades de leitura foram estruturadas no modelo de pré-leitura, leitura e pós-leitura (Tomitch, 2009), além da utilização de estratégias e técnicas de leitura que auxiliam o leitor. Elaboramos 08 atividades de leitura, 05 com poemas e 03 com minicontos. A aplicação das atividades ocorreu durante os meses de agosto, setembro e outubro. No total tivemos 08 encontros, compreendidos entre 23/08 e 18/10/2016.

A etapa seguinte destinou-se à aplicação do pós-teste de leitura e em seguida, a última etapa, dedicada à análise e à interpretação dos dados coletados.

Para traçarmos um perfil dos nossos participantes e melhor sistematizar as atividades aplicadas, nos utilizamos, a cada encontro, de um questionário de sondagem das atividades de leitura literária realizadas em sala, o que nos proporcionou um *feedback* dos (as) participantes da pesquisa. O questionário apresentava cinco questões subjetivas, as mesmas para todas as atividades. Além disso, utilizamos um diário de bordo para anotarmos tudo aquilo que fosse relevante e pertinente para nossa análise, considerando detalhes importantes.

No que concerne ao uso do texto literário em sala de aula, utilizamos o modelo de sequência básica proposto por Cosson (2007). De acordo com o autor, o letramento literário na escola deve ser trabalhado levando em consideração quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. O primeiro passo consiste em motivar o aluno a se envolver com o texto a ser trabalhado. Em seguida a introdução apresenta ao leitor o (a) autor (a) e a obra. No terceiro passo é realizada a leitura silenciosa e em voz alta, respectivamente. Por último, é proporcionado ao aluno um momento de interação e interpretação com a leitura realizada.

Ministramos um total de 08 aulas, pois a escola oferece apenas uma aula de inglês por semana em cada turma, o que equivale a quase um bimestre do ano letivo, tornando inviável uma pesquisa em longo prazo. O tempo utilizado para cada um dos gêneros mencionados foi de 50 minutos. Para tanto, utilizamos os seguintes textos literários:

“Faith” is a fine invention, de Emily Dickinson; *A Question*, de Robert Frost; *I, too*, de Langston Hughes; *To Women, As Far As I’m Concerned*, de D. H. Lawrence; *Women*, de Sylvia Chidi; *Dead*, de Tiffany Heiser; *Boxer*, de Alex Combs; *Love*, de David M. Harris.

Na seleção de conteúdos, nos preocupamos com temas que tivessem, de alguma forma, relacionados com o cotidiano dos alunos, pois “[...] os textos tem de apelar aos interesses do aprendiz e de causar nele a impressão de que em alguma medida são relevantes às suas preocupações” (Widdowson, 2005, p. 127).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Vejamos agora a etapa de análise e apreciação dos dados coletados junto ao grupo de alunos que participou de pelo menos 6 das 8 atividades realizadas em sala de aula e do pré-teste e pós-teste de leitura. Nossa investigação foi dividida em duas partes: Desempenho e percepção dos participantes nas atividades de leitura literária e Desempenho nos testes de compreensão leitora.

Na primeira parte, descrevemos o desempenho da leitura literária realizada pelos alunos, observamos o desenvolvimento das aulas, o desempenho dos alunos em cada atividade, a progressão sistemática das questões utilizadas e a análise dos questionários de sondagem das atividades desenvolvidas em cada encontro. Na segunda e última parte, analisamos o perfil dos alunos/participantes no que concerne ao desempenho leitor no ensino médio após todas as atividades aplicadas por meio da análise pré-teste de leitura (anterior às práticas de leitura literária) e do pós-teste de leitura (posterior às práticas de leitura literária), o que procurou validar em número o desempenho leitor dos participantes.

Análise do desempenho geral dos participantes nas atividades de leitura literária

De acordo com a tabela que apresentamos a seguir, é possível traçar um perfil do desempenho leitor dos participantes envolvidos na investigação. Desta forma, analisamos os participantes individualmente e depois fazemos um panorama do desempenho leitor deles. Destacamos, na tabela 1, as respostas corretas na cor cinza, porque foram as que levamos em consideração para efeito de contabilização na análise do *desempenho leitor* dos participantes.

Tabela 1 – Desempenho dos participantes nas atividades de leitura literária

Participantes	Atividades															
	A1		A2		A3		A4		A5		A6		A7		A8	
P1	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	PC	Q1	PC	Q1	PC	Q1	-
	Q2	PC	Q2	C	Q2	-										
	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	PC	Q3	C	Q3	PC	Q3	-
	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	NR	Q4	C	Q4	C	Q4	-
	Q5	C	Q5	PC	Q5	NE	Q5	C	Q5	C	Q5	PC	Q5	C	Q5	-
P2	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	PC	Q1	PC	Q1	C	Q1	C
	Q2	NR	Q2	PC	Q2	C										
	Q3	C	Q3	PC	Q3	C										
	Q4	NE	Q4	C	Q4	PC	Q4	C								
	Q5	C	Q5	PC	Q5	C	Q5	C	Q5	C	Q5	C	Q5	NE	Q5	C
P5	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	PC	Q1	C	Q1	PC	Q1	-
	Q2	C	Q2	PC	Q2	C	Q2	C	Q2	PC	Q2	C	Q2	C	Q2	-
	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	PC	Q3	C	Q3	C	Q3	PC	Q3	-
	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	-
	Q5	C	Q5	NR	Q5	C	Q5	PC	Q5	PC	Q5	C	Q5	C	Q5	-
P6	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C
	Q2	C	Q2	PC	Q2	C										
	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	C
	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	PC	Q4	C
	Q5	C	Q5	C	Q5	C	Q5	C	Q5	C	Q5	C	Q5	C	Q5	PC
P9	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	-	Q1	NR
	Q2	C	Q2	C	Q2	C	Q2	C	Q2	C	Q2	C	Q2	-	Q2	PC
	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	-	Q3	C
	Q4	PC	Q4	PC	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	-	Q4	C
	Q5	C	Q5	C	Q5	C	Q5	PC	Q5	C	Q5	C	Q5	-	Q5	NE
P16	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C
	Q2	C	Q2	PC	Q2	C	Q2	C	Q2	NR	Q2	C	Q2	C	Q2	PC
	Q3	C	Q3	PC	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	PC	Q3	NE	Q3	PC
	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	NR	Q4	C	Q4	C	Q4	C
	Q5	C	Q5	C	Q5	C	Q5	C	Q5	PC	Q5	PC	Q5	NE	Q5	C

**Legenda: C – correta; PC – parcialmente correta;
NE – não correspondeu às expectativas; e NR – não respondeu.**

Fonte: Adaptada de Pereira(2015)5

5 Para as análises das 30 questões das 6 atividades de leitura literária utilizaremos a tabela 5 baseada na legendade Pereira (2015): Para as respostas analisadas, organizamos um esquema de correção de quatro formas, com a seguinte legenda: para as questões corretas utilizamos - C; para as questões parcialmente corretas, ou seja,aquelas em que o aluno respondeu apenas em parte ou esqueceu de finalizá-la - PC; as questões em que oaluno fugiu totalmente do esperado de resposta, consideramos questões que não corresponderam àsexpectativas - NE; e, por fim, aquelas que os alunos não responderam - NR. (Pereira, 2015, p. 96)

Aplicamos um total de 40 questões divididas em 08 atividades. Todavia, fizemos a análise individual do número de acertos com base em apenas 30 delas, pois são as questões comuns aos 06 participantes da pesquisa.

Das 30 questões das 06 atividades aplicadas (1, 2, 3, 4, 5 e 6) e comuns aos participantes, **P1** acertou 22 questões satisfatoriamente, respondeu parcialmente 6 questões e não correspondeu às expectativas em uma questão e deixou de responder 1. **P2**, por sua vez, também acertou 22 questões satisfatoriamente, respondeu parcialmente 06 questões, não correspondeu às expectativas em uma questão e deixou de responder 1. Próximo ao perfil de **P1** e de **P2** está **P5**, pois este acertou 23 questões satisfatoriamente, respondeu parcialmente 06 questões e deixou de responder 01. Ao passo que **P6** foi o participante com o maior número de acertos, contabilizando 29 questões respondidas satisfatoriamente e apenas 01 parcialmente. **P9** possui um perfil parecido com o P6, uma vez que acertou 27 questões satisfatoriamente e respondeu parcialmente 03 questões. Já **P16** acertou 23 questões satisfatoriamente, respondeu parcialmente 04 questões e não correspondeu às expectativas nas demais questões (03).

No que diz respeito ao desempenho dos participantes na atividade de leitura literária 4, constatamos na tabela 2 que P1, P2, P6 e P16 responderam a todas as questões satisfatoriamente, P5 respondeu 3 questões de modo satisfatório e 2 parcialmente, enquanto P9 respondeu uma questão parcialmente e 4 satisfatoriamente.

Desempenho nos testes de compreensão leitora

Analizamos o desempenho dos alunos no pré-teste de leitura (anterior às práticas de leitura literária) e no pós-teste de leitura (posterior às práticas de leitura literária), com o que procuramos validar em números o desempenho leitor dos participantes.

Tabela 2: Participação geral dos alunos nas atividades de leitura literária e nos testes

Participantes	ATIV 1	ATIV 2	ATIV 3	ATIV 4	ATIV 5	ATIV 6	ATIV 7	ATIV 8	TESTE INICIAL (Acertos)	TESTE FINAL (Acertos)
P1	X	X	X	X	X	X	X		03	05
P2	X	X	X	X	X	X	X	X	05	05
P3	X	X	X	X					04	03
P4	X	X	X			X		X	01	03

Participantes	ATIV 1	ATIV 2	ATIV 3	ATIV 4	ATIV 5	ATIV 6	ATIV 7	ATIV 8	TESTE INICIAL (Acertos)	TESTE FINAL (Acertos)
P5	X	X	X	X	X	X	X		03	05
P6	X	X	X	X	X	X	X	X	04	05
P7	X	X	X		X	X	X	X	05	03
P8	X	X	X	X	X			X	03	05
P9	X	X	X	X	X	X		X	04	04
P10	X	X	X	X	X	X	X	X	05	05
P11	X	X	X	X	X				02	05
P12	X	X		X	X				04	05
P13	X	X	X						02	02
P14	X	X	X	X	X	X	X		04	05
P15	X	X				X	X	X	05	04
P16	X	X	X	X	X	X	X	X	05	05

Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados da tabela acima mostram a participação geral dos alunos da turma de 3º ano A. Para uma melhor compreensão dos dados expostos, destacamos que os participantes P1, P4, P5, P6 P8, P11 P12 e P14 evoluíram se compararmos o teste final e inicial. Enquanto os participantes P2, P9, P10, P13 e P16 mantiveram o mesmo número de acertos nos dois testes. Ao passo que os participantes P3, P7 e P15 regrediram no teste final, pois obtiveram um número de acertos inferior ao do teste inicial.

Lembramos que foram considerados participantes da pesquisa somente P1, P2, P5, P6, P9 e P16, pois eles participaram de seis atividades de leitura literária consecutivas (Atividades 1, 2, 3, 4, 5, e 6) e responderam o teste inicial e final. Por isso, focamos nos resultados deles. Desse modo, observamos que nossos participantes evoluíram se compararmos os resultados obtidos nos testes realizados. P1, P5 e P6 demonstraram uma melhora significativa no pós-teste e também nas atividades. P2, P9 e P16 permaneceram com o mesmo número de questões respondidas. Somente P9 demonstrou uma não evolução em relação aos testes, mas um bom desempenho nas aulas que frequentou, uma vez que a aluna demonstrou ser uma leitora participativa e crítica. P9 parecia muito preocupada no dia da aplicação do teste, o que pode ter implicado no resultado obtido. Enquanto P2 e P16 mantiveram a totalidade do teste e bom desempenho nas aulas.

Em suma, constatamos que a experiência realizada na turma de 3º ano se constitui relevante tanto para os alunos quanto para esta pesquisadora, pois foi possível perceber o quão nossos alunos são necessitados de motivação à leitura, não somente de textos literários em língua inglesa, mas também em língua portuguesa. Assim, pensamos que a escola (professores, alunos e núcleo gestor) precisa pensar formas de manter os alunos no “mundo da leitura”.

Nossa investigação mostrou aos alunos uma forma diferente de estar em contato com a leitura literária, pois a proposta de sequência básica de Cosson (2007) e o trabalho com os textos selecionados e discutidos em sala revelaram que nossos alunos, em geral, gostam de ler, mas carecem de motivação e de uma sistematização no ensino de literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente investigação, consideramos que a leitura literária permite ao leitor uma visão mais ampla do mundo, acesso a culturas diversas, além de aumentar o repertório de informações, melhorar a maneira de viver e conviver com os outros e transformar realidades. Desse modo, procuramos propor experiências de leitura de textos literários em língua inglesa em uma escola pública de Quixadá, com o objetivo central de desenvolver o letramento literário em Inglês como Língua Estrangeira, doravante ILE, e melhorar a compreensão leitora dos alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Médio.

Considerando a análise dos dados, por meio da triangulação dos resultados dos questionários de sondagem e dos testes de leitura com o desempenho dos participantes nas atividades com leitura literária desenvolvidas em sala, acreditamos que nosso objetivo foi atingido.

Foi por meio de um trabalho sistemático com textos literários com a proposta de sequência básica de Cosson (2007), adaptada para textos curtos e em ILE que nos foi permitido trabalhar a leitura literária de forma dinâmica. Por meio da utilização de textos literários em sala foi possível contribuir para a promoção do letramento literário dos alunos, pois, de modo geral, eles se envolveram com os textos trabalhados e se mostraram leitores participativos, embora o pouco tempo que tivemos para realizar as atividades em sala tenha se configurado um desafio.

Ressaltamos que os resultados obtidos por meio dos testes de leitura e do questionário de sondagem nos mostraram que houve uma melhora no desempenho leitor dos alunos após as atividades de leitura literária desenvolvidas em

sala no período de oito semanas. Todavia, esses resultados não são definitivos, pois talvez, um trabalho com o texto literário em ILE desenvolvido em um período mais longo, como por exemplo, duas horas aula (seguidas) por semana, aplicado em um semestre, nos proporcione resultados mais consideráveis.

Em suma, após as práticas de leitura literária, os dados evidenciaram que os alunos gostaram de trabalhar com os textos literários, principalmente os poemas. Observamos também que a resistência/dificuldade em trabalhar com a leitura pode estar na ausência de motivação do aluno e, que a literatura deve ser trabalhada de forma organizada em sala de aula, ou seja, não podemos levar o texto literário para a sala sem antes planejar como trabalhá-lo.

Sabemos que ainda há muitos estudos a serem realizados sobre letramento literário em língua inglesa no Ensino Médio. Assim, apontamos como possível pesquisa uma investigação com práticas de leitura literária em língua inglesa utilizando os seguintes gêneros: crônica e peça teatral.

Esperamos que outros professores de ILE da rede pública possam utilizar e, se for preciso, adaptar para a sua realidade, as atividades de leitura literária elaboradas por esta pesquisadora, para suas salas de aula e, desse modo, desenvolver a leitura literária. Afinal, a literatura serve para a vida.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, C. O. *Todos maestros y todos aprendices: la literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores*. 552 f. Tese (Doutorado) – Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Média. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM)*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

CASSANY, D. *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2006.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

COUNCIL, B. *O Ensino de Inglês na Educação Básica Pública Brasileira*. São Paulo: British Council, 2015.

FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K. C. A.; BECHER-COSTA, S. B. A.; FRANCO, C. P. (orgs.). *Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 26-48.

LAZAR, G. *Literature and Language Teaching: a guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

LIMA JR, R. Ensino comunicativo da leitura e da escrita. In: CUNHA, A. G.; MICCOLI, L. (Orgs.). *Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica*. São Paulo: Parábola, 2016, p.120-141.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

OLIVEIRA, L. A. *Aula de inglês: do planejamento à avaliação*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 97-130.

PEREIRA, A. T. *Textos literários e práticas de leitura crítica nas aulas de língua espanhola: análise do desempenho da compreensão leitora de alunos da 3ª série do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2015.

PINHEIRO, H. *Poesia na sala de aula*. 2. ed. João Pessoa: Ideia, 2007.

SÁNCHEZ MIGUEL, E. *Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012.

SILVA, E. D.; MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2005.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

TAVARES, V. M. C. Novas exigências do letramento e a construção de um ambiente propício ao ensino de leitura. In: ARAÚJO, J. C.; DIEBI, M. (orgs.). *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TOMITCH, L. M. B. Aquisição de Leitura em Língua Inglesa. In: LIMA, D. C. (org). *Ensino e Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009, p. 191-2001.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. 2. ed. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. São Paulo: Pontes, 2005.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (org.). *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

CAPÍTULO 4

O TRATAMENTO DADO AO TEXTO LITERÁRIO NAS PRÁTICAS DE LEITURA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL VOLTADOS AO ENSINO MÉDIO¹

Regiane Santos Cabral de Paiva (UERN)

Cleudene de Oliveira Aragão (Uece)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos anos, o estudo acerca do espaço da literatura no ensino de língua tem se tornado atuante. Prova disso é o Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e Releitura do Mundo (GPLEER) da Universidade Estadual do Ceará (Uece) que há 13 anos se dedica a essa discussão. Desde 2008, foram defendidas 25 dissertações e nove teses. As pesquisas, voltadas tanto para a língua materna quanto às línguas estrangeiras, discutem a compreensão leitora, a leitura de obras e de textos literários, o tratamento didático do texto literário, os letramentos e as crenças. A partir desse nosso envolvimento com o grupo, nossas reflexões nos levam a considerar o texto literário (TL) como uma forma de materialização da literatura, haja vista que no ensino de língua estrangeira moderna (LEM) na educação básica brasileira, a literatura tenta ganhar visibilidade através da inserção dos textos literários que disputam seu lugar entre os diferentes textos, das variadas esferas da atividade humana, selecionados pelos livros didáticos ou pelos professores para essas aulas.

Nesse percurso, entendemos que o TL oferece um *input* de língua para desenvolver as quatro destrezas linguísticas que são fundamentais para a aquisição de uma língua estrangeira: a compreensão leitora e auditiva e a expressão oral e escrita dentro de um contexto significativo. Dessas habilidades, defendemos que, para o tratamento didático do TL, a leitura se insere como o primeiro

¹ Esse artigo se refere ao recorte feito da tese Tratamento didático do texto literário nos manuais de espanhol: gêneros literários, práticas de leitura e latinidade, defendida em outubro de 2020, no Programa de Pós-Graduação em Letras da UERN. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/10taLgGxxFQnQ6jRhyPpDsb3jWPmNPpch/view?pli=1>

movimento para a apreciação desse material. Além do que, compartilhamos do mesmo pensamento de Paulo Freire (2009): todos nós começamos a ler antes mesmo de termos conhecimento da palavra. Lemos o ambiente, os objetos e as pessoas que nos cercam. Primeiro lemos o mundo antes mesmo de lermos a palavra. É a leitura que nos faz movermos no mundo como seres pensantes, reflexivos, políticos e engajados. É a leitura que nos permite adquirir conhecimentos diversos e nos coloca numa posição de sujeitos ativos. Por esse motivo, acreditamos que a leitura deve ser o primeiro compromisso da educação, da escola, dos livros didáticos e dos professores no que diz respeito ao ensino de línguas.

Sobre essa inserção da leitura do TL nas aulas de língua espanhola, fomos percebendo que muitas falas colocam o professor como o principal agente nesse processo, sempre sugerindo que ele seja o responsável por essa inclusão. A nosso ver, parece pertinente que os estudos atuais se voltem para conscientizar o trabalho que o professor de língua pode desenvolver a partir da leitura literária, até porque é também trabalho dos professores/pesquisadores contribuir para a formação continuada desse profissional. Por outro lado, entendemos que não se pode apenas julgar as ações dos professores diante da ausência dessa leitura, porque muitas de suas práticas se mobilizam a partir dos modelos de ensino que são postos nos livros didáticos, principais ferramentas de que o professor dispõe.

Diante disso, não é possível negar que esses livros são o ponto de referência do trabalho docente, além de guiá-lo e auxiliá-lo na seleção e organização dos objetivos e conteúdos para suas aulas. Por essa razão, sentimos a necessidade de nos apropriarmos dos livros didáticos sugeridos pelo Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018-2020, último triênio em que Ministério da Educação brasileiro abriu edital para seleção de coleções em língua espanhola dirigidas ao ensino médio (EM), a fim de verificarmos, a partir dos textos literários, as práticas de leitura propostas nestas coleções em seções destinadas especificamente à habilidade leitora.

Tratamento didático do TL

Antes de nos apropriarmos dos livros didáticos (LD), a fim de verificarmos o tratamento dado ao TL nas práticas de leitura propostas nestas coleções em seções destinadas especificamente à habilidade leitora, é preciso esclarecer que a concepção adotada neste estudo sobre o texto literário compreende os textos pertencentes à esfera artístico-literária da atividade comunicativa. Essa concepção de esfera advém da proposição discursiva debatida por Bakhtin (2003) quando propõe que todas as esferas da atividade humana estão sempre

relacionadas com a utilização da linguagem e que esta, por sua vez, se materializa em tipos de dizer, os gêneros do discurso. Neste caso, o TL trata-se da materialização dos gêneros literários em sua forma poética, narrativa ou teatral.

Também consideramos nessa discussão a distinção entre o texto literário (TL) e o texto não literário (N/TL). Sobre isso, Santos (2007) chama atenção para o caráter estético e o discurso conotativo que o TL encerra, o que o diferencia dos outros textos, no caso os textos não literários. “O texto literário não fica restrito a meras rotulações. É todo aquele que apresenta seu valor polissêmico, abordagem cultural, o artístico, o belo, ou seja, que possua ânimo nas discussões que apresenta” (Bezerra, 2013, p. 169). O próprio especialista Mendoza (2004) chama atenção para o TL como produto de criação com seus recursos literários da língua, organizados através de uma imprevisível combinação de elementos. Seguindo essa perspectiva, podemos dizer que esses critérios, como reforça Martín Peris (2000) em seus estudos, se apóiam numa observação semiótica, pois se emprega o código por parte do emissor para atrair a atenção do receptor sobre a forma da mensagem (R. Jakobson); se enfatiza a presença da linguagem conotativa (R. Barthes) e a plurifuncionalidade dos textos propostos (S.J. Shmidt)². Para além do critério semiótico, Martín Peris (2000) se apoia no critério sociológico de C. di Girolamo ao afirmar que a configuração do literário não emana apenas de qualidades intrínsecas do objeto-texto, mas que se define também pelo confronto com uma realidade externa e em virtude do funcionamento social do texto. Com isso, o consenso sociocultural permite que os agentes (escritores, críticos, professores) atribuam a um texto um determinado valor. Segundo este critério externo, pode ser considerado como literatura tudo aquilo que a sociedade e suas instituições consideram como tal. Por isso, em seus estudos, ele inclui como amostras os textos literários populares, geralmente de transmissão oral, como os ditados populares, provérbios, adivinhações e outros.

Com o propósito de esclarecer um pouco mais sobre alguns princípios que permitem reconhecer e identificar a finalidade de um texto como literário, Mendoza (2004) faz algumas considerações que, a nosso ver, são pertinentes: no texto literário a função poética predomina sobre as demais; o TL é um produto de criação artística que resulta do acúmulo de usos e de recursos literários da língua organizados a través de uma imprevisível combinação de elementos; o TL está organizado a partir de um discurso poético que se

² Estes teóricos que estão entre parênteses foram postos por Martín Peris (2000) apenas a título de informação sobre a responsabilidade deles junto à elaboração dessas teorias.

configura como um complexo sistema semiótico que codifica informações não primárias, as elabora a partir dos elementos base do sistema de língua e projeta seu significado desde perspectivas artístico-culturais; os textos literários contêm significados conotados e não costumam ser unívocos; o TL é uma modalidade de criação artística na qual as funções referencial e denotativa do sistema aparecem parcialmente modificadas pela vontade e intenção expressiva de seu autor, que em sua atividade criadora busca potencializar ao máximo a expressividade discursiva; o TL é um conjunto de enunciados, estruturado e fixado por símbolos e que tem a capacidade de evocar sua própria realidade dentro de sua unidade sistemática ou de estilo; a finalidade do TL é ser lido e interpretado por diferentes leitores-receptores em suas épocas e contextos culturais diversos; o TL difere da produção textual cotidiana devido à sua finalidade estética que a define como criação artística atemporal; na recepção do TL intervêm os condicionantes de cada leitor.

Dito isto, é preciso defender e esclarecer a importância que este tipo de texto traz para a prática de leitura. Todorov (2010) no seu livro *A literatura em perigo* afirma que “Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente”(Todorov, 2010, p. 23-24). A essa assertiva, acrescentamos o posto por Vargas Llosa (2004, p. 380): “Nada ensina melhor que a literatura, a ver nas diferenças étnicas e culturais, a riqueza do patrimônio humano e a valorizá-las como uma manifestação da sua múltipla criatividade. Em *Dicionário amoroso da América Latina*, Vargas Llosa (2006) ainda completa que a literatura nos irmana com o nosso passado, desenvolvendo em nós um sentimento de pertença à coletividade humana através do tempo e do espaço como o mais alto logro da cultura. Entendendo que a literatura também se materializa nos textos literários, aproximamo-nos também da concepção que Cosson (2009, p. 17) tem da leitura e da escritura dos textos literários ao considerá-los como espaço onde “encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos [...] É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”.

Como o contexto deste estudo compreende o ensino médio (EM), precisamos reforçar o que a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta o currículo escolar brasileiro, discute a respeito da necessidade de se intensificar o convívio do TL com os estudantes de ensino médio, pois,

[...] a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/ vivenciando. (Brasil, 2017, p. 491)

Além desse realce, esse documento ainda reforça o motivo se explorar o gênero literário em aulas de língua diante de outros gêneros não literários:

Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias, que não encontram lugar em outros gêneros não literários e que, por isso, deve ser explorado. (Brasil, 2017, p. 494)

Por essa razão, compreendemos a inserção do TL nas práticas de leitura de aulas de língua espanhola para além da decodificação, da correção da pronúncia e do uso do texto como pretexto para o ensino de conteúdo gramatical. Portanto, diante de todas as implicações que o TL insere no contexto de ensino de língua estrangeira, como não o considerar para o aprimoramento da habilidade leitora no ensino de língua? Inserir o TL nas atividades de leitura em aulas do EM significa oportunizar o estudante a ter uma aproximação com valores culturais, históricos, sociais, linguísticos, discursivos, estéticos e pragmáticos da língua estrangeira que estuda, no caso a língua espanhola.

Concepções, estratégias e níveis de leitura

O ato de ler é considerado um processo contínuo e inesgotável que se faz a todo o momento e que se constitui como ação contundente da construção intelectual, sociológica e política do indivíduo. É que Freire (2009) entendia a leitura da palavra como mecanismo de libertação e uma maneira de reescrever o mundo, transformando-o a partir de uma prática mais coletiva e menos dominadora. Por essa razão, o ato de ler jamais pode ser caracterizado como uma decodificação de signos ou alívio de carga semântica, um ato mecânico simples-

mente, pois “a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala”. (Freire, 2009, p. 17).

Em se tratando do ensino de leitura de uma segunda língua (L2), concordamos com Acquaroni (2008) ao ponderar que ainda existe uma visão reducionista da prática leitora, por ser desenvolvida como uma atividade de decodificação seguida de reconhecimento visual de palavras com vistas à sua atribuição correspondente de significado. Em contrapartida, o enfoque comunicativo permitiu que os conceitos de interpretação e sentido se incorporassem às atividades leitoras em L2. Por isso, essa autora avalia as duas formas de processo de leitura - ascendente³ e descendente⁴- como níveis inferiores e a interativa, que propõe a extração de significado, como sendo superior. Esse modelo considera o que o leitor vê no texto com o que ele traz em dois processos simultâneos e em estreita interdependência.

As estudiosas Colomer e Camps (2002) e Solé (2009) ressaltam ainda que o modelo interativo considera o leitor como parte ativa no processo de leitura, pois este faz uso de seus conhecimentos prévios para extrair um significado que lhe permite criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos para a compreensão do texto. Além do modelo interativo de leitura, ressaltamos uma concepção de leitura apresentada por Cassany (2006), a sociocultural. Nessa concepção, ler não consiste apenas no processo psico-biológico realizado com unidades linguísticas e mentais, consiste num ato socialmente definido. Versa, portanto, sobre uma prática cultural inserida numa comunidade particular que possui história, tradição, hábitos e práticas comunicativas especiais.

Nesse processo de compreensão leitora, é importante apontarmos para as estratégias que favorecem o seu desenvolvimento. Sobre isso, Cosson (2017) lembra que elas reforçam a interação entre o texto e o leitor. Então dentre os diferentes autores, ele se apoia em Cyntia Girotto e Renata Souza⁵ para sugerir algumas estratégias: ativação do conhecimento prévio, que consiste em inserir o texto a ser lido em um contexto de predição que antecede a leitura do texto; a conexão: aqui o leitor estabelece associações pessoais com o texto e o relaciona com situações sociais amplamente conhecidas (conexão texto-mundo); a inferência: consiste em reunir pistas dadas pelo texto para chegar a uma conclusão ou interpretação sobre o que se está lendo; a visualização: construção de

3 Desconsidera a contribuição do leitor e sacraliza o texto (Acquaroni, 2008).

4 Confia quase que exclusivamente no suporte do sujeito leitor (Acquaroni, 2008).

5 Autoras que Cosson (2017) menciona como apoio teórico na p. 117.

imagens mentais sobre o que está sendo abordado no texto, o que leva o leitor a recorrer a suas experiências de mundo e seleção dos elementos mais importantes de um texto.

A partir dessas estratégias, precisamos mencionar que o estudioso Sánchez Miguel (2012) apresenta, seguindo os critérios que o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment* – PISA) adota para a avaliação em leitura, três níveis de alcance da compreensão leitora. A compreensão superficial se limita à extração (extrair) do significado contido no texto. Para esse tipo de compreensão, o leitor deverá escolher algumas destas estratégias: tentar ler com mais precisão e fluidez; relacionar diferentes partes do texto; resumir; parafrasear; operar com a estrutura do texto; utilizar organizadores semânticos; detectar e utilizar marcadores discursivos. A compreensão profunda está relacionada ao ato de interpretar ou elaborar um modelo de que trata o texto, permitindo “resolver problemas novos e o que fica por trás da leitura não é tanto o que se diz no texto, mas uma visão mais complexa do mundo ou de algum aspecto dele” (Sánchez Miguel, 2012, p. 42). Na compreensão crítica ou reflexiva “o leitor pode reparar na existência de uma contradição entre o que se diz em dois textos diferentes, ou entre o que pensava e o que se diz no texto” (Sánchez Miguel, 2012, p. 42). Nesse caso, é preciso considerarmos algumas questões-chaves: rever o vocabulário, a conexão entre ideias, a clareza das ideias importantes, a organização textual, os marcadores discursivos e avaliar se o autor consegue o que se propõe. Neste sentido, a partir da compreensão superficial, o leitor pensa no que o texto diz; da profunda, pensa com o texto e da reflexiva, passa a repensá-lo. Posto isto, entendemos que as atividades de compreensão leitora não devem priorizar somente um destes níveis, mas fazer uso de todos eles para o seu desenvolvimento.

Além disso, precisamos resgatar a orientação da BNCC (Brasil, 2017, p. 511), quanto à leitura de materiais literários, ao afirmar que:

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade.

Portanto, para organizar melhor a sequência de uma atividade leitora considerando todas essas questões, precisamos estar atentos a algumas etapas/fases que contribuem para o desenvolvimento desta prática em sala de aula, seja ela proposta pelos LD ou pelo próprio professor. Interessante destacarmos que Albaladejo (2007) apresenta quatro etapas para a prática de atividade leitora. Atividades de pré-leitura, atividades para manter o interesse, atividades de exploração de pontos cruciais e atividades finais. Já Acquaroni (2007) desenha uma sequência didática de leitura a partir do TL nessa mesma perspectiva, mas em três fases e com outra nomenclatura: etapa de contextualização (preparação ou enquadramento); etapa de descobrimento e compreensão e etapa de expansão. Seguindo essa mesma perspectiva, Solé (2009) propõe também três fases para a atividade leitora: antes da leitura; durante a leitura e depois da leitura. No primeiro momento, ela destaca algumas atividades: o adiantamento da ideia central ou da temática em função de informações paratextuais, como título, subtítulo, da análise de imagens, outros e a antecipação do conhecimento prévio sobre o assunto, sobre o autor. Na segunda fase, durante a leitura, a estudiosa aponta para algumas orientações importantes: a confirmação, a construção, correção/recusa das antecipações ou expectativas realizadas antes da leitura – sobre o tema, autor; construção de conclusões explícitas e implícitas no texto; identificação de palavras-chave, da temática, das ideias centrais; etc. Na última etapa, depois da leitura, Solé (2009) orienta para as seguintes atividades: elaboração da síntese semântica do texto; troca de opiniões a respeito do texto lido; avaliação crítica das pressões/informações enunciadas no texto; uso do registro escrito para melhor compreensão; etc.

Apoiadas nos pressupostos defendidos por Cosson (2009), que discute a leitura literária com vistas ao seu letramento, entendemos a necessidade de uma sistematização mais específica para o desenvolvimento dessa prática. Por isso mencionamos a sequência básica proposta por este estudioso que contribui para a compreensão de um letramento literário. Daí sua orientação para uma proposta de sequência constituída de quatro passos fundamentais: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. A motivação se constitui como o momento de preparação do aluno antes de entrar no texto. Para este início cabem várias tarefas, apesar de o autor não mencionar, como estimular o aluno a fazer predições, levantar hipóteses e explorar o conhecimento deles acerca do conteúdo do texto. A introdução corresponde à fase em que se apresenta o autor e a obra, mas é preciso ter sensibilidade para não fazer desta etapa um momento longo. Bastam informações básicas sobre o autor seguida da apresentação física

da obra correspondente, ou do seu contexto de produção. A leitura implica no contato efetivo com o texto que pode se dar de maneira silenciosa ou não. Finalmente, a interpretação irá compor a parte de construção do sentido do texto em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade por meio de enunciados que constituem as inferências.

A partir dessas considerações, nos apropriamos dessas concepções, estratégias e níveis de leitura para alcançarmos nosso propósito que é verificar as práticas de leitura propostas pelos LD de espanhol do EM, a partir do TL, em seções destinadas especificamente a esta habilidade.

Práticas de leitura a partir do TL no LD de espanhol: uma análise crítica

Antes de apresentarmos o resultado deste estudo é preciso que expliquemos sobre nosso material de pesquisa, no caso os livros didáticos, e sobre nosso *corpus*, as seções destinadas especificamente ao trabalho com a habilidade leitora.

Levando em consideração que o contexto deste estudo compreende o Ensino Médio (EM) brasileiro, optamos como critério de seleção dos livros didáticos de espanhol comercializados no Brasil aqueles indicados pelo Guia do PNLD de 2018-2020, último triênio em que Ministério da Educação brasileiro abriu edital para seleção de coleções para esta língua. Para esse triênio foram aprovadas três coleções:

Quadro 1 – Dados dos livros de espanhol aprovados pelo PNLD/2018.

Coleções Aprovadas:	<p>Confluencia Amanda Verdan Dib; Cecilia Alonso; LÍlian Reis dos Santos; Maria Fernanda Garbero; Paulo Pinheiro-Correa; Xoán Carlos Lagares. Editora Moderna 1ª edição – 2016.</p>	
	<p>Cercanía Joven Ana Luiza Couto; Ludmila Coimbra Luíza Santana Chaves Edições SM. 2ª edição 2016.</p>	
	<p>Sentidos en lengua española Elzimar Goettenauer de Marins Costa Luciana Maria Almeida de Freitas Editora Richmond. 1ª edição – 2016.</p>	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Cada coleção apresenta três volumes, um para cada série do EM. Neste caso, o material de análise para esta pesquisa compreendeu o total de nove LD de espanhol. A fim de darmos conta de todo esse material, definimos como *corpus* apenas as seções destinadas à prática de leitura, ou seja, as direcionadas para o desenvolvimento da habilidade leitora. No quadro abaixo, especificamos essas seções em cada coleção:

Quadro 2 – Apresentação de todas as seções selecionadas como *corpus* deste estudo.

Coleção de espanhol PNLD/2018	Seção de leitura das coleções (<i>corpus</i>)	Lugar de inserção da leitura na coleção: Unidade / volume	Total de seções de leitura por coleção	Total de textos empregados pela coleção nas seções de leitura	Total de TL empregado pela coleção nas seções de leitura
<i>Confluencia</i>	Para entrar en materia	Unid.: 1, 2, 3, 4/ v.:1,2,3	24	45	9
	Para pensar y debatir	Unid.:1, 2, 3, 4/ v.: 1,2,3			
<i>Cercanía Joven</i>	Lectura	Unid: 1,2,3/ v.: 1,2,3	9	9	0
<i>Sentidos en lengua española</i>	Todos somos uno	Unid.1/v.: 1	1	13	1
	Un poquito más	Unid.: 1/ v.:1	1		
	Lee	Unid. 2,3,4/v.1 Unid.: 1,2,3,4/ v.2 e v.3	11		
Total de seções de leitura nas três coleções:			46		
Total de textos empregados pelas 3 coleções nas seções de leitura:				67	
Total de TL empregados pelas 3 coleções nas seções de leitura:					10

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como podemos verificar pelo quadro acima, todas as coleções juntas contam com 46 seções destinadas especificamente ao trabalho com a habilidade leitora, sendo que a coleção *Cercanía Joven* dedicou nove seções (um texto por seção); a coleção *Sentidos* apresentou 13 seções (um texto por seção) e a coleção *Confluencia* ofereceu 24 seções. Porém, nessa última coleção as seções ‘Para entrar en materia’ e ‘Para pensar y debatir’ trabalham com um a três textos por seção. Nesse sentido, essas duas seções juntas contam com um total de 45 textos para as atividades de leitura em toda a coleção. É preciso ainda fazermos

outro recorte: dos 67 textos propostos para as práticas de leitura nas três coleções juntas, apenas 10 destes compreendem a esfera artístico-literária. Nove TL estão presentes na coleção *Confluencia* e apenas um na coleção *Sentidos en lengua española*. A coleção *Cercanía* não fez uso de nenhum TL nas seções destinadas especificamente à habilidade leitora.

Resultado do estudo

Quanto às práticas de leitura propostas na coleção *Confluencia* a partir dos textos literários, nas seções destinadas especificamente à habilidade leitora, notamos que as duas seções de leitura (*Para entrar en materia* e *Para pensar y debatir*) se organizam em três momentos: antes, durante e depois da leitura, conforme proposta de Solé (2009), base teórica da coleção e que dialoga com os autores que trouxemos para nossa discussão teórica: Albaladejo (2007) e Acquaroni (2007). No entanto, concluímos que essa intenção não é suficiente quando percebemos que, muitas vezes, essas fases não se comunicam para o desenvolvimento da competência leitora, tendo em vista que essas três fases devem também estar a serviço do conteúdo do texto selecionado, não apenas da temática da unidade. Constatamos que, em quase todas as propostas de atividade leitora a partir do TL nessa coleção, a compreensão leitora priorizou mais o tema que poderia emergir dele para atender à temática da unidade, do que abordar e discutir o texto em si que foi selecionado para a seção de leitura. Além disso, ainda podemos verificar outras questões que dizem respeito à prática de leitura desenvolvida nessa coleção:

- a. A proposta de leitura privilegia o modelo interativo, o que nos parece positivo;
- b. são empregadas estratégias de verificação e de inferência na fase antes da leitura, mas essa nem sempre está a serviço do conteúdo do texto;
- c. na maioria das vezes não se constrói na pré-leitura inferências ou hipóteses sobre o texto para que estas possam ser comprovadas ou não durante a leitura;
- d. os conhecimentos prévios mobilizados na pré-leitura, na maioria das vezes, estão a serviço apenas do assunto do texto que se pauta ao tema da unidade, mas sem relacionar com o conteúdo do texto especificamente;
- e. em algumas propostas notamos a compreensão superficial do texto, porém em outras percebemos a compreensão em seu nível profundo e reflexivo;

- f. as questões de compreensão e interpretação não estabelecem a relação entre o contexto do autor, do texto com a realidade ou contexto do aluno enquanto leitor, fato que fragiliza a leitura literária e a compreensão crítica e reflexiva do texto;
- g. uma das atividades de leitura foi desenvolvida apenas para manipular e exercitar aspectos formais da língua e
- h. as questões de pós-leitura, ora propõem que o estudante relacione a compreensão observada no texto com a realidade que o cerca, ora não promovem a troca de opiniões a respeito do texto lido nem favorecem uma avaliação crítica das impressões/informações enunciadas no texto.

Concluimos, portanto, que a prática leitora nessa coleção a partir do TL entende que para o desenvolvimento dessa habilidade é preciso mobilizar uma pré-leitura, leitura e pós leitura, mas essas fases não dialogam tendo como fim a interpretação do texto ou a leitura literária. A atividade de leitura proposta acaba por chamar a atenção para um aspecto do texto que dialoga apenas com o tema da unidade. Por essa razão, apesar dessa preocupação com as três fases, não se desenvolve na maioria das atividades uma compreensão crítica ou reflexiva a partir do TL.

Outrossim diz respeito à fragilidade da leitura literária nessas atividades porque não se estabelece uma relação entre o contexto do autor e do texto com a realidade do aluno enquanto leitor, bem como pela ausência da apreciação em torno do discurso literário. Sobre isso, o educador brasileiro, Paulo Freire, sempre preocupado com a formação leitora na escola, ainda na década de 70, chamava nossa atenção para o fato de que não é possível texto sem contexto. No entanto, observamos que os fragmentos dos textos literários são postos de forma isolada do contexto das obras a que pertencem. Em nenhuma das propostas de leitura foi trazido para o debate a introdução da obra para que a leitura pudesse ganhar mais possibilidade de interpretação e de apreciação, como fim principal de toda leitura literária.

Em se tratando da coleção *Cercanía Joven*, observamos que a prática leitora proposta em cada volume, seção *Lectura*, se preocupou em selecionar nove textos diferentes para o desenvolvimento dessa habilidade. Esta seção está dividida em quatro momentos: *Almacén de ideas* – tem por objetivo aproximar o aluno do tema e do gênero; *Red(con)textual* – a leitura propriamente dita; *Tejiendo la comprensión* – se trabalham diferentes estratégias de compreensão leitora e *Después de ler* – momento reservado para que o aluno se posicione a respeito do texto

lido. Percebemos que essa sequência proposta para o desenvolvimento da habilidade leitora nessa coleção dialoga com fases da atividade de leitura defendidas por Albaladejo (2007), Acquaroni (2004) e Solé (2009). À parte dessa observação, constatamos que, lamentavelmente, essa seção não emprega nenhum TL para o desenvolvimento dessa habilidade. Por essa razão não foi possível realizarmos nenhuma análise da prática de leitura.

Por essa razão, insistimos em asseverar que, quando a coleção exclui a leitura do TL de uma seção destinada à habilidade leitora especificamente e a propõe, como é o caso da seção '*Proyecto*', em uma seção à parte, no final da unidade, só endossa a crença da complexidade da leitura de um TL e da necessidade de tempo extra para que essa prática seja desenvolvida. Também chamamos atenção para o fato de a coleção não apresentar uma proposta de atividade leitora para ser trabalhada a partir de um TL seguindo a mesma sequência que foi aplicada aos outros textos de outras esferas para o desenvolvimento dessa habilidade nessa coleção. Então, não seria possível promover a leitura literária seguindo a mesma proposta de atividade leitora aplicada para os outros textos? Seria esse o motivo da exclusão do TL nas seções de leitura pelas autoras dessa coleção, a necessidade de uma aula mais ampla para tratar da leitura desse tipo de texto?

No caso da coleção *Sentidos en la lengua española*, apenas numa seção (*Un poquito más*), na unidade 1 do volume 1, foi empregada uma atividade de prática leitora a partir do TL. Nessa unidade, é preciso frisar que as seções não seguem o padrão das demais unidades porque as autoras entendem que este momento deve ser o de aproximação do universo hispanófono com os estudantes. Somente a partir da unidade 2 é que as seções (*Lee, Escucha, Escribe, Habla*) se organizam em torno das quatro habilidades.

Antes de analisarmos a atividade proposta nessa seção, precisamos esclarecer o motivo que nos levou a escolhermos a seção '*Un poquito más*' como sendo uma destinada à prática de leitura. Primeiro porque ela consta de uma sequência baseada em três momentos: duas questões de pré-leitura, depois uma terceira questão que propõe a leitura da letra da canção e outras três que versam sobre o conteúdo da letra, pós-leitura. Segundo, porque o próprio guia didático da coleção esclarece que vai finalizar a unidade propondo uma breve atividade de leitura em torno da letra da canção *Soy loco por ti América* para discutir elementos da cultura latino-americana. Vale ressaltar que a forma em versos elaborada na canção, juntamente com a composição musical, nos leva a considerá-la como um gênero pertencente à esfera artístico-literária. Portanto, consideramos o texto *Soy loco por ti América* como um TL a partir do conceito sociológico de Martín Peris (2000).

Nesse sentido, analisando a prática de leitura proposta para esta canção, verificamos que as questões não estão no campo da superficialidade, mas também não chegam a contemplar uma proposta de compreensão crítica ou reflexiva, como discute Sánchez Miguel (2012) ao tratar da necessidade de se construir uma proposta que culmine no “refletir” e não se limite apenas no ato de “compreender”. Além disso, percebemos que as atividades nessa seção não favorecem a construção de uma leitura literária porque percebemos que não houve: formulação de expectativas em torno à leitura para aproximar a ideia geral da letra da canção; ativação de conhecimentos textuais, temáticos ou enciclopédicos; contextualização da letra e dos compositores; discussão sobre a composição poética da letra de canção com os elementos específicos do discurso literário e a observância de estrutura semântica e estilística.

No entanto, percebemos que a pós-leitura trouxe numa questão um debate sutil para promover a reflexão nos alunos ao questioná-los sobre a sua condição de ser latino. Mas para que essa reflexão chegasse ao seu nível de criticidade, toda a atividade poderia ter se organizado em torno da leitura literária por meio do diálogo entre as fases: motivação, introdução, leitura e a interpretação, como sugere Cosson (2009). Cada uma dessas etapas permitiria a evolução em torno do conteúdo do texto para que se alcançasse a sua apreciação. Os movimentos que se mobilizam nessa trajetória precisam colocar em evidência as informações do texto. Nessa sequência de questões propostas nessa seção, notamos que a atividade não se preocupou em aprofundar a discussão sobre o conteúdo da letra e não levou em consideração o seu contexto, nem o contexto do autor e a observância do gênero letra de canção empregada como forma de protesto, incluindo as representações identitárias do latino-americano sob o viés lírico.

Para pensarmos como reflexão

Diante das constatações que apresentamos anteriormente⁶ sobre a prática de leitura, proposta a partir da seleção de um TL nas coleções de espanhol do Guia do PNLD/2018, podemos resumir nos seguintes aspectos:

1. Coleção *Confluencia* destinou mais atividades para o trabalho com essa habilidade por meio dos TL que a coleção *Cercanía Joven* e a *Sentidos*, já que essa selecionou apenas um TL e a *Cercanía* não selecionou nenhum TL para esta prática;

⁶ E que podem ser aprofundadas no capítulo 4 (seção 4.2) da tese que motivou a elaboração deste capítulo: *Tratamento didático do texto literário nos manuais de espanhol: gêneros literários, práticas de leitura e latinidade*, defendida em outubro de 2020. Disponível em: <https://www.uern.br/controldepaginas/defendidas-em-2020_arquivos/618209_tese_completa_regiane_s_c_de_paiva_retificada.pdf>. Acesso em: 08 out. 2024.

2. As práticas de leitura propostas nas duas coleções, *Confluencia* e *Sentidos*, a partir do TL, entendem que o processo leitor precisa respeitar etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura. No entanto, essas fases não se complementam porque, na maioria das vezes, elas estavam mais a serviço da temática da unidade do que do conteúdo do texto em si;
3. As instruções das etapas permitiram que o aluno expusesse seus conhecimentos prévios, que dialogasse com questões fora do texto sem fugir a sua temática, mas não percebemos nelas uma profundidade a fim de construir uma compreensão crítica-reflexiva, porque, para isso, seria necessário que tivessem sido mobilizados os contextos do texto, do autor e do aluno.
4. Outro ponto negativo que percebemos foi que a proposta de pós-leitura não dialogou com as discussões provocadas na pré-leitura, fato que distanciou a leitura efetiva do texto posto;
5. A ausência da fase da “introdução” proposta por Cosson (2009) para a leitura literária, a nosso ver, fragilizou a interpretação do texto porque muitas vezes o texto era posto sem que o aluno soubesse a que obra o texto pertencia e o contexto de sua produção.

Todas essas comprovações nos permitem refletir sobre o olhar analítico e crítico que devemos ter sobre as atividades de leitura postas nos manuais que selecionamos; que, como bem lembra Paulo Freire (2009), a leitura implica em um ato de conhecimento, em ato criador e um ato político, onde a leitura do mundo e da palavra se ancoram; que precisamos estar atentos ao fato de que todo e qualquer processo linear de leitura precisa estar a serviço do conteúdo do texto e que a leitura literária precisa dar conta do cenário artístico-literário em que ele foi construído: o contexto de sua produção e do autor em diálogo com a bagagem de conhecimento que o aluno, enquanto leitor, traz para o momento da leitura. Portanto, quando esse cenário é silenciado nas atividades, percebemos a fragilidade de uma leitura com vistas à competência literária e à compreensão crítica do texto literário. Além disso, a prática de leitura a partir do TL é o único espaço que a língua espanhola dispõe para que a sua literatura ganhe visibilidade. Por isso, chamamos atenção, através desses resultados, para que a prática de leitura através do TL seja uma proposta que configure para o aluno a experiência do literário.

REFERÊNCIAS

- ACQUARONI, R. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana Educación, 2007.
- ALBALADEJO, M. D. G. *Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica*. MarcoELE. *Revista de didáctica ELE*. n. 5, 2007. Disponível em: <<https://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>> Acesso em: 13 jun. 2021.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEZERRA, I. A. S. Sobre o texto literário nas aulas de Língua Espanhola. In: MARIZ, J. P. (org). *O prazer da leitura literária*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2024.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA, P. L. *Cercanía joven: espanhol*. São Paulo: Edições SM, 2016.
- CASSANY, D. *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.
- COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- FREITAS, L. M. A.; COSTA, E. G. *Sentidos en lengua española*. São Paulo: Richmond, 2016.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARTIN PERIS, E. Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, nº 16. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura – SEDLL, 2000. p.101-129. Disponível em: <<https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8128>> . Acesso em: 12 abr. 2020.
- MENDOZA, A. A. *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lectoliteraria*. Málaga: Aljibe, 2004.

PINHEIRO-CORREA, P.; LAGARES, X. C. *et al. Confluencia*. São Paulo: Moderna, 2016.

SÁNCHEZ MIGUEL, E. *Compreensão e redação de textos: dificuldades e ajudas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, A. C. El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE de la teoría a la práctica. *Anuário brasileiro de estudos hispânicos*, n. 1. Embajada de España en Brasil. Madrid: Consejería de Educación, p. 33-45, 2007. Disponível em: <https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/anuario-brasileno-de-estudios-hispanicos-xvii-suplemento-jubileo-de-plata-de-la-apeerj_181978/> . Acesso em: 10 out. 2024.

SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó, 2009.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VARGAS LLOSA, M. *A verdade das mentiras*. São Paulo: Arx, 2004.

VARGAS LLOSA, M. *Dicionário amoroso da América Latina*. Tradução de Wladir Dunpont; Hortencia Lencastre. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

— *** —

PARTE 2

TEXTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

CAPÍTULO 1

LETRAMENTO LITERÁRIO, CRENÇAS E FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGO MEDIADO PELA AUTOCONFRONTAÇÃO¹

*Gláucia Maria Bastos Marques (Colégio Militar de Fortaleza)
Cleudene de Oliveira Aragão (Uece)*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Não obstante reconhecermos o grande avanço que o estudo dos gêneros textuais promoveu para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica, a partir da última década do século passado, observamos que o texto literário, que historicamente ocupava um lugar de prestígio nas salas de aula e nos manuais de ensino, diluiu-se em meio aos demais gêneros propostos como objeto de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, parece-nos que cada vez mais os textos literários têm estado, ou fora do ambiente educacional ou, quando presentes, trabalhados na mesma perspectiva dos demais gêneros estudados na escola. Essa realidade associada a uma prática escolar tradicional de estudo dos textos literários numa perspectiva estruturalista, conforme denuncia Todorov (2009), talvez sejam alguns dos elementos que põem em risco hoje a literatura e o estudo de seu objeto no ambiente escolar. Um ensino ancorado mais no discurso especializado sobre a literatura do que como experiência e vivência da leitura estética.

Outro fator que nos chama a atenção sobre o tratamento do literário, no espaço escolar, são as crenças que não só alunos, mas também professores têm acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura literária. Uma dessas crenças é a de que literatura não se ensina, se vive. A nosso ver, isso pode se constituir em uma meia verdade, para não dizer uma falácia, posto que, para se experienciar a leitura literária, faz-se necessário que se possibilite o encontro do leitor com os textos estéticos. Se a escola, segundo Kleiman (2008), por princípio, é espaço de letramento(s), o é também do letramento literário.

¹ Os dados completos dessa pesquisa estão na tese intitulada *A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência: de leitores em formação a formadores de leitores*, defendida em 2017, no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/Uece), disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=108441>

Esse tipo de crença, historicamente, colocou o objeto da literatura em um lugar sacralizado, o que impedia o ensino e a aprendizagem do literário que o considerasse na sua dinamicidade e dialeticidade, uma vez que o processo de produção e recepção de textos é sempre histórica, social e culturalmente situado. Passa-se, desse modo, a ideia de que a obra de arte literária é essencialmente contemplativa. Alçada à condição de verdade universal, inibe-se o diálogo necessário entre os elementos da leitura quais sejam: autor, texto, leitor e contexto. (Cosson, 2014).

A partir dessas questões e de outras, presentes no corpo de nossa Tese de doutorado, apresentou-se a nós a seguinte questão que consideramos relevante e que passou a orientar a construção do nosso objeto investigativo: Qual a relação entre as crenças e as práticas de GP da Uece, no que se refere à leitura literária em língua materna no Ensino Fundamental? Decorrente dessa, surgiram outros questionamentos, dentre os quais destacamos a seguir um que orientará nossas apreciações no presente artigo: Como as graduandas-professoras analisam, por meio da autoconfrontação², a ação letiva de si mesmas em contraposição com as crenças que expressam sobre a leitura literária em língua materna?

Para efeito de esclarecimentos, destacamos que para este artigo consideraremos apenas os resultados que envolvem as análises das GP, no momento das entrevistas e das sessões de autoconfrontação, no que diz respeito à formação no âmbito da Uece.

Necessário se faz deixar claro que a intenção não foi e não é, em momento algum, atribuir um peso excessivo à formação inicial, uma vez que entendemos que o processo formativo do professor deve se dar num *continuum*. Entretanto, considerando os dados encontrados, tornou-se imperativo analisar a relação entre a formação acerca da leitura literária e a atuação do professor no Ensino Fundamental.

Como forma de exposição, passamos a tratar de algumas questões teórico-metodológicas que serviram de base para a pesquisa, para, em seguida, apresentarmos os dados oriundos das sessões de entrevistas e de autoconfrontação com as GPs, acerca de seu processo formativo quanto à leitura literária no Ensino Fundamental.

2 A autoconfrontação constitui-se como um quadro metodológico, oriundo do campo da Ergonomia e da Psicologia do Trabalho, que visa a analisar uma atividade profissional confrontando-a com a prescrição da atividade a ser realizada.

Letramento literário

Com base no conceito de letramento e sua multiplicidade a partir de contextos distintos, entendido o letramento como “[...] uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicas” (Street, 2014, p. 17), a expressão “letramento literário” foi cunhada por Paulino (2010), em meados de 1990, para definir uma forma singular de inserção em uma determinada prática social de uso da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, o letramento literário configura a “[...] existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico”. (Paulino, 2010, p. 143).

Assim, essa prática específica de usos da linguagem está orientada por uma experiência artística, não só do interlocutor produtor, como também do receptor do constructo literário. Entende-se aqui que receptor não se configura como sinônimo de repositório, posto que ele também produz diálogos com o autor e com o texto numa perspectiva estética. Na tentativa de conceituação, Cosson (2006) afirma a dimensão “especial” do letramento literário de modo a possibilitar ao leitor a compreensão e o domínio, diga-se apropriação, estéticos.

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, [...], o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (2006, p. 12).

Portanto, podemos notar que o autor busca estabelecer relações entre as práticas de letramentos presentes nos vários espaços sociais e aquela específica do letramento literário, por meio de construções textuais em sua especificidade.

Assim, Cosson (2011) defende que o letramento literário deve ser exercitado no ambiente escolar e deve orientar os estudos do texto literário nessa comunidade específica. Chama-nos a atenção, no entanto, que não se trata simplesmente de ofertar os textos aos alunos, ou colocar-lhes acriticamente em contato com uma

diversidade de gêneros (Paulino, 2008). Faz-se necessário que esse estudo esteja pedagogicamente sistematizado, a partir de abordagens teórico-metodológicas que visem à formação do aluno-leitor de literatura. Nesse sentido, tornou-se imperativo investigar como os professores na escola podem contribuir para que essa realidade se concretize e de que modo a formação lhes possibilita tornarem-se, de fato, mediadores na inter-relação autor-texto-leitor-contexto. (Cosson, 2014).

Crenças

O debate sobre crenças se mostra extremamente produtivo para os estudos sobre formação docente, uma vez que não somente revelam a visão dos professores sobre ensino e aprendizagem e concepções que têm a respeito de linguagem, língua, texto, leitura, educação e outros temas, mas agenciam reflexões acerca da formação e da profissão docente.

De acordo com Barcelos (2007), perceber as crenças dos professores nos possibilita compreender suas opções teórico-metodológicas, assim como seus antagonismos teórico-práticos, além de apreender as crenças de professores formadores e de professores que se encontram em processo de formação. Assim, a autora nos chama a atenção para o descompasso entre as crenças desenvolvidas por graduandos e as práticas com as quais se deparam na atuação docente e, nesse sentido, aponta a necessidade de pesquisas acerca do que afirmam crer os professores em formação nos cursos de Letras.

Desse modo as crenças se configuram como pressupostos que organizam experiências e conferem sentido ao existir individual e social. Nesse sentido, Barcelos (2006) entende crenças

[...] como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (2006, p. 18).

Logo, como se constituem socialmente, a partir das marcas que os sujeitos subjetivamente põem sobre o mundo a partir de suas ações cotidianas, as crenças não podem ser tipificadas como mero reflexo de uma realidade objetiva.

Assim, entendemos que elas vão se edificando a partir de um processo subjetivo e intersubjetivo, onde os sujeitos, por intermédio da linguagem, da ação e da reflexão significam e ressignificam as realidades que os cercam.

Portanto, crença pode ser entendida como ideias e avaliações que são construídas pelos sujeitos acerca de suas participações no mundo e que se materializam por meio da linguagem. Ou seja, elas não só refletem a realidade, mas constroem-na com base no que acreditamos, a partir de nossas experiências individuais e coletivas. Assim, elas orientam nossas ações e interpretações acerca das coisas e dos acontecimentos.

Autoconfrontação

Pretendendo entender as relações entre linguagem e atividade produtiva, Faïta (1989, 1997) desenvolveu o quadro metodológico da autoconfrontação em um estudo com condutores de trens no final dos anos de 1980. Sua intenção era a de possibilitar ao trabalhador o exercício da (co)análise de sua atividade diretamente realizada, buscando o *real* dela, por meio da visualização de imagens sobre o que fez em seu *métier* e a verbalização sobre essas ações. De acordo com o autor, somente assim é possível acessar o *invisível* da atividade profissional e, com isso, tenta-se *compreender a atividade profissional para transformá-la*, ampliando, desse modo, o poder de agir³ dos profissionais envolvidos na pesquisa.

Assim sendo, a autoconfrontação tem como princípio básico “[...] fazer da atividade vivida o objeto de outra experiência, ou a atividade presente, por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar sobre sua atividade e ressignificá-la.” (Brasileiro, 2011, p. 211). Esse olhar para si como quem olha para o outro possibilita a remodelagem das ações produtivas e dos sentidos estabelecidos por cada um dos participantes.

Conforme Vieira e Faïta (2003), o quadro metodológico da autoconfrontação se estrutura em três fases:

- 1) constituição do grupo de análise (Faïta, 1997) que desenvolve o trabalho sobre o objeto da pesquisa e sobre as opções metodológicas; 2) a realização das autoconfrontações simples e cruzadas mobilizando a conjugação das experiências; 3) a extensão do trabalho de análise ao coletivo profissional. (Vieira; Faïta, 2003, p. 29).

3 Clot, sobre, on peut agir: “Il mesure le rayon d’action effectif ou des sujets dans leur milieu professionnel habituel, ce qu’on peut aussi appeler le rayonnement de l’activité, son pouvoir de récréation.” (Clot, 2008, p. 13, tradução nossa). Todas as traduções constantes neste trabalho são de responsabilidade da autora.

A fase que constitui as autoconfrontações é comumente dividida em autoconfrontação simples (ACS) e autoconfrontação cruzada (ACC). Trata-se de uma ocasião em que o profissional realiza com o pesquisador uma atividade linguageira sobre sua atividade inicial realizada (*atividade sobre a atividade*). É, portanto, a fase do processo de autoconfrontação em si.

Ou seja, na ACS, o trabalhador (também chamado de protagonista neste tipo de pesquisa), na presença do pesquisador, realiza a visualização de sequências de filmagem de seu trabalho (atividade inicial). Em seguida, produz os comentários que julgar necessários e que lhe interessem em cada sequência. Nesse instante, o participante da pesquisa é confrontado com seu trabalho realizado, buscando atingir o real objetivo da atividade.

Em seguida, o par de trabalhadores, juntamente com o pesquisador, assiste às filmagens das situações iniciais levadas para a ACS e aos comentários produzidos por cada um deles. Confrontados com o próprio trabalho e o de seu par, realizam trocas verbais no sentido de analisarem e transformarem suas atividades laborais. “Isso porque, a autoconfrontação favorece a vivência da dialogicidade profissional, em que emergem informações sobre os conflitos, as dissonâncias e as concordâncias sobre a atividade de trabalho.” (FAÏTA, 2003, p. 86). Esse é o momento da ACC, quando dois trabalhadores, ou par profissional, são postos em confronto com suas respectivas ACS, e cada protagonista poderá não apenas comentar novamente sobre sua atividade inicial e seus comentários desenvolvidos na ACS, mas também e sobretudo, analisar a atividade (inicial e linguageira da ACS) do seu par profissional. Nesse momento, acontece o “desenvolvimento de uma relação dialógica em vários níveis.”⁴ (Faïta; Saujat, 2010, p. 50).

Assim, no processo de autoconfrontação, podemos afirmar que o indivíduo se coloca para fora de si, assumindo a dimensão do outro, de modo a promover a autorreflexão e a transformação, tendo a linguagem como instrumento de mediação.

A licenciatura em Letras

Com os avanços nas pesquisas quanto ao ensino da língua e nas orientações teórico-metodológicas por meio de documentos oficiais, faz-se necessário voltarmos nosso olhar para o profissional que atualmente conclui o curso superior e adentra o espaço escolar, com o objetivo não só de instrumentalizar o aluno no que diz respeito aos conhecimentos da área, mas formar cidadãos críticos, capazes de atuar sobre a realidade a que estão submetidos. Giesta (2008) considera

4 [...] développement d'un rapport dialogique à plusieurs niveaux (Faïta; Saujat, 2010, p. 50).

essa tarefa difícil, caso não se leve em conta as relações sociais em que educador e educandos estão inseridos, passando o conhecimento a ser entendido como algo isolado, reificado, desconectado dos contextos imbuídos de significação.

Segundo Oliveira e Bonfim (2012), o modelo adotado no início das licenciaturas no país era conhecido como “3 + 1”, pois os alunos cursavam três anos de bacharelado e um direcionado à licenciatura, por meio das disciplinas pedagógicas. Com o desenrolar histórico do ensino superior e, conseqüentemente, das licenciaturas no país, estas foram pouco a pouco se constituindo em cursos autônomos. Entretanto, na nossa concepção, os princípios desse modelo inicial ainda subjazem nos cursos de Letras do país, mesmo nas licenciaturas, já que muitas vezes assistimos a discursos que atestam a não articulação entre teoria e prática, pensar e agir, formação e atuação, principalmente por meio da ausência de conexões entre as disciplinas teóricas e as pedagógicas.

Avaliando que cabe ao professor de leitura, além de pôr os alunos em contato com a maior variedade possível de gêneros, prepará-los para a recepção dos textos, levando-os à compreensão e à autonomia, a fim de que construam seus próprios caminhos de leitores, as disciplinas pedagógicas formadoras tornam-se imprescindíveis no sentido de orientar as futuras ações docentes dos graduandos em Letras. Até porque, muitas vezes, “a teoria esbarra na prática docente acadêmica, segundo depoimentos dos próprios alunos. Isso dificulta ainda mais o encontro de caminhos que auxiliem o futuro professor a exercer melhor a sua prática”. (Riche, 2006, p. 118).

Assim, segundo essa autora, no trabalho formativo de futuros formadores de leitores, faz-se necessário, entre outros, que a formação acadêmica esteja conectada à docente e que as reflexões teóricas se vinculem aos contextos pedagógicos, com vistas a sanar possíveis deficiências da graduação vinculando teoria e prática. Portanto, torna-se imperativo o rompimento da dicotomização entre o que é do campo da pesquisa e o que é do campo do ensino, embora entendendo as especificidades de cada um desses contextos.

Além dessa problemática, outra que nos parece pertinente discutir é uma prática nos cursos de formação que, em geral, não leva em conta o horizonte de expectativas dos graduandos. As opções teórico-metodológicas adotadas parecem que não vislumbram, no processo de formação do professor de Língua Portuguesa, também a constituição do leitor literário.

Paulino (2010) denuncia essa realidade, asseverando que, nas Licenciaturas em Letras, os textos literários são lidos pelos formandos numa perspectiva não literária, tanto nas disciplinas teóricas quanto nas pedagógicas. Essa situação

associada a outras de ordem econômica, histórica e sociocultural que, ao mesmo tempo, dificultam e distanciam o estudante leitor da leitura literária, enfraquecem o conhecimento do formador de leitor acerca de seu objeto de ensino e de seu agir docente, na medida em que não domina aquilo que objetiva ensinar. (Leal, 2006).

Mendoza (2004), ao tratar das funções do professor de literatura, reconhece que, muitas vezes, esse profissional se encontra em um difícil enredo, em sua condição de formador da educação literária de seus alunos, quando se vê obrigado a seguir “[...] a linha de certo ecletismo metodológico, recorrendo em certas ocasiões a suportes intuitivos [...]”⁵ (Mendoza, 2004, p. 17). A ocorrência desse estado de coisas, a nosso ver, está diretamente relacionada à formação desse profissional que, ao sair da Universidade, parece não ter a devida e necessária clareza sobre o seu papel na construção da educação literária dos estudantes da Educação Básica, além de, como já vimos com Paulino, não carregar consigo uma experiência de leitor numa perspectiva de fato literária.

Assim sendo, refletimos sobre o papel da Licenciatura em Letras no bojo da formação desses profissionais, buscando entender, nesse contexto, como percebem seu processo formativo, com relação a sua futura condição de formador de leitores literários na Educação Básica.

Considerações analíticas

Neste momento, apresentamos algumas análises acerca de como as GPs veem seu processo de formação na Uece, no que diz respeito ao tratamento do texto literário no Ensino Fundamental, na perspectiva do letramento literário. Assim, nominamos uma das participantes de GP1 e a outra, de GP2.

Formação e Atuação

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (2001) orientam que, entre as competências a serem desenvolvidas nos formandos está o domínio dos objetos de conhecimento essenciais para o ensino e a aprendizagem na Educação Básica e dos métodos e das técnicas para a eficiente transposição desses objetos. É de se esperar, então, que os graduandos que já têm mais de 70% (setenta por cento) do curso concluído, como é o caso das participantes de nossa pesquisa, e que já atuam no mercado de trabalho possuam um cabedal teórico-prático capaz de ancorar não somente suas crenças, mas principalmente

⁵ “[...] la línea de cierto eclecticismo metodológico, en ocasiones recurriendo a soportes intuitivos [...]” (Mendoza, 2004, p. 17).

suas práticas. Todavia, como verificaremos adiante, não é isso o que ocorre com GP1 e GP2 que explicam percepções contrapostas com relação à participação do Curso de Letras da Uece em seus processos formativos.

Para efeito de análise, tomamos duas sequências dialógicas proferidas por GP1 e GP2. Para um melhor acompanhamento das apreciações, intitulamos *sequência 1* e *sequência 2*.

A *sequência 1* tem como situação inicial uma aula de GP2 na qual trabalha com os alunos o conto *O outro*, de Rubem Fonseca. Na ACS, ela diz que lera o texto há algum tempo, na disciplina de Literatura Comparada, do Curso de Letras, mas que, quando o estudou, na disciplina de Projeto Especial V, passou a vê-lo pelos “olhos da marginalidade” (GP2), temática presente na obra, porque o professor formador havia ministrado uma oficina, na qual foi apresentado esse texto entre outros, cujo título era “Literatura e marginalidade”. Vemos, assim, a influência da formação na atuação desta GP. Ela diz, então, que resolveu levar a narrativa para seus alunos de 9º ano, porque trata de uma realidade que eles, em geral, reconhecem – a dos mendigos –, pois a encontram no contexto social da cidade em que vivem. Ademais, segundo a GP, a linguagem textual é “sensível”. A partir daí, seguem os enunciados de GP1 e GP2, na sessão de ACC.

Sequência 1

95GP2 – Ai, isso é tão complexo, formação e atuação.

96GP1 – Minha formação tá um pouco precária. É só o que eu tenho a dizer em relação ao ensino+ de literatura. Bom, eu costumo dizer que “você ensina aquilo que você aprende, né? Se eu tô aprendendo nessa forma, muito provavelmente vai ser dessa forma que eu vou ensinar.

97GP2 – Pois é, é como eu disse, eu já ensino há tempos, antes de fazer essas cadeiras, até antes de fazer faculdade eu já ensinava. [...] Mas+ então eu ensino já há bastante tempo. A faculdade tem me ajudado muito as teorias são boas, né [*GP1 faz sinal de negação com a cabeça*], [...] Mas, assim, os Estágios me ajudam muito, Teoria do Ensino+ Teoria do Ensino em Língua Portuguesa me ajudou muito, a questão de elaborar atividades, a escolher textos e o Estágio me ajudou muito a como me comportar em

sala de aula a como recebê-los, a como tratá-los de uma forma++ humanizada, digamos assim [...]

Nessas trocas verbais, observemos que GP1 não se sente capacitada para o trabalho escolar envolvendo a literatura. Por conseguinte, inferimos que ela não se vê em condições, devido à formação, de ensinar a leitura literária para seus alunos. Por seu turno, GP2 se diz mais experiente na profissão, mas reconhece a importância da formação inicial para sua atividade. Após fazer a análise sobre sua formação docente na Uece, no decurso da *Sequência 1*, GP1 faz uma ressalva sinalizando a esperança de uma melhor formação universitária.

Sequência 1

100GP1 – Assim, é++ [...] Tô tentando aprender a ser professora. Mas quanto assim à formação para o ensino, da Universidade, ainda tá um pouco precária, espero que melhore nesses últimos semestres. Venham uns professores novos aí pra dar um ‘up’.

Todavia, vale ressaltar da fala da participante que, a nosso ver, a questão não é necessariamente a necessidade de novos professores, embora essa demanda seja concreta na Uece, mas uma melhor formação para o docente da Educação Superior.

A *sequência 2* é oriunda de uma situação, quando, em um determinado momento dos diálogos entre as duas GP, por ocasião da ACC, GP2 relata como a professora formadora X, da disciplina de Estágio, orientava os alunos a como atuarem em sala de aula. Nesse momento, a pesquisadora interveio a fim de aclarar mais como cada participante vê a formação acadêmica e o desempenho profissional de si mesma e da outra. Em resposta, GP2 se remete à didática da professora de Estágio quando em suas aulas solicitava que os estudantes realizassem a leitura de algum texto.

Sequência 2

36GP2 – Foi no Estágio I, que ela+ até a própria+ a professora vou dizer o nome dela, X, do Estágio I, foi de manhã, até ela usa essa estratégia! Quando nós vamos ler os

textos, alguns trechos, ela não lê. Quem lê são+ quem lê é a gente. Quem lê são os alunos. E sempre ela vai [gesticula com a mão], ou é por livre e espontânea vontade, ou ela vai na chamada e aponta o aluno que deve ler. Ela usa essa estratégia e nos aconselhou de usar ela também. De que o professor não pode falar sozinho. Não pode dar aula como++ [gesticula com as mãos] como um artista, ficar lá sozinho. Não é assim, é uma sala de aula, o conhecimento tem que ser construído junto. [...]

O diálogo a seguir reflete a importância que as GP atribuem à ação da professora de Estágio I para a formação docente delas, isso a despeito de GP1 reconhecer a precariedade em seu processo formativo.

45GP1 - Tudo que eu sei aprendi com ela. Mas, nessa disciplina não. E foi o único estágio que eu fiz com ela, então (sorri um pouco tímida), não sei nem o que dizer.

46GP2 - Pra mim também foi o único, mas assim, foi o divisor [gesticula com as mãos] de++ “você vai querer seguir a docência ou não vai?”. O Estágio I é desse jeito, é um choque de realidade.

[...]

57GP2 - O Estágio que foi bem++ estudar sobre a prática, estudar sobre+, refletir sobre a ação, como fazer planos de aula, como se portar em sala de aula...foi bem completo. O Estágio foi assim++ [gesticula com as mãos] foi bem divisor de águas mesmo, mostrou todas as facetas da docência.

58GP1: Eu, já tive que aprender isso aí mais que na prática. Porque (...)

59GP2: (...) Pois é... mas isso eu já dava aula antes, mas o Estágio I me ajudou muito, a ver como eu estava me comportando. E como muita coisa que eu fazia estava sendo++ bem+++ feito de uma forma assim...não pensada, aí me ajudou a refletir!

Pelo que podemos compreender das falas de GP1 e GP2, elas percebem diferentemente como a formação tem lhes ajudado no agir de sua atividade. A primeira avalia que o curso de Letras não tem lhe proporcionado o suporte necessário e satisfatório para o exercício da profissão, justificando pelo fato de cursar Letras à noite. Apresenta aqui, portanto, a crença de que o mesmo curso na mesma IES tem níveis de qualidade diferenciados em virtude do horário de funcionamento e do público ao qual atende.

43GP1 – (...) Assim, eu sempre penso que as aulas do turno da noite sempre têm uma diferença. Agora eu já fiz outras disciplinas com essa mesma professora e que a gente não teve problemas de calendário de greve, e que [sorri e gesticula com a mão] tudo que eu sei aprendi com ela.

GP2, como já vimos, afirma que já exercia a profissão há algum tempo, mas reforça o quanto o Curso e as disciplinas têm sido importantes para ela, auxiliando-a na escolha de textos para trabalhar no Ensino Fundamental, proporcionando-lhe um sustentáculo teórico capaz de fazê-la pensar na própria prática, apresentando-lhe modelo(s) de professor formador que, ao mesmo tempo em que orienta o formando para uma determinada postura frente a seus futuros alunos, também exercita essa prática com os graduandos. Convém salientar que GP2 estuda pela manhã, o que talvez encaminhe GP1 para suas crenças de diferenciação de níveis devido ao turno.

Assim, considerando os discursos opostos de GP1 e GP2, advogamos que seria importante uma pesquisa no âmbito do Curso de Letras da Uece, com o objetivo de verificar, por meio dos professores formadores e dos estudantes, a validade da crença de GP1, no que tange aos diferentes níveis dos cursos, em função dos horários de funcionamento, uma vez que nos inquietam alguns questionamentos: Que diferenças fundamentais ocorrem entre os professores formadores de um e outro turno? São os mesmos profissionais ou não? Que fundamentos teórico-metodológicos utilizam em suas aulas? Como se veem e se comportam os alunos dos diferentes turnos? As respostas a essas questões nos ajudariam a pensar a formação no Curso e, particularmente, no que diz respeito à dos futuros formadores de leitores literários. Além disso, poderiam nos aclarar acerca da formação docente para atuar na Educação Superior, com o devido acompanhamento pedagógico pela instituição.

Conforme já nos reportamos, no nosso ponto de vista, os princípios do modelo 3 + 1 ainda subjazem nas licenciaturas em Letras, e não são raras as vezes em que assistimos a discursos que atestam a não articulação entre as disciplinas teóricas e as pedagógicas, como podemos comprovar pelas trocas verbais de GP1 e GP2.

68GP2 - Nas disciplinas que eu fiz até+ até agora, na minha grade [gesticula com as mãos] as únicas disciplinas que me+ direcionaram ao ensino, é+ são só os estágios e Teoria do Ensino em Literatura e em Língua Portuguesa. Língua Portuguesa foi ma-ra-vilhosa, vou tentar+ vou tentar terminar, né. Porque tá em greve, a gente parou no meio da disciplina em Literatura e o Estágio III também. Mas, não. Eu não vi, eu não consegui perceber e, olha, eu não falto aula (*sorri*). É difícil, eu sou uma pessoa muito assídua. Mas em todas as disciplinas que eu fiz em literatura, em linguística, eu não vi nada direcionado ao ensino. Nada assim, para o ensino fundamental, ensino médio... Nada. Sempre foi voltado à pesquisa acadêmica. Tanto que a gente não faz nenhum tipo de projeto... a gente faz mais trabalhos acadêmicos. Geralmente artigos, ensaios, provas... Até o nosso método de avaliação não é+, não tem+, não envolve o ensino [*faz uma expressão de descaso*]. Não envolve nossa prática de ensino.

69GP1: Inclusive eu fiz essa cad+ essa disciplina de Teoria, né, da Literatura [*se corrige*] Teoria da Língua Portuguesa. E eu esperava ver uma coisa mais direcionada pro ensino... mas, quando eu cheguei lá [*expressão facial de negação*], não era nada do que eu esperava. Também tem a questão de que eu sempre coloco os professores da noite++

Observamos aqui que, embora GP1, mais uma vez, encaminhe suas justificativas para o nível de qualidade do ensino noturno, reforçando sua crença, as duas interlocutoras afirmam o descompasso entre as disciplinas teóricas e as pedagógicas não só no que tange aos objetos de conhecimento, como também,

conforme GP2, à própria forma de condução e avaliação da disciplina. A primeira participante revela a quebra de suas expectativas frente a uma disciplina teórica que não vincula os “conteúdos” à prática docente.

Podemos, assim, inferir desses discursos que as participantes se ressentem da ausência dessa conexão, da qual Paulo Freire (1989) nos chama a atenção, quando diz que: “A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.” (Freire, 1989, p. 67). Realidade cada vez mais complexa na qual os professores terão certamente que dar conta de aspectos teóricos, mas não de modo estanque.

Logo, tem-se que levar em conta as histórias individuais e socioculturais dos alunos, os modos como aprendem, os saberes prévios que mobilizam. Com o conhecimento adquirido ao longo da Licenciatura, e não somente nas disciplinas pedagógicas, o professorando terá condições de adquirir conhecimentos teóricos e práticos, numa perspectiva humanizadora, tal qual salienta GP2, quando nos falou de sua professora X.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que concerne à formação adquirida no Curso de Letras da Uece, os discursos das GP, fruto de seus dessemelhantes enredos formativos e profissionais, se expressaram diferentemente. GP1 afirmou sua formação docente como “um pouco precária”. Para ela, essa inconsistência formativa se refletia diretamente em suas ações profissionais.

Ao tratar do seu processo formativo, GP2 afirmou que, por já ter uma experiência docente antes mesmo de ingressar na Universidade, considerava que a Graduação e as disciplinas de Estágio a haviam “ajudado muito”, sobretudo na elaboração de atividades, na seleção dos textos e no modo como se comportar em sala de aula. Sua visão acerca de suas vivências acadêmicas era positiva, embora ressaltasse a distância do conhecimento edificado em sua formação de nível superior nas disciplinas ditas teóricas com o que realmente deveria aplicar na escola: “em todas as disciplinas que eu fiz, em literatura, em linguística, eu não vi nada direcionado ao ensino. Nada assim, para o ensino Fundamental, ensino Médio... Nada.” Mais uma vez, evidenciamos a distância entre aquilo que se pratica na Universidade e o que os professores devem realizar na Educação Básica.

Embora entendendo a importância capital das disciplinas voltadas para o ensino, num curso de licenciatura, no sentido de enriquecer a prática docente e,

por conseguinte, a qualidade da Educação Básica no país, defendemos que não cabem somente a elas os direcionamentos para o ensinar a ensinar, mas a todas que constituem os cursos de Letras, uma vez que saber a teoria não é suficiente, pois é necessário conhecer como se ensina (Tardif, 2002), para evitar um processo formativo que leve o futuro professor a mecanicamente transpor aquilo que aprendeu e vivenciou na Universidade, quando o objetivo deveria ser prepará-lo para constantemente exercitar a reflexão sobre a ação com base nos fundamentos teóricos que vai adquirindo.

Essa é uma falha central na formação docente nos cursos de licenciatura em Letras que tem se apresentado de modo recorrente. Não podemos reduzir a ação formativa dos futuros professores de língua materna à reprodução irrefletida daquilo que aprendem teoricamente no ensino superior. Faz-se necessário prepará-los para uma *práxis* que conjugue teoria e prática, em que uma retroalimente a outra de modo a redundar em uma ação docente enriquecida.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BRASILEIRO, A. M. M. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 205-224, 1. sem. 2011.

CLOT, Y. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses Universitaires de France – PUF, 2008.

COSSON, R. A prática de letramento literário na sala de aula. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 281-297.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

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

FAÏTA, D. L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique d l'activité. *@ctivités: revue électronique*, v. 4, n. 2, p. 3-14, 2007. Disponível em: <<https://activites.revues.org/1366>> . Acesso em: 10 set. 2016.

FAÏTA, D. La conduite du TGV: exercices de styles. *Camps visuels*, Paris, n. 6, p. 75-86, 1997.

FAÏTA, D. Monde du travail et pratiques langagières. *Langages*, n. 93, p. 110-124, 1989.

FAÏTA, D.; SAUJAT, F. Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail: un cadre théorique et méthodologique. In: YVON, F.; SAUSSEZ, F. (eds.). *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec: Presses de l'Université Laval, 2010, p. 41-71.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

GIESTA, N. C. *Professores do ensino médio em escolas públicas: o gosto pelo que sabem e fazem na profissão docente*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das letras, 2008, p. 15-64.

LEAL, L. de F. V. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 263-268.

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

OLIVEIRA, E. G. P.; BONFIM, M. N. B. Situando os saberes pedagógicos na composição da estrutura curricular do curso de licenciatura em letras da UFMA. In: SAMPAIO, M. L. P.; REZENDE, N. L. de; BONFIM, M. N. B. (Orgs.). *Ensino de Língua Portuguesa: entre documentos, discursos e práticas*. São Paulo: Humanitas, 2012. p. 63-83.

PAULINO, M. G. R. et al. A formação de professores leitores literários: uma ligação entre infância e idade adulta? In: ROSA, C. (org.). *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: EDGUFPEL, 2010. p. 142-153.

PAULINO, M. G. R. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A. et al. (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p. 55-68.

RICHE, R. M. C. Leitura e formação de docentes: teoria e prática pedagógica. In: TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T. *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Edunesp, 2006, p. 107-123.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

— *** —

CAPÍTULO 2

ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO LEITORA E LITERÁRIA DE GRADUANDO(A)S DE LETRAS/ ESPANHOL DA UECE E SUA RELAÇÃO COM AS CRENÇAS NA PRÁTICA DOCENTE¹

Maria Aparecida Moura de Lima (Uece)

Cleudene de Oliveira Aragão (Uece)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nossa pesquisa parte da reflexão sobre a formação de professores de língua espanhola (LE) com relação à sua capacitação para dar aulas com foco em atividades de leitura literária. Além disso, traz desdobramentos sobre as crenças de professores de espanhol como língua estrangeira (ELE) em formação inicial e sobre o uso do texto literário nas aulas de espanhol do ensino básico.

Em nosso estudo trabalhamos a formação leitora literária de uma graduanda do curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual do Ceará (Uece), que também já atua como professora do ensino básico de uma escola pública, para ministrar aulas com foco em atividades de leitura literária. A relevância desta pesquisa está em realizá-la com a intenção de se conhecer como ocorre ou não a preparação para ministrar aulas com foco na leitura literária na formação de professores de espanhol da Uece, relacionando a formação acadêmica com a prática docente no ensino básico. Além disso, a participante aplicou suas atividades no contexto da educação básica na escola pública em que trabalha.

Concordamos com Mendoza (2007) e acreditamos que um dos motivos para a não utilização (ou utilização apenas como pretexto para estudos apenas historicistas e gramaticais) do texto literário (TL) nas aulas de LE do ensino básico se constitui na crença, por parte de professores e alunos, de que este tipo de texto é complexo e de difícil compreensão.

¹ Os dados completos dessa pesquisa estão na dissertação intitulada *Formação leitora e literária de graduando(a)s de letras/ espanhol da Uece: um estudo sobre a relação crenças formação-prática de uma professora de espanhol*, defendida em 2018, no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/Uece). Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=108142>

Percebemos a importância dos estudos relacionados à formação de professores no decorrer de um Estudo Piloto, fase anterior à coleta de dados da pesquisa, referente à adequação dos procedimentos metodológicos e dos instrumentos utilizados. Nesse momento, notamos que os professores em formação demonstraram a necessidade do curso de Letras/Espanhol da Uece ter em sua grade mais disciplinas que orientem o futuro professor sobre como ensinar a língua a partir de gêneros literários.

Inquietamo-nos com as crenças de professores de LE em formação, a forma como tais docentes realizariam práticas de leitura literária no ensino básico e qual o efeito que essas práticas causariam tanto na professora quanto em seus alunos, pois assim como Cosson (2014), acreditamos que o conhecimento dos vários modos de leitura literária possa evitar os desencontros de expectativas entre professor e aluno e indicar a necessidade de uma maior abertura no tratamento do texto literário, dentro e fora da escola.

Pretendemos, por meio desse estudo, responder os seguintes questionamentos que deram origem a nossa pesquisa: (a) Quais as crenças de uma graduanda sobre a contribuição das aulas das disciplinas de literatura espanhola oferecidas pelo currículo do curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual do Ceará para sua formação leitora literária?; (b) Que mudanças podem ocorrer nas crenças de uma professora graduanda do curso de Letras/Espanhol da Uece sobre sua preparação para realizar práticas de leitura em LE, antes e depois de uma experiência de formação adicional nesse campo e da aplicação, por ela, dessas propostas junto a alunos da Educação Básica?; (c) Como será a receptividade de uma professora em formação e de seus alunos do ensino básico sobre atividades com o texto literário em LE e como tais atividades contribuem para a aprendizagem de ELE?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Crenças no ensino de línguas

De acordo com Barcelos (2004), o conceito de estudo de crenças só ganhou força no Brasil a partir da década de 1990 com os estudos de Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995).

Tais estudos mostram que as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas podem influenciar tanto o processo de aprendizagem dos alunos quanto o processo de ensino dos professores, sendo que uma coisa está associada a outra.

Atualmente, o estudo das crenças na área de ensino de línguas está se desenvolvendo muito no Brasil e muitos pesquisadores, como Barcelos (2004) e Alvarez (2007) têm se debruçado sobre o tema, apresentando muitas definições. Dentre esses variados estudos, destaca-se para a pesquisa em questão a definição apresentada por Alvarez (2007), por nos parecer mais abrangente e por convergir com este estudo nos seguintes aspectos: crenças se constituírem como convicção, uma vez que podem ser modificadas e redefinidas. De acordo com Alvarez (2007):

A crença constitui uma firme convicção, opinião e/ou ideia que têm o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir determinado objetivo. Elas podem ser modificadas com o tempo, atendendo às necessidades do indivíduo e a redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios. (Alvarez, 2007, p. 200)

Compreendemos que não é fácil desmistificar as crenças, mas que é possível criar uma consciência sobre elas, uma vez que elas podem influenciar negativamente o processo de ensino/aprendizagem. Então, cabe ao professor fazer com que seus alunos reflitam sobre esses aspectos, podendo reforçar crenças positivas e desmistificar crenças negativas. Ao refletir sobre suas crenças e ações, é bastante provável que o professor proporcione aos seus alunos uma reflexão sobre o que pode ajudar ou atrapalhar o aprendizado de LE.

O TRATAMENTO DIDÁTICO DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

A literatura é fonte e recurso adequado para ampliar conhecimentos interculturais e pragmáticos. Na aprendizagem de LE, a leitura (compreensão e interpretação) do texto literário constitui uma atividade formativa (também motivadora e lúdica) a partir do momento em que o leitor-aprendiz percebe que é capaz de compreender textos literários em uma língua estrangeira.

Para Mendoza (2007), na aprendizagem tradicional, os métodos de aprendizagem de LE fizeram dos textos literários um pretexto para os exercícios de tradução que se constituíam em diretrizes metodológicas e em atividades básicas de uma aprendizagem de base gramatical.

Santos (2004) defende o uso do TL nas aulas de LE e seus valores sociocultural, semântico, pragmático e literário:

Todo texto deve ser compreendido segundo seus sentidos de conteúdo sociocultural: o sentido sociológico diretamente relacionado aos costumes e instituições de um país; o valor semântico no qual já se encontra o valor cultural de uma língua, e o valor pragmático no qual as normas culturais que influenciam na forma exata da expressão e conteúdo linguísticos. Além destes sentidos, deve-se acrescentar ao texto literário, o sentido estético do texto, ou seja, sua natureza literária². (Santos, 2004, p. 73, tradução nossa).

Segundo Beserra (2013), a literatura torna-se importante para a formação crítica e leitora dos aprendizes tanto em língua materna como em língua estrangeira, porque o trabalho com o texto literário, por seu valor estético, aguça a imaginação e provoca a catarse. Para a autora:

O texto literário assume um papel importante dentro da sociedade, bem como na escola de modo em geral. Portanto, torna-se significativo refletir acerca do TL e sua didática em sala de aula nas escolas do Brasil. Assim, o professor através da abordagem didática, pode proporcionar uma leitura de cunho linguístico, criativo, imaginário, tendo como seu reflexo o discente. A leitura literária pode permitir conhecer e ultrapassar culturas, modos e costumes de uma sociedade, ou seja, permite as trocas interculturais. (Beserra, 2013, p. 167)

² Todo texto debe ser comprendido según sus sentidos de contenido sociocultural: el sentido sociológico, directamente relacionado a las costumbres e instituciones de un país; el valor semántico en el cual ya se encuentra el valor cultural de una lengua, y el valor pragmático, en el cual las normas culturales influyen en la forma exacta de la expresión y contenido lingüísticos. Al texto literario se debe añadir, además de éstos, el sentido estético del texto, es decir, su naturaleza literaria. (Santos, 2004, p. 73).

De acordo com a autora, o TL também pode ser usado para abordar conceitos linguísticos e mostrar informações culturais, porém tais usos devem ser realizados em um segundo plano.

Para Mendoza (2007), o texto literário não é um material atípico, porém trata-se de uma mostra mais rica e diversificada entre todas as modalidades linguísticas. Cada texto selecionado para uma aula de LE deveria ser um “expoente de peculiaridades discursivas e de uso, para que o aprendiz-leitor conheça a diversidade de mostras, indicadores pragmáticos da língua meta que compõem o discurso literário (escrito)”³ (Mendoza, 2007, p. 55, tradução nossa).

Ainda sobre os textos literários, Mendoza (2007), afirma que o mesmo trata-se de um material autêntico tanto quanto outros materiais produzidos nos países de uma LE e, assim como estes, pode ser utilizado em uma aula de língua estrangeira com o mesmo objetivo:

O texto literário é um material, um *documento* por si só, suscetível de ser trabalhado e explorado didaticamente segundo os interesses específicos de professores e alunos; é um material que se adapta a qualquer abordagem que tenhamos escolhido. É fácil comprovar que são *autênticos materiais didáticos*, tão reais e tão válidos como podem ser textos jornalísticos e os anúncios comerciais, os manuais de instruções ou outros textos de uso cotidiano que se utilizam em uma aula de LE⁴ (Mendoza, 2007, p. 62-63, grifos do autor, tradução nossa).

O autor afirma também que além de suas características estilísticas, o TL assume perspectivas e possibilidades formativas porque aborda assuntos de valor cultural, de ordem pragmática e sociolinguística, sendo um material e um recurso para desenvolver a aprendizagem de LE e não apenas um pretexto para o estudo de suas características ou para análise metaliterária ou estilística.

Acquaroni (2007), também defende que o texto literário é tão apropriado para o ensino de língua estrangeira como qualquer outro material autêntico

³ un exponente de peculiaridades discursivas y de uso, para que el aprendiz-lector conozca la diversidad de muestras, indicadores pragmáticos de la lengua meta que recogen el discurso literario (escrito). (Mendoza, 2007, p. 55).

⁴ El texto literario es un material, un documento en sí mismo, susceptible de ser trabajado y explotado didácticamente según los intereses específicos de profesores y alumnos; es un material que se adapta a cualquier enfoque que hayamos elegido. Es fácil comprobar que son auténticos materiales didácticos, tan reales y tan válidos como pueden ser los textos periodísticos y los anuncios comerciales, los folletos de instrucciones u otros textos de uso cotidiano que se utilizan en las clases de LE. (Mendoza, 2007, p. 62-63, grifos do autor).

produzido em países estrangeiros: “[...] os textos literários são uma mostra de língua tão apropriada para o ensino de uma LE/L2 como qualquer outro tipo de material textual autêntico, embora apresentando o uso literário da língua [...]”⁵ (Acquaroni, 2007, p. 54, tradução nossa).

Sobre a inserção da literatura nas aulas de LE, Albadalejo (2007) elenca algumas razões pelas quais o texto literário deve ser inserido nas aulas de ELE, são elas: (1) a universalidade de temas comuns em todas as culturas, como o amor, a morte, a velhice e a amizade; (2) a literatura é um material autêntico, sem propósito pedagógico, o que proporciona ao aluno confrontar-se com mostras de língua dirigidas a falantes nativos e; (3) o fato dos textos literários não terem como propósito o ensino de línguas e sim a apreciação da leitura, o que pode aumentar o interesse e a motivação do aluno.

METODOLOGIA

Para o nosso estudo, iríamos trabalhar com 35 graduandos do curso de Letras/Espanhol da Uece. Inicialmente, aplicamos o Questionário de Crenças Iniciais duas vezes com o intuito de conseguir alunos para o minicurso sobre leitura literária, porém somente uma graduanda conseguiu iniciar e terminar o minicurso.

A graduanda que concluiu o minicurso da nossa pesquisa é brasileira, tem 21 anos, estava no 7º semestre do curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Ceará. Também cursava o 7º semestre de um curso livre de ELE e no primeiro questionário de crenças iniciais não possuía experiência no ensino de língua espanhola, porém na aplicação do questionário de crenças finais ela já estava ministrando aulas de espanhol em uma escola pública de Fortaleza (Ceará).

Essa graduanda foi escolhida como a única participante da pesquisa porque foi a única que iniciou e concluiu o minicurso sobre leitura literária, realizado no segundo semestre de 2017.

Os questionários de crenças iniciais e finais aplicados tinham a mesma divisão e consistiam num instrumento formado por vinte questões que exigiam respostas subjetivas e objetivas, divididas em quatro blocos de perguntas: I. Perfil do professor em formação; II. Sobre o texto literário no ensino LE; III. O professor de ELE e o texto literário como suporte didático ao ensino de LE; e IV. Sobre Formação Acadêmica: Gêneros Literários no ensino do ELE.

5 [...] los textos literarios constituyen una muestra de lengua tan apropiada para la enseñanza de una LE/L2 como cualquier otro tipo de material textual auténtico, aún teniendo presente el uso literario de la lengua [...] (Acquaroni, 2007, p. 54).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A coleta dos dados foi realizada por meio do Questionário de Crenças Iniciais e Questionário de Crenças Finais com a graduanda sobre as disciplinas de Literatura de Língua Espanhola⁶ do curso de Letras/Espanhol noturno da Uece.

Realizamos também um minicurso sobre Leitura Literária e, por fim, analisamos o Questionário de Crenças Finais e as Atividades com textos literários produzidas por ela.

O minicurso teve como título “O Texto Literário no Ensino de LE” e foi ministrado aos sábados das 14h às 16h, no período de 14 de outubro a 18 de novembro e aconteceu na Universidade Estadual do Ceará (Campus Fátima). Durante a realização do minicurso, a graduanda de Letras/Espanhol da Uece elaborou atividades sobre leitura literária em LE que pudessem ser utilizadas na sala de aula do ensino básico. A fase final do minicurso foi quando a graduanda apresentou os textos e as atividades com foco em leitura literária que ela planejou para a prática em sala de aula.

Iniciamos o minicurso com o estudo de textos que consideramos basilares para o conhecimento dos conceitos que foram trabalhados na nossa atividade de formação. No primeiro encontro, lemos e discutimos estudos sobre os conceitos de letramento (Kleiman, 2008; Soares, 2006), letramento literário (Cossion, 2009; Paulino, 2010), e finalmente sobre o letramento literário no ensino e na formação de professores de LE (Aragão, 2006; Mendoza, 2004). Posteriormente, fizemos a leitura e discussão dos textos sobre as possibilidades formativas do TL (Mendoza, 2007) e sobre as estratégias de leitura (Giroto; Souza, 2010). Finalmente, lemos e discutimos o texto *Literatura y enseñanza de LE/L2* (Acquaroni, 2007, p. 46-48).

No segundo encontro realizamos mais atividades de leitura e discussão dos seguintes textos *El texto literario como documento y material para el aprendizaje* (Mendoza, 2007, p. 62-66) e *De texto de creación a soporte de aprendizaje* (Mendoza, 2007, p. 66-72). Durante essa aula, também lemos o texto *El móvil* de Juan José Millás e discutimos para qual nível ele poderia ser trabalhado em sala de aula, com contribuições do seu uso didático dadas por nós e pela própria aluna. Também lemos e discutimos sobre o nível em que um fragmento do texto *¡Cómo molo! (otra de Manolito Gafotas)* de Elvira Lindo poderia ser trabalhado em sala de aula e sobre as possíveis atividades que poderiam ser realizadas com esse texto durante uma aula de LE.

6 Literatura espanhola conto, poesia, prosa e literatura hispano-americana.

As atividades realizadas no terceiro encontro foram: leitura e discussão do texto *La literatura al servicio de la lengua: el desarrollo de la competencia comunicativa* (Acquaroni, 2007) e discutimos sobre os critérios utilizados na seleção de textos literários a serem utilizados em uma aula de língua estrangeira. No decorrer dessa aula, também realizamos a leitura do texto *Poema 20* de Pablo Neruda e conversamos sobre em qual nível de aprendizagem ele deve ser trabalhado em uma sala de aula de LE e quais atividades poderiam ser realizadas com ele. Discutimos ainda, um fragmento da obra *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca, conversando sobre para qual nível ele poderia ser utilizado em sala de aula e quais atividades poderiam ser realizadas com ele durante uma aula de ELE.

No quarto encontro as atividades foram realizadas pela graduanda que apresentou um modelo de aula utilizando o texto literário que ela havia preparado para trabalhar com seus alunos da educação básica. Também conversamos sobre a aula que a graduanda apresentou, fizemos observações, correções sobre o texto literário e as atividades propostas por ela.

Análise comparativa entre os questionários inicial e final de crenças

Perfil da participante da pesquisa

No bloco I traçamos o perfil da participante que se apresentou como brasileira, de 21 anos, estava cursando 7^o semestre do curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Ceará e o 7^o semestre de um curso livre de ELE. Quando o primeiro questionário foi aplicado ela não possuía experiência no ensino de línguas, porém quando o segundo questionário foi aplicado ela já ministrava aulas de língua espanhola no ensino básico.

Análise comparativa do bloco II dos questionários

Fazendo uma análise comparativa do bloco II dos questionários de crenças iniciais e finais respondidos pela graduanda, percebemos que houve mudanças em suas crenças. Primeiramente, ela discordou parcialmente e, posteriormente, apenas discordou da ideia de que a leitura do texto literário constitui uma atividade complexa, pois a sua linguagem, é muito difícil. A professora também expressou crenças diferentes sobre a ideia de que para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário que o professor desenvolva as habilidades de linguagem: vocabulário (estudo lexical), estrutura (estudo gramatical), discurso (oralidade). No questionário inicial ela concordou parcialmente e no questionário final concordou.

Sobre a ideia de que para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário o uso das estratégias de leitura (*skimming, scanning, predicting, etc.*), as crenças da professora também mudaram. No questionário inicial ela concordou parcialmente e no questionário final ela concordou com a referida ideia.

Sobre a ideia de que mesmo não sendo bom leitor na sua língua materna, o aluno pode se tornar um bom leitor em língua estrangeira, as crenças foram diferentes. No primeiro ela discordou parcialmente com e no segundo ela discordou com a referida ideia.

Os questionários mostraram ainda mudanças nas crenças da participante sobre a ideia de que para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário que o professor desenvolva as habilidades de linguagem, vocabulário (estudo lexical), estrutura (estudo gramatical), discurso (oralidade). Primeiramente a professora em formação concorda parcialmente e depois passa a concordar com a ideia mencionada.

Finalmente, houve mudança em relação à ideia de que, mesmo não sendo bom leitor na sua língua materna, o aluno pode se tornar um bom leitor em língua estrangeira. Primeiramente a participante da pesquisa discorda parcialmente e depois do minicurso passa a discordar.

Com isso, percebemos que a aplicação do nosso minicurso e a experiência da professora em sala de aula ajudaram-na a repensar suas crenças em relação ao uso do TL.

Análise comparativa do bloco III dos questionários

A análise comparativa do bloco III dos questionários de crenças iniciais e finais nos permite perceber que, antes da realização do minicurso e da experiência com o TL no ensino básico, a participante realizava (ou realizaria), com o uso do TL, atividades com temas gramaticais, atividades propostas pelo material didático, atividades exigidas pelo local em que trabalha e atividades de tradução. Após a realização do minicurso e após sua experiência com o TL no ensino básico, ela afirmou que não realizaria as referidas atividades.

As crenças da graduanda também mudaram em relação ao uso do TL para promover o prazer estético. Inicialmente ela afirmou que o professor não deveria utilizar o texto literário para promover o prazer estético e, após o minicurso e sua experiência com o TL, ela afirmou que deveria sim.

Análise comparativa do bloco IV dos questionários

No bloco IV a participante defendeu, em ambos questionários, que é preciso que o curso de Letras/Espanhol da Uece tenha em sua grade, mais disciplinas que orientem o futuro professor sobre como ensinar língua a partir de gêneros literários.

Sobre sentir-se preparada, ao sair da universidade, nos aspectos teóricos e metodológicos para desempenhar atividades relacionadas à sua formação acadêmica, ela considerava-se preparada para estabelecer uma relação entre literatura e cultura, antes do minicurso, após o minicurso passou a se considerar muito preparada. Do mesmo modo que, antes se considerava preparada para fomentar o hábito leitor de seus futuros alunos e após o minicurso passou a se considerar muito preparada.

Sobre a ideia de criar projetos de incentivo à leitura na escola, ela considerava-se muito preparada antes do minicurso e passou a se considerar preparada após sua participação. Já a respeito da ideia de escrever um artigo ou trabalho para congresso sobre um tema sobre leitura literária, a aluna considerava-se preparada antes de participar do minicurso e passou a se considerar muito preparada após realizá-lo.

Quanto a fazer um concurso com temas sobre leitura literária, antes de participar do minicurso, a estudante considerava-se muito preparada e pós a sua participação passou a considerar-se preparada.

A última questão desse bloco, pertencente somente ao questionário de crenças finais, perguntava a opinião da professora em formação sobre a sua experiência de trabalhar o texto literário em língua espanhola no ensino básico e também perguntava se ela teria sugestões para melhorar o trabalho com o TL em língua espanhola na formação proporcionada pela graduação.

Ao ser indagada sobre sua experiência ao trabalhar o TL em língua espanhola no ensino básico, a professora respondeu que gostou de trabalhar textos literários com os seus alunos, especialmente após participar do nosso minicurso. Ela afirmou também que quando estava cursando as disciplinas de literatura do curso de Letras/Espanhol da Uece não percebeu que as disciplinas focassem a parte didática, sobre dar aulas com foco em atividades de leitura literária. Ela sugeriu ainda que a Universidade tivesse uma disciplina que focasse em preparar os graduandos para dar aulas com textos literários e também para saberem lidar com grupos de alunos com distintos interesses⁷.

⁷ Destacamos que já existe, no novo currículo de espanhol, a disciplina Tratamento Didático do Texto Literário em LE.

Atividades elaboradas pela graduanda e utilizadas com seus alunos do ensino básico

As atividades que a graduanda aplicou com os seus alunos foram elaboradas utilizando textos literários. Para trabalhar a leitura literária em LE com os seus alunos do primeiro ano do Ensino Médio, a graduanda e professora escolheu um conto curto e de fácil compreensão chamado *Tatuaje*, escrito pelo venezuelano Ednodio Quintero.

As atividades aconteceram no dia primeiro de dezembro de 2017, na Escola Estadual Constança Távora, com alunos que cursavam o primeiro ano do Ensino Médio e que tinham idades entre 15 e 24 anos. Ao todo, doze alunos participaram das atividades.

Em uma aula de 50 minutos, a professora desenvolveu três atividades, divididas em três momentos. Primeiramente, ela apresentou o título do texto *Tatuaje*, de Ednodio Quintero para os alunos e pediu que, a partir do título, eles fizessem suposições sobre o que aconteceria no texto. O texto trata-se de um conto breve sobre uma história de amor intensa e trágica.

Em seguida, ela dividiu os alunos em grupos de quatro integrantes e, com o texto dividido em partes, entregou para cada aluno dos grupos partes do texto e pediu que eles juntassem as partes e formassem um texto coerente. Depois que os alunos fizeram a montagem do texto, a professora fez a leitura do mesmo em voz alta, esclareceu as dúvidas de vocabulário dos estudantes e explicou o significado do texto.

Posteriormente, a professora pediu que os alunos lessem o texto novamente e criassem um final diferente para ele e o lessem em voz alta para toda a classe escutar. Os alunos participaram ativamente das atividades realizadas pela professora.

Questionários de apreciação aplicados com a professora e com seus alunos

Com o intuito de saber as impressões da professora em formação sobre sua experiência com uso do TL nas aulas de espanhol no ensino básico, solicitamos que ela respondesse um questionário de apreciação composto de quatro questões subjetivas, após a realização de uma aula, ministrada por ela, utilizando o texto literário em LE no ensino médio.

Em relação à primeira questão, *O que você achou da experiência de trabalhar a leitura literária no ensino de língua espanhola no ensino médio?* – observamos que a professora considerou sua experiência com o uso do TL de forma positiva e

que, segundo ela, a aula com o texto literário em LE pode ser proveitosa desde que o nível do texto esteja adequado para o nível dos alunos, levando-se em consideração a realidade na qual eles estão inseridos.

Quanto à segunda questão – *Você acredita que o texto literário é um importante e eficaz recurso dentro do ensino e aprendizagem da língua espanhola?* () Sim () Não *Por quê?* – Verificamos que, ao final do minicurso e após sua experiência com o TL no ensino básico, a professora reconheceu a importância e eficácia do uso do texto literário no ensino e aprendizagem de ELE.

No que diz respeito à terceira questão – *Quais os pontos positivos e negativos de trabalhar a leitura literária no ensino de língua espanhola no ensino médio?* – verificamos que a professora reconhece as diversas funcionalidades do texto literário. Entretanto, ela aponta alguns pontos negativos de se trabalhar o texto literário em LE no ensino público, como a baixa carga horária destinada às aulas ELE, a falta de concentração dos alunos, a realidade e o nível de espanhol precário deles que atrapalham na hora de utilizar o TL em suas aulas.

No que concerne à quarta questão – *Você tem algum comentário sobre o minicurso realizado pela pesquisadora, sobre a atividade de leitura elaborada e aplicada com os alunos, sobre os questionários de crenças iniciais e finais, etc. (sugestões, críticas positivas e/ou negativas)* – observamos, por meio da professora em formação, a importância do nosso minicurso e das atividades desenvolvidas durante sua realização, tendo como ponto negativo sua curta duração.

Aplicamos também um questionário de apreciação do TL com os alunos logo após a realização das atividades com o texto literário em LE. Ressaltamos que essa foi a primeira vez que eles tiveram uma aula utilizando o texto literário em LE.

O questionário aplicado com os estudantes que participaram da aula estava composto de três questões subjetivas.

Em relação à primeira questão – *Você gostou da maneira como a aula de leitura literária foi conduzida?* () Sim () Não () Não sei. *Por qual motivo?* – percebemos que todos os questionados responderam afirmativamente, dizendo que: a aula foi interativa e animada; gostou muito da leitura literária da aula; achou o modo de explicar a matéria mais fácil; porque a professora explica muito bem; porque a professora sabe explicar; pela forma como a professora conduziu e ensinou; a professora interagiu com os alunos; para adquirir mais conhecimento.

No que diz respeito à segunda questão – *Você gostaria de continuar aprendendo espanhol com o uso do texto literário autêntico?* () Sim () Não () Não sei. *Por qual motivo?* – notamos que a maioria dos respondentes respondeu sim, pois:

servirá para o futuro; facilita a aprendizagem do espanhol; acharam interessante; ajuda mais no aprendizado; para aprender palavras novas. Apenas dois respondentes afirmaram não saber se gostariam de continuar aprendendo espanhol com o uso do texto literário, por o considerarem complicado.

No que concerne à terceira e última pergunta – *Você tem algum comentário a fazer sobre as práticas de leitura literária utilizadas pela professora durante a aula? (sugestões, críticas positivas e/ou negativas, etc.)* – dentre os alunos que teceram comentários, a maioria afirmou que gostou das práticas de leitura literária usadas pela professora.

Do exposto e de modo geral, notamos que as atividades com o TL foram significativas para os alunos, uma vez que eles passaram a considerar o texto literário e sua abordagem como algo interessante e que lhes proporciona uma aprendizagem diferenciada da língua espanhola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância do uso do texto literário para o ensino de ELE, o estudo das crenças e as práticas de leitura literária dentro da formação de professores de LE, as questões que nortearam a nossa pesquisa foram respondidas, conforme sintetizamos a seguir:

Quanto à primeira questão de pesquisa: *Quais as crenças de uma graduanda sobre a contribuição das aulas das disciplinas de literatura espanhola oferecidas pelo currículo do curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual do Ceará para sua formação leitora literária?* Os resultados mostram que a graduanda acredita que é preciso que o curso tenha em sua grade mais disciplinas que orientem o futuro professor sobre como ensinar a língua a partir de gêneros literários.

Com relação à segunda pergunta: *Que mudanças podem ocorrer nas crenças de uma professora graduanda do curso de Letras/Espanhol da Uece sobre sua preparação para realizar práticas de leitura em LE, antes e depois de uma experiência de formação adicional nesse campo e da aplicação, por ela, dessas propostas junto a alunos da Educação Básica?* – os dados demonstraram que algumas crenças da professora graduanda mudaram após a participação da mesma em nosso minicurso sobre leitura literária e após a sua experiência com ou uso do texto literário no ensino básico, o que demonstra a relevância e importância do nosso minicurso, não apenas para preparar futuros professores de espanhol para o trabalho com o TL, mas também para investir na transformação de algumas crenças que persistem de forma inoportuna

quanto ao uso quanto ao uso desse instrumento importante nas aulas de línguas. Também nos permite afirmar que as práticas de leitura literária podem influenciar diretamente na construção das crenças de professores manifestadas inicialmente, podendo ser alteradas a partir de práticas concretas de leitura literária nas aulas de ELE.

Em suma, após sua participação no minicurso sobre leitura literária e sua experiência com o TL no ensino básico, as mudanças ocorridas nas crenças da professora sobre o uso desse gênero no ensino de línguas foram: passou a discordar da ideia de que a leitura do texto literário constitui uma atividade complexa, pois a sua linguagem é muito difícil; passou a concordar com a ideia de que para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário que o professor desenvolva as habilidades de linguagem: vocabulário (estudo lexical), estrutura (estudo gramatical), discurso (oralidade); passou a concordar com a ideia de que para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário o uso das estratégias de leitura (*skimming*, *scanning*, *predicting*, etc.); passou a discordar da ideia de que mesmo não sendo bom leitor na sua língua materna, o aluno pode se tornar um bom leitor em língua estrangeira.

No que concerne à terceira questão: *Como será a receptividade de uma professora em formação e de seus alunos do ensino básico sobre atividades com o texto literário em LE e como tais atividades contribuem para a aprendizagem de ELE?* Os resultados demonstraram que, tanto a professora em formação quanto os seus alunos sentiram-se motivados para trabalhar com o TL em LE.

Do observado, entendemos que os futuros professores de ELE ainda possuem muitas crenças negativas sobre o uso do texto literário nas aulas de espanhol do ensino básico, como a de considerar o texto literário importante para o ensino de gramática e para trabalhar a biografia de autores, porém comprovamos que essas crenças não são impossíveis de serem reformuladas, pois notamos mudanças significativas nas crenças da professora em formação após sua experiência com o TL.

Notamos também que as práticas de leitura literária com o TL na educação básica tiveram efeitos positivos para a professora e para os seus alunos e salientamos que tais práticas nunca tinham sido efetivadas antes por tal professora com seus alunos de ELE.

REFERÊNCIAS

- ACQUARONI, R. M. *Las palabras que no se llevan al viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Torrelaguna, Madrid: Santillana Educación S. L., 2007.
- ALBADALEJO, M. D. G. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *Marco ELE*, Istanbul, n. 5, p. 1-51, dez. 2007. Disponível em: <<http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- ALVAREZ, M.L.O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K.A. da (orgs.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes, 2007, p.191-231.
- ARAGÃO, C. O. *Todos maestros y todos aprendices: la literatura en formación de profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores*. 2006. 551f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa y departamento de lectura: enseñanza de lenguas y literatura. Departamento de didáctica de la lengua y la literatura. Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K.A. da (orgs.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p.27-69.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.
- BESERRA, I. A. S. Sobre o Texto Literário nas Aulas de Língua Espanhola. In: PINHEIRO-MARIZ, et al. *Em busca do prazer do texto literário em aula de línguas*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013, p.165-177.
- CASSANY, D. *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- GIROTTO, C. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de. et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.
- KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- KLEIMAN, Â. B. Abordagens da leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, vol. 7, n. 14, p. 13-22, 1 sem. 2004. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538/9844>>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- MENDOZA, A. *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona: Horsori Editorial S. L., 2007.
- MENDOZA, A. *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2004.
- PAULINO, G.; ROSA, M. C. (org.). *Das leituras ao letramento literário: 1979-1999*. Belo Horizonte, MG: Editora e Gráfica Universitária PREC-UFPeI, 2010.
- SANTOS, A. C. El texto literario: su importancia en la enseñanza y aprendizaje de E/LE. In: SIMPOSIO DE DIDÁCTICA DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS: TEORÍA Y PRÁCTICA, 1, 2004, Rio de Janeiro. *Actas electrónicas...* Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 2004. p. 71-78. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2004/07_dossantos.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016.

CAPÍTULO 3

O ESPAÇO DA LITERATURA CENTRO-AMERICANA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL DA UECE: UM ESTUDO SOBRE CRENÇAS¹

Camila Miranda Machado (Uece)

Cleudene de Oliveira Aragão (Uece)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho parte de dois eixos motivacionais, o primeiro surgiu a partir da minha experiência como docente de espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE) na educação básica, uma vez que, ao sair da Universidade e “apta” a dar aulas de língua espanhola e suas literaturas, deparei-me com a enorme insegurança ao trabalhar didaticamente com o texto literário (doravante TL).

Já o segundo, se originou de uma inquietação no que tange a valorização da literatura centro-americana na formação inicial de professores de E/LE. Segundo Meléndez (2000), a diversidade cultural centro-americana foi ocasionada pela influência de diversos povos que ocuparam aquela região, do período pré-colombiano até os dias atuais, provocando profundas diferenças socioculturais que persistem até hoje nessas sociedades. Considerada uma cultura mosaica, o território centro-americano é possuidor de características socioculturais muito próprias e bem diferenciadas, o que aumenta seu potencial cultural. Dessa maneira, acreditamos que a cultura centro-americana poderia ser melhor explorada, a partir de estratégias e apropriação de materiais que promovam o contato com essas produções artísticas, dentre elas, a literária, fazendo com que as sociedades pertencentes a esse território, que muitas vezes são estigmatizadas por seu baixo peso na ordem política internacional e por possuírem pouco reconhecimento cultural, sejam conhecidas.

¹ Os dados completos dessa pesquisa estão na dissertação intitulada Tratamento didático da literatura centro-americana na formação de professores: um estudo de crenças de futuros professores de espanhol da Uece, defendida em 2019, no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/Uece). Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=95744>

Neste contexto, este artigo apresenta alguns resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo principal investigar as possíveis mudanças de crenças sobre o tratamento didático do texto literário de professores em formação do Curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Ceará (doravante Uece), a partir de um trabalho de formação adicional com textos literários centro-americanos para o fomento da leitura em espanhol como língua estrangeira.

A seguir, destacaremos os principais referenciais teóricos que embasaram a pesquisa. Na sequência, descreveremos a metodologia e por fim, abordaremos a análise dos dados e teceremos as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O texto literário como recurso para o ensino de espanhol como língua estrangeira

Segundo Acquaroni (2007), o trabalho com o TL proporciona aos aprendizes diversos benefícios, dentre eles, o contato com aspectos culturais que são essenciais para a interação com a cultura dos nativos da língua meta, em suas palavras:

[...] a necessidade de familiarizar os aprendizes de LE/L2 com nossas manifestações artísticas em geral e com nossa literatura em particular para proporcionar-lhes os aspectos culturais chaves necessárias que facilitem suas interações com falantes nativos e aumentar assim seu grau de interação social. (Acquaroni, 2007, p. 15)

Mendoza (2007) também cita outras vantagens no trabalho com o TL como recurso no ensino de LE, a saber: é um material autêntico; possui grande potencial linguístico presente nas produções literárias, o que pode facilitar e enriquecer a competência interativa e comunicativa; é considerado um importante *input* na formação dos alunos; são materiais atrativos e motivadores; além de possibilitar o uso das quatro habilidades da língua.

Sobre o uso didático do TL como recurso de ensino, Acquaroni (2007) sugere uma sequência didática, na elaboração de atividades com o TL, dividida em três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura. A autora as denomina como: etapa de contextualização, preparação ou enquadre (*framing*); etapa de descobrimento e compreensão (*focusing*) e etapa de expansão (*diverging*).

Na etapa de contextualização, preparação ou enquadre, é importante que o aluno se aproxime do tema ou assunto do texto, exponha seu posicionamento e coloque em evidência seu imaginário pessoal, mas sem abordar o texto de forma direta ou conscientemente.

A etapa de descobrimento e compreensão tem como objetivo geral guiar ou acompanhar o estudante no processo de descobrimento, compreensão e interpretação do texto. Para isso, é importante que o professor proporcione aos alunos tarefas significativas à medida que eles avancem na leitura, com a intenção de atingir distintas zonas ou aspectos (temáticos, linguísticos, culturais, estéticos etc.).

A última etapa, a de expansão, deve ser um momento de recapitulação. O objetivo central desta etapa é, uma vez compreendido o texto, planejar atividades alternativas de reforço, ampliação ou consolidação e busca de outros marcos situacionais ou contextos de comunicação onde se pode empregar vocabulário ou estruturas do texto que foram objeto de aprendizagem. É importante que nessa etapa sejam desenvolvidas também as destrezas oral, escrita e auditiva.

Por fim, gostaríamos de salientar o papel do professor no processo de formação leitora dos aprendizes, já que, para o tratamento didático do TL é de fundamental importância que os professores, já em sua formação inicial, reflitam sobre as peculiaridades do TL, a seleção dos textos de acordo com o nível dos alunos, como também entendam os processos de compreensão leitora e os caminhos que levam os aprendizes a pensarem criticamente por meio das atividades de leitura. Na próxima subseção trataremos sobre como os professores em formação estão sendo preparados nas Universidades para trabalharem o potencial formativo do TL em sua prática profissional.

A formação de professores para o trabalho com a leitura literária em E/LE

Atualmente, são muitos os estudos que criticam o ensino da literatura voltado apenas para aspectos historicistas e biográficos. Para Mendoza (2004) esse modelo, considerado não eficiente, minimiza o valor formativo do TL na etapa escolar, além de não suprir as necessidades de formação literária e pessoal dos aprendizes.

Dessa forma, Mendoza (2004) defende a renovação do ensino da literatura levando em consideração uma educação literária em que se evidencie a formação do leitor literário, ofereça uma finalidade de acordo com a abordagem cognitiva de aprendizagem e tenha a literatura como finalidade própria centrada na formação e na apreciação.

Diante de todos esses desafios na formação de um leitor competente, evidenciamos o papel do professor, peça fundamental como formador de futuros leitores. O autor reitera ainda que o professor tem a função de mediador no acesso dos alunos às produções literárias, formador crítico, animador, motivador e dinamizador, porém cada uma dessas características depende da visão do professor sobre a literatura e seu potencial formativo.

Colomer (2008) ao tratar da formação de professores, afirma que a tendência renovadora da educação literária se manteve em um espaço minoritário, haja vista que esta formação seguiu sendo bastante deficiente do ponto de vista literário e os métodos didáticos não sofreram grandes variações. Dessa forma, o professor, por não conhecer a sua função, não se porta como um agente de letramento, que cria, recria e forma metodologias rumo à construção de um leitor crítico.

Diante do exposto, Aragão (2019) defende uma formação de professor que passe pela interface entre Linguística Aplicada, os estudos de Letras (Literatura) e da Educação, adotando um modelo de educação literária pautado em três perspectivas: **a literatura como objeto de estudo**, que tem como objetivo principal capacitar estudantes para realizar análises crítica das obras literárias; ao sair da Universidade, o futuro professor está apto a interpretar adequadamente e criativamente um texto literário; **a literatura recurso para o ensino** que tem por objetivo principal durante a formação universitária capacitar o estudante para utilizar o TL no ensino de E/LE e por fim, **a literatura como formadora de leitores** objetiva que os alunos descubram o prazer pela leitura através da ativação de suas estratégias de recepção e do fomento do seu hábito leitor, tudo isso através da prática constante da leitura.

Posto isso, consideramos que, ao seguir a proposta da pesquisadora, estamos formando, no Curso de Letras Espanhol da Uece, professores capacitados a trabalharem com atividades de leitura literária, além de condicionarem possíveis crenças sobre o uso da literatura no ensino de E/LE. Pensamos ainda que, além de uma educação literária que contemple as três perspectivas citadas, se faz necessário que os alunos estejam em contato com a diversidade literária dos países hispano-falantes, como a América Central. Sobre essa temática trataremos na subseção a seguir.

A literatura centro-americana para o fomento à leitura literária em E/LE

A região em que hoje é denominada de América Central caracteriza-se pela diversidade étnica e cultural ocasionada pela influência de diversos povos que ocuparam aquela região e que causou profundas diferenças socioculturais que permanecem até hoje naquelas sociedades. Mas afinal, o que se conhece sobre a literatura dessa região?

No tocante ao lugar da literatura centro-americana na América Latina, em 1979, no Colóquio Internacional de Escritores, críticos literários e científicos sociais discutiu-se o surgimento de uma nova narrativa da América Latina e já atestavam a exclusão da literatura centro-americana. Sendo associados alguns fatores para esta condição: a) A condição marginal geopolítica desta região; b) A literatura centro-americana caracterizada por uma grande quantidade de histórias e antologias literárias que ignoravam sua condição regional, dando ênfases a particularidades de cada país e c) presença de autores e obras segundo cada nacionalidade, sem atribuir importância ao seu pertencimento regional.

Segundo Faqueri (2018), a partir da década de 1970, e em especial na década de 1980, há na América Central um desenvolvimento político, social e cultural, fazendo com que os autores desta região ganhem maior destaque fora das fronteiras de seus países.

No começo dos anos 1990, com a pacificação de alguns países centro-americanos, como Nicarágua, El Salvador e Guatemala, caracterizou-se na literatura um período conhecido como pós-guerra. Os relatos e as narrativas de testemunho produzidas durante quase toda a metade do século XX, trouxeram a necessidade de se falar da realidade vivida nesse período, tais como problemas sociais após conflitos armados. Na atualidade, dentre os temas abordados na literatura centro-americana são destaques o eterno feminino, a guerra e a paz, a identidade centro-americana, a violência cotidiana, e a novela negra.

Diante desta pequena mostra sobre o percurso histórico e as características da literatura centro-americana, pensamos estar diante de uma literatura de grande valor cultural e histórico ainda esquecida e que merece um espaço de discussão no ensino da LE e para isso, é de real importância que a Universidade oportunize aos professores em formação o contato com a pluralidade cultural, através da literatura.

Acreditamos ainda que temos o desafio, não apenas de conhecer a história, mas também a produção cultural dos países da América Central, além de difundir sua literatura por meio do incentivo do seu uso como fomento à leitura literária em E/LE, para que não se tenham crenças sobre essa literatura. Na próxima subseção apresentamos os estudos sobre as crenças.

Crenças, ensino de línguas e as condições de ocorrência da mudança de crenças

Barcelos (2004) afirma que o estudo sobre crenças não se restringe às pesquisas da Linguística Aplicada (LA), sendo objeto de estudo também em outras áreas. Como conceito, para fins de nossa pesquisa, convergimos com Barcelos (2006) que define crenças como,

[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (Barcelos, 2006, p. 18).

Barcelos (2007) trata ainda sobre o conceito de mudança de crenças. Para a autora, a importância de se saber sobre mudanças está associada ao contexto educacional, visto que “educar é provocar mudanças ou criar condições para que elas aconteçam.” (Barcelos, 2007, p.110).

Ainda tratando da relação entre mudança e modificação de comportamento, Freeman (1989) e Woods (1996 *apud* Barcelos, 2007) defendem que mudança nem sempre significa uma efetiva modificação da ação, mas da consciência do que se faz. Já Fullan (1991 *apud* Barcelos, 2007) considera que uma verdadeira mudança requer alteração nas concepções e no comportamento, a partir de três dimensões: mudança nos materiais, nas abordagens de ensinar e nas crenças. Corroboram esse pensamento, Simão, Caetano e Flores (2005, p. 175), que definem mudança como: “um processo complexo que pressupõe a interação entre fatores pessoais e contextuais”, ademais de ser “um processo interativo e multidimensional que inclui mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas” além de “estar intrinsecamente ligada à aprendizagem e ao desenvolvimento.”

Diante do exposto, observamos que são muitos os fatores que podem levar a ocorrência de mudança de crenças, sendo a reflexão um dos fatores principais, além da explicitação, do desafio e da relação dialógica. Em face de todos esses fatores, Barcelos (2007) fala da importância do incentivo à reflexão sobre aprendizagem ou sobre fatores desse processo, por exemplo, as crenças, os estilos e as estratégias de aprendizagem e suas mudanças. A autora ressalta ainda que é fun-

damental que, principalmente alunos de Letras, futuros professores de línguas, tenham a oportunidade de tomar consciência do que acreditam em relação a linguagem, aprendizagem e ensino de línguas, pois isso pode trazer grande repercussão em seu desempenho e em sua futura abordagem como professor de línguas. Na próxima seção trataremos sobre os caminhos metodológicos da nossa pesquisa.

METODOLOGIA

Baseados em Silva (2005), classificamos nossa pesquisa, no que concerne à sua natureza, como aplicada, uma vez que objetivamos produzir conhecimento para aplicação prática, estando dirigida à solução de problemas.

Do ponto de vista da abordagem do problema e análise dos dados, classificamos nossa investigação como qualitativa. Conforme Silva (2005), uma pesquisa qualitativa supõe uma relação dinâmica e indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, sendo essa relação não traduzida em números. Desse modo, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa devido à necessidade de examinar e interpretar o nosso material de análise.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, classificamos a pesquisa como pesquisa-ação, uma vez que estivemos envolvidos de modo cooperativo com os participantes da pesquisa. Silva (2005)

Sobre o contexto, a pesquisa foi realizada na cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará. Os dados foram gerados e coletados na Universidade Estadual do Ceará (Uece) - Centro de Humanidades, no Curso de Licenciatura em Letras Espanhol. Aplicamos a pesquisa em um módulo da disciplina “Literatura espanhola: Romance”, ofertada no quinto semestre, de forma obrigatória, pela coordenação do curso de graduação. O semestre da aplicação da pesquisa foi o de 2019.1, entre os meses de fevereiro e abril. A disciplina tem carga horária total de 68h/a, o que equivale a 04 (quatro) créditos, resultando em dois encontros semanais. Dentro desse total de horas, utilizamos para a realização da formação adicional 24h/a. Os participantes da pesquisa foram alunos regularmente matriculados na disciplina de “Literatura de língua espanhola: Romance”.

Com relação aos procedimentos, a **primeira etapa**, prévia à pesquisa, iniciou-se com o levantamento bibliográfico, através da revisão da literatura acerca das teorias e pesquisas existentes sobre letramento e à leitura em LE, o uso didático do texto literário no ensino de LE, a literatura centro-americana, o estudo de crenças em torno do processo de ensino e aprendizagem de línguas e a formação de professores em LE.

A **segunda etapa**, destinou-se a aplicação dos instrumentais (questionários de crenças iniciais e finais e grupo focal) e realização da formação adicional que consistiu em dez encontros em que tratamos com os alunos da disciplina de temas como: a importância do trabalho com o TL no ensino de LE, suas funções e motivo de uso, esclarecemos também conceitos importantes para o trabalho com o texto literário, como educação literária, competência literária e leitora e o conceito de material autêntico, a presença da literatura no ensino de línguas estrangeira nos diferentes enfoques metodológicos, além dos critérios de seleção dos textos literários; tratamos ainda sobre os níveis de compreensão leitora (superficial, profundo e crítico-reflexivo); discutimos também o conceito de cultura e interculturalidade e vimos como a literatura oportuniza ao aprendiz entrar em contato com o mundo desconhecido. É importante mencionar também que sempre finalizamos a aula com a leitura e discussão de texto literário centro-americano, sempre perguntando aos alunos sobre a temática, para qual nível o TL deveria ser utilizado e quais atividades poderiam ser realizadas durante uma aula de E/LE. Nossa intenção era atrelar teoria e prática, além de familiarizar os alunos com os textos daquela região. Por fim, os alunos apresentaram as atividades de compreensão leitora com textos centro-americanos e aplicamos os questionários finais de crenças e realizamos o grupo focal.

Na **terceira** e última etapa fizemos análise das atividades realizadas pelos alunos, além da transcrição dos grupos focais e análise dos questionários de crenças iniciais e finais. Com todos os resultados em mãos apresentaremos na próxima seção alguns dos resultados alcançados na nossa pesquisa.

Análise e discussão dos dados

Como já mencionado anteriormente, este artigo constitui-se o recorte de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade estadual do Ceará (Uece) e devido a extensão deste trabalho, optamos por apresentar alguns resultados alcançados nos instrumentos utilizados na investigação. Dessa forma, começaremos apresentando a comparação de alguns questionários de crenças iniciais e finais, além dos comentários dos estudantes e depois apresentaremos o resultado de uma proposta de atividade realizada pelos participantes.

Comparação dos questionários de crenças iniciais e finais

A seguir, o comparativo dos questionários de crenças iniciais e finais sobre funções e finalidades do texto literário nas aulas de E/LE, além dos comentários

dos alunos antes e depois da formação adicional sobre a preparação de atividades com autores centro-americanos.

Quadro 1: Funções do texto literário nas aulas de E/LE

OPÇÕES	CRENÇAS INICIAIS	CRENÇAS FINAIS
a) É um material autêntico e, por essa razão, traz uma mostra real de uso da língua por nativos.	P1-P2	P1-P2-P3-R1-R2
b) Oferece mostras genuínas de diferentes estilos, registros e tipos de textos em diferentes níveis de dificuldade.	P1-P2-R1	P1-P2-P3-R1-R2
c) Oferece um rico aporte cultural, o que pode facilitar a transmissão dos códigos sociais e de conduta da língua-meta estudada.	P1- R2	P1-P2-P3-R1-R2
d) Auxilia na ampliação de conhecimentos interculturais dos aprendizes.	P1-P2-P3-R1-R2	P1-P2-P3-R1-R2

Fonte: Adaptado de Machado (2019).

De maneira geral, observamos que nossa intervenção fez com que muitos alunos ampliassem sua visão sobre as funções que o TL pode assumir no ensino de línguas, e atribuímos esse fato às reflexões teóricas dos autores que utilizamos para fundamentar nossa pesquisa e toda a formação adicional. Destacamos, ainda, algumas assertivas que foram unânimes no questionário final e que dialogam diretamente com o exposto em nossa fundamentação teórica.

No tocante ao TL ser um material autêntico e trazer mostras reais de uso da língua por nativos, esta afirmativa remete ao postulado de Albaladejo (2007), quando afirma que essa característica do texto literário proporciona ao aprendiz o contato com diferentes usos e formas linguísticas, como também o contato com aspectos sócio-histórico-culturais.

Sobre o texto literário trazer um rico aporte cultural, entendemos que esta assertiva está em consonância com o que expõe Acquaroni (2007), quando afirma que o trabalho com o TL proporciona o contato do aprendiz com aspectos culturais considerados essenciais para que haja a interação com a cultura meta estudada.

Com relação à ampliação dos conhecimentos interculturais por meio do TL, tal assertiva está de acordo com as reflexões de Leibrandt (2006), ao afirmar que

o ensino da literatura em uma perspectiva intercultural é um processo educativo em direção à competência moral, buscando reduzir preconceitos, estereótipos e atitudes discriminatórias (Leibrandt, 2006, p. 2).

No quadro abaixo apresentamos os resultados obtidos no questionário final sobre o espaço da literatura centro-americana na formação inicial dos participantes.

Quadro 2: Comentários dos alunos sobre a literatura centro-americana anterior à formação adicional

Você já havia parado para pensar sobre a literatura centro-americana antes? O que conhecia sobre ela e seus autores?	
P1	Não. Pouco sei sobre autores e obras.
P2	Não. Nada.
P3	Ainda não havia lido textos oriundos da região centro-americana. Não conhecia autores dessa região.
R1	Antes não havia parado para pensar sobre o assunto, embora conhecesse apenas algumas obras de Rubén Darío, mas, agora vejo que há variedade de autores.
R2	Conhecia apenas Rubén Darío por meio de algum texto lido em aula, porém algo muito pequeno quando relacionado a outros autores.

Fonte: Adaptado de Machado (2019).

Verificamos que, antes da formação dada por nós, poucos alunos da disciplina conheciam a literatura centro-americana, e os que já tiveram contato com ela citam apenas um representante. Acreditamos que a falta de contato com a literatura dessa região ocasiona várias consequências, como a perda da diversidade cultural, já que a literatura centro-americana reflete a diversidade cultural, histórica e social da região e caso não seja incluída na formação dos professores, há o risco de os alunos não terem acesso a essas perspectivas importantes, limitando assim, a compreensão dos alunos sobre a língua espanhola em seu contexto mais amplo e por fim, acreditamos que a falta de exposição à esta literatura pode contribuir para a perpetuação de preconceitos e estereótipos sobre a região e suas culturas.

No quadro abaixo apresentamos resultados do grupo focal em que os alunos expressão suas opiniões sobre a experiência de trabalho com a literatura centro-americana.

Quadro 3: Comentários dos estudantes sobre a experiência em trabalhar com textos literários centro-americanos

Você gostou da experiência de trabalhar com textos literários centro-americanos? Teria alguma sugestão para melhorar o trabalho em relação ao uso de textos centro-americanos na graduação?	
P1	Sim.
P2	Sim, bastante.
P3	Sim, foi uma experiência rica. A sugestão seria trazer trechos de obras de alguns autores e fazer uma leitura coletiva ou dividir um livro para que cada aluno fique com um capítulo e apresente para a turma.
R1	Gostei principalmente de conhecer novos autores e saber como determinados textos podem ser utilizados na sala de aula.
R2	Sim, foi fundamental. Na disciplina “Panorama histórico social da literatura hispano-americana”, há algum foco, mas muito pouco. Poderia ser maior. Além disso, em outras disciplinas, como “Crítica literária”, temos aulas com professores de português, e não há nenhum enfoque (que deveria e poderia ter) em textos de língua estrangeira.

Fonte: Adaptado de Machado (2019).

No que se refere aos comentários dos alunos sobre a experiência obtida ao trabalhar com textos literários centro-americanos, observamos o quanto importante foi a nossa formação para os graduandos, pois todos eles declararam que gostaram da experiência. Além disso, informaram que, por meio dela, não só conheceram autores centro-americanos como também descobriram formas de elaborar atividades e trabalhar com a literatura dessa região. Verificamos, ainda, que alguns graduandos sugeriram que a literatura centro-americana poderia estar mais presente ao longo da formação inicial, o que nos faz pensar na importância que a literatura centro-americana seja incluída de forma significativa nos currículos de formação de professores de espanhol, proporcionando uma visão mais abrangente e inclusiva da língua e da cultura espanhola.

Pensamos ainda que, a diversidade de obras e autores que são conhecidos na formação inicial, proporciona uma compreensão mais profunda da linguagem e da cultura, permitindo que os futuros educadores conectem teoria e prática. Além disso, um amplo conhecimento literário estimula a criatividade e a crítica, habilidades fundamentais para o ensino. Essa formação também inspira os alu-

nos, despertando o interesse pela leitura e pela análise de textos. Assim, um bom repertório literário não apenas forma professores mais completos, mas também contribui para a formação de leitores mais críticos e engajados, visto que “a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo” (Cosson, 2014, p. 16).

Apresentaremos agora o resultado da análise de uma atividade elaborada por um participante da pesquisa.

3.2 Proposta de atividade realizada pelos participantes

Pretendíamos, a partir das reflexões realizadas na formação adicional, que os alunos selecionassem textos literários centro-americanos, elaborassem atividades de leitura para as aulas de E/LE que possibilitassem o desenvolvimento dos vários níveis de compreensão (superficial, profundo e crítico-reflexivo), preparassem o plano de aula e aplicassem suas atividades na disciplina. Para este trabalho, analisaremos a atividade do participante P1, que escolheu o texto literário *El zorro es más sábio*, de Augusto Monterroso, de Honduras, e destina-se ao ensino médio.

Quadro 4: Atividade 1

Compreensão superficial	Compreensão profunda	Compreensão crítico reflexiva
<i>¿Cómo estaba zorro en el día que decidió convertirse en escritor?</i>	<i>¿Por el título, qué imagina que trata el texto?</i>	<i>¿Qué piensa de la decisión del zorro?</i>
<i>¿Qué el zorro más odiaba?</i>	<i>¿Por el título, qué imagina que trata el texto?</i>	<i>¿Ha oído hablar de alguien que tuvo esta misma decisión?</i>
<i>¿Cómo fue la recepción de los lectores con el primer libro?: ¿Y en el segundo libro?,</i>		<i>Escribe una frase sobre los valores morales del texto</i>

Fonte: Adaptado de Machado (2019).

Após a análise da atividade de P1, verificamos a ocorrência dos três níveis de compreensão leitora, sendo 4 de nível superficial, 1 de nível profundo e 3 de nível crítico- reflexivo. Destacamos, então, a predominância de atividades que não exigem do leitor o desenvolvimento da capacidade reflexiva, predominando

a extração e a localização de informações contidas no texto para responder às perguntas. Com relação às questões que identificamos com nível profundo e crítico-reflexivo, pensamos que o aprofundamento das questões, tal como o detalhamento dos enunciados, ajudaria no alcance desses níveis.

Com relação ao TL escolhido, percebemos que P1 utilizou um texto adequado para o nível de aprendizagem do público o qual a atividade foi destinada, por ser curto e de fácil compreensão. Contudo, ressaltamos que, para haver maior interação entre os alunos, P1 poderia ter optado por uma leitura coletiva, além de ter estimulado mais a participação dos alunos. Acreditamos, ainda, que seria de fundamental importância para o entendimento dos alunos, maiores esclarecimentos sobre as características dos gêneros fábula e conto, já que o texto escolhido possui características híbridas. Com relação à apresentação, P1 mostrou entusiasmo e segurança na apresentação das atividades, esclareceu dúvidas de vocabulário e apresentou domínio do idioma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração a importância dos estudos sobre crenças, das práticas de leitura e funcionalidades do TL, sobretudo com a inclusão da literatura centro-americana na formação de professores de E/LE, o objetivo geral do nosso trabalho foi averiguar a possível melhora na formação literária de graduandos do Curso de Letras Espanhol da Uece a partir de um trabalho de formação adicional com textos literários centro-americanos para o fomento da leitura em E/LE.

Através da análise e da interpretação dos dados apresentados compreendemos que o objetivo traçado foi alcançado, já que os resultados obtidos nos mostram que o trabalho de formação adicional pautado na reflexão sobre a funcionalidade e a aplicabilidade do texto literário, somado à prática na elaboração de atividades com TLs centro-americanos, influenciou na mudança de crenças dos professores em formação, visto que, mesmo já reconhecendo a importância da utilização do TL no ensino de E/LE, muitos apontaram uma certa insegurança sobre a possibilidade de realizar um trabalho com texto literário, destacando, inclusive que, durante a graduação, pelo menos até o momento da pesquisa, a ênfase dada à literatura como recurso de ensino foi escassa.

Destacamos ainda que anterior à formação adicional, todos os participantes consideravam a leitura com texto literário como uma atividade complexa, por apresentar linguagem difícil, contudo, essa crença foi desmistificada pelo

trabalho realizado. Outro ponto a ser observado foi o aumento do repertório literário dos participantes com relação à literatura centro-americana, oportunizado pela formação adicional. Acreditamos que a maior familiaridade dos participantes com a literatura dessa região proporcionou maior confiança na elaboração das atividades e assim, a mudança de crenças.

Ao analisar as atividades dos participantes levando em consideração os níveis de compreensão leitora superficial, profundo e crítico-reflexivo, observamos que todos os níveis apareceram nas atividades, contudo, houve uma maior ocorrência dos níveis de leitura superficial e profundo e em menor medida o nível crítico-reflexivo. Observamos que esse dado não condiz com o que a maioria dos participantes afirmou nos questionários e reforçou no grupo focal, sobre a possibilidade de desenvolver, através dos TLs, atividades que despertem a criticidade do leitor.

Os dados obtidos apontam uma limitação do nosso trabalho no que diz respeito à conscientização dos alunos sobre a viabilidade do desenvolvimento do nível crítico-reflexivo nas atividades de leitura. Pensamos que o pouco tempo que tivemos para o desenvolvimento da pesquisa não permitiu que eles se preparassem suficientemente para elaborar questões dessa natureza.

Ressaltamos ainda que as informações coletadas refletem a necessidade de um trabalho sistemático, ainda na formação inicial, para que os graduandos não apresentem aos seus alunos, em suas futuras práticas de ensino, uma leitura centralizada apenas na decodificação do texto, mas atividades de compreensão leitora que propiciem ao aprendiz a criação e a recriação a partir do que foi lido, auxiliando assim, na formação de leitor crítico, reflexivo e capaz de interagir na sociedade em que está inserido.

Para tanto, é necessário que os professores, ao desempenharem a tarefa de formadores desse processo, atuem também como leitores críticos diante das inúmeras situações exigidas pelo contexto, sendo agentes mediadores que, além de propiciar oportunidades de aquisição de saberes por meio da leitura, utilizem-na com o mesmo intuito, ou seja, de forma consciente, reflexiva e autônoma. Com isso, acreditamos que o docente que não domine tal percepção sobre a leitura não poderá exigir do seu aluno algo que ele próprio ainda não utiliza com segurança.

REFERÊNCIAS

- ACQUARONI, R. M. *Las palabras que no se llevan al viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Torrelaguna, Madrid: Santillana Educación S. L., 2007.
- ALBADALEJO, M. D. G. *Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica*. MarcoELE: *Revista de Didáctica ELE* n .5, p.1-51, dez. 2007. Disponível em: <https://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>. Acesso em: 20 set. 2018.
- ARAGÃO, C. O. Literatura e formação inicial e continuada de professores leitores literários: um entre lugar ou um não-lugar? In: GRAZIOLI, F, T (Org.). *A expressividade e subjetividade da leitura*. Ponta Grossa: Atena, 2019, p. 186-201.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, [S. l.], v.7, n.1, p.123-156, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.7, n.2, 2007.
- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2008.
- COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
- FAQUERI, R. F. *A estética da violência na literatura centro-americana contemporânea: um estudo sobre as narrativas do guatemalteco Rey Rosa*. 2018. 212 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.
- LEIBRANDT, I. El aprendizaje intercultural a través de la literatura. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, Madrid, n.32, p.1-6, 2006.
- MACHADO, C.M. *Tratamento didático da literatura centro-americana na formação de professores: um estudo sobre crenças de futuros professores da Uece*. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.
- MELÉNDEZ, C. ¿Existe una cultura centroamericana?. *Revista Reflexiones*, Costa Rica, v.79, n.1, p.1-7, 2000.
- MENDOZA, A. *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto literaria*. Málaga: Aljibe, 2004.

PEREIRA, A. T. *Textos literários e práticas de leitura crítica nas aulas de língua espanhola: análise do desempenho da compreensão leitora de alunos da 3ª série do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza*. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

SILVA, E. L. da. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4 ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SIMÃO, A. M. V.; CAETANO, A. P.; FLORES, M. A. Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação e Sociedade*, [S. l.], v.26, n.90, p.173- 188, jan./abr. 2005.

CAPÍTULO 4

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA COM GÊNEROS EMERGENTES NO AMBIENTE DIGITAL: IMPACTOS NO LETRAMENTO LITERÁRIO DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA¹

Renata Chaves Lopes (Uece)

Cleudene de Oliveira Aragão (Uece)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As tecnologias estão, indiscutivelmente, presentes no cotidiano da sociedade, e, como consequência, na escola não seria diferente. Assim, da relação entre a tecnologia digital e a escola, e da minha experiência como professora e pesquisadora da educação básica, essa pesquisa surgiu. Acreditamos que a escola é também o lugar de formação do sujeito social, logo a instituição escolar deve lançar mão de práticas sociais que fomentem a formação de sujeitos críticos e que leiam, escrevam e usem a tecnologia de forma significativa, reflexiva e ética.

Não cabe mais a escola estimular uma leitura que interessa apenas ao ambiente escolar, como se o aluno fosse apenas um mero consumidor de informações. Freire (2001) ressalta que, quando o leitor não desenvolve, por meio da leitura, o senso crítico, ele se transforma apenas em um espectador do mundo, sem a capacidade de mudá-lo. Um leitor crítico é, antes de tudo, um cidadão letrado, que está inserido dentro de uma comunidade linguística e precisa se relacionar socialmente. O uso da leitura e da escrita como práticas sociais constitui o letramento, que deve ser contínuo e, a partir do seu desenvolvimento, os indivíduos devem ser capacitados a participarem plenamente das práticas de suas comunidades em geral.

¹ Os dados completos dessa pesquisa estão na dissertação intitulada *Práticas de leitura literária com gêneros emergentes no ambiente digital: impactos no letramento literário de alunos de ensino médio de uma escola pública de Fortaleza*, defendida em 2021, no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/Uece). Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=100645>

Autores como Kleiman (2002), Soares (2009), Street (2014) e Cosson (2014) acrescentam também que as práticas sociais, nas quais um sujeito está imerso, são inúmeras, logo é necessário tratar dos diversos letramentos. Nessa pesquisa, nós nos concentramos em dois tipos de letramentos: o literário e o digital. Por meio dessa interface entre os letramentos literário e digital, direcionamos a nossa investigação para os gêneros literários emergentes do ambiente digital. Os gêneros que utilizamos como suporte foram as postagens dos perfis literários na plataforma Instagram, o meme literário e as *fanfics*.

Posto isto, essa pesquisa tem como objetivo investigar quais seriam os impactos de práticas de leituras envolvendo gêneros literários emergentes do ambiente digital sugeridos pela BNCC no letramento literário de alunos de uma turma eletiva de uma escola pública de Fortaleza. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa-ação, em uma turma de eletiva de uma escola em tempo integral, na época da pandemia da Covid-19.

A fim de uma melhor organização, o trabalho está dividido em cinco seções: além dessas considerações iniciais, apresentamos a interface entre letramentos literário e digital; discutimos também algumas concepções acerca das práticas de leitura e de produção a partir de gêneros literários emergentes do ambiente digital; expomos o nosso percurso metodológico; explicitamos os resultados alcançados e as discussões realizadas. Por fim, seguimos para as considerações finais.

Interface entre letramentos literário e digital

Para o desenvolvimento da nossa proposta metodológica, detivemo-nos nos estudos dos letramentos literário e digital. O primeiro, o letramento literário, segundo Cosson (2020), deve ser um processo contínuo, como todo letramento, e é construído a partir de práticas leituras literárias. Essas práticas de leituras literárias nem sempre são iniciadas na escola, mas a escola pode e deve ampliá-las e aprimorá-las. Como também é um processo de apropriação (no que diz respeito a tomar algo para si) e da literatura, em especial, em um processo de se identificar com ela. Portanto, entendemos que a vivência literária, a formação do estilo de leitura e o desenvolvimento da competência literária do aluno são passos importantes para o fomento do letramento literário.

O letramento literário é também um tipo único de letramento por se efetivar por um processo constituído de dois grandes procedimentos. O primeiro é o contato mais acentuado com a linguagem literária e o segundo, que não deve se dissociar do primeiro, consiste no “(re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência da literatura

em semelhança” (Paulino; Cosson, 2009, p. 69). Dessa forma, a literatura permite que o leitor vivencie outras experiências por meio da linguagem, incorpore outras vidas por meio de personagens, possibilitando, assim, a construção e reconstrução da sua própria identidade mediada pelo texto.

A partir dessas premissas, percebe-se que o fomento do letramento literário está diretamente vinculado à leitura literária. É importante ressaltar também que a leitura literária não se restringe a fragmentos de textos e resumos de obras. A escola, uma importante agenciadora dos letramentos, deve fazer essa formação leitora de maneira construtiva. Quer dizer, os sujeitos devem ser preparados para lerem muitos e diferentes tipos de textos, de diferentes modos, com diferentes propósitos, e, assim, saberem escolher aquelas leituras que melhor atendem aos seus propósitos. Cosson (2014) afirma que a leitura e escrita de textos literários é o campo ideal para o desenvolvimento dessa formação leitora, pois, por meio da leitura e da escrita literária, temos acesso a uma diversidade de textos e a diversos modos de ler e escrever, bem como somos capazes de indagar sobre o que somos e o que queremos viver, conduzindo-nos a avaliar os valores postos em sociedade.

Quanto ao letramento digital, concebemos, de acordo com Buzato (2006), como o uso social e o domínio dos diferentes gêneros emergentes do ambiente digital (construídos sócio-historicamente nas diversas esferas de atividade social em que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) são utilizadas para a comunicação). O letramento digital também está diretamente vinculado à teoria da Pedagogia dos Multiletramentos. Essa pedagogia se fundamenta na necessidade de incluir diferentes culturas, locais e globais, já presentes na sala de aula, e nas novas ferramentas vinculadas às TDICs, que acarretam novos letramentos de caráter multissemióticos e multimidiáticos.

Isso significa que, a partir da formação desses novos letramentos que se relacionam com diferentes culturas e tecnologias, há um novo *ethos* que possibilita ações de colaboração, distribuição e compartilhamento de conhecimentos, e “também possibilita a participação em discursos, contraditórios, questionadores e inovadores que tornam possíveis outras performances identitárias e a reinvenção social” (Lopes, 2012, p.208). Lopes (2012), Knobel e Lankshear (2007) afirmam que o *ethos* desses letramentos caracteriza-se por ser colaborativo, participativo e distributivo. Colaborativo e participativo porque conta com a ação/participação de pessoas em conjunto, dividindo a autoria de forma colaborativa, e distributivo por tornar a informação mais acessível. Os autores observam que essas práticas são menos individualizadas, com regras menos rígidas e mais fluidas.

Os textos literários também absorveram essas complexidades, principalmente aqueles que se associaram às novas mídias e se reelaboraram através de novos gêneros, logo requerendo novas maneiras de navegar, interpretar, planejar, analisar, produzir e ler estes textos. Um exemplo dessa demanda são as comunidades virtuais que englobam o texto literário, tais como o Instagram, o Facebook, o BookTube, o Skoob, as plataformas de repositórios de fanfics e as redes sociais em geral, que permitem aos aprendizes agirem, efetivamente, como leitores, produtores e usuários.

Portanto, nessa pesquisa, procuramos abraçar tanto essa diversidade literária quanto o uso de mídias digitais a partir de gêneros literários emergentes do ambiente digital, conforme discutimos a seguir.

Práticas de leitura e produção a partir de gêneros literários emergentes do ambiente digital

Nesse estudo, a partir das considerações de Bakhtin (2003), tomamos como base o conceito de gênero como produto de uma construção social, interacional, com funções comunicativas e estruturas definidas, mas não rígidas. Portanto, o caráter sociocultural e funcional serão os critérios levados em conta, que terá como base o trabalho com os gêneros literários emergentes em ambiente digital.

Adotamos a expressão emergente do ambiente digital por concordarmos com Araújo (2016) que não existem gêneros digitais ou de esferas digitais, pois o autor defende que a *web* não é uma esfera de comunicação, “mas um ambiente plural de profundo poder de absorção que transmuta para si diversas esferas da atividade humana e, com elas, seus gêneros discursivos” (Araújo, 2016, p. 52). O pesquisador entende que os gêneros são discursivos e não digitais e que, quando integram o ambiente da *web*, passam por um processo de formatações e convergências próprias desse ambiente, o que ele chama de conectividade (Cardoso, 2011 *apud* Araújo, 2016).

Os gêneros são entidades dinâmicas situadas sócio e historicamente e, por conta da tecnologia digital, é natural que eles sofram modificações. Marcuschi (2008) afirma que, quanto à escrita, os gêneros emergentes do ambiente digital inclinam-se a apresentar uma convenção própria, que tende a uma certa informalidade e a uma menor monitoração e cobrança pela fluidez do meio e pela rapidez do tempo, bem como pode se compor ou não do hipertexto. Em relação à natureza enunciativa, os gêneros emergentes do ambiente digital são capazes de agregar, em um só meio, várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhes dão maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses.

Alguns dos gêneros que são emergentes do ambiente digital fazem parte da cultura participativa e aparecem de forma inovadora na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)², que faz um convite ao conhecimento de diversas outras culturas, além da clássica (referindo-se ao cânone) e da popular. Especialmente, no campo artístico-literário, há uma tentativa nesse documento de equilibrar duas tendências: o tradicional e o contemporâneo.

A Base inova quando valoriza práticas específicas da juventude e, por isso, não só democratiza, como atrai essa parcela da população para o gosto literário e dá possibilidades para que o aluno seja protagonista no processo de construção da fruição literária, através também da difusão da literatura por meio de gêneros emergentes do ambiente digital. Alguns desses gêneros são citados pela BNCC, no campo artístico-literário, como os “vlogs, remediações, paródias, estilizações, videominutos, *fanfics* (...)” (Brasil, 2018, p. 495)

Nessa pesquisa, exploramos três gêneros: a postagem literária exibida no perfil da rede social Instagram, o meme literário e as *fanfics*. O critério de escolha desses gêneros foi feito a partir da necessidade apontada pelos próprios alunos participantes da pesquisa

METODOLOGIA

Nessa seção, explicamos o modo como alcançamos os objetivos propostos nesse estudo. Para isso, explicitamos o método, o *corpus*, o contexto, bem como os participantes e os procedimentos de desenvolvimento adotados.

Em relação ao método, classificamos como pesquisa-ação. Quanto ao *corpus*, é constituído pelas atividades realizadas pelos participantes ao longo das oficinas propostas pela pesquisadora, os questionários (perfil-leitor e o de cada atividade) e as gravações do grupo focal (inicial e final).

A pesquisa foi realizada em um contexto de uma escola localizada na periferia do município de Fortaleza em aulas eletivas que são consideradas componentes curriculares e devem ser ofertadas de acordo com o interesse dos alunos. Nessas aulas, não há segmentação por série, ou seja, alunos de 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio podem cursar juntos a mesma disciplina. Também este trabalho foi realizado na época da pandemia Covid-19, ministramos todo o estudo de forma remota, dividido em aulas síncronas realizadas pelo aplicativo *Google Meet* e as- síncronas através do *Google Sala de Aula* e de um grupo de *WhatsApp*.

Os participantes da pesquisa³ eram alunos integrantes de uma turma eletiva intitulada de “Gêneros literários em ambientes digitais”. As aulas aconteceram tanto

² Documento oficial e norteador do ensino da Educação Básica.

³ Durante essa pesquisa, tivemos 12 participantes ao todo, 5 participantes como respondentes (aqueles que não responderam todos os instrumentos de pesquisa) e 7 participantes efetivos (que chamamos de P). Nesse artigo, devido ao espaço, trouxemos as respostas de um único participante (P1) para efeito ilustrativo.

de forma *online*, no aplicativo *Google Meet*, como de forma assíncrona, por meio de postagem no *Google Sala de Aula*, onde havia videoaulas, sugestões de sites e de leituras de textos, atividades e um pequeno questionário. Porém, para a contabilização da quantidade de horas/aula, levamos em consideração apenas as aulas *online*, que totalizaram em 20h/aula, divididas em 10 (dez) encontros de 2h/aula semanais, mas deixamos registrados que houve outros encontros não oficiais no grupo de *WhatsApp* e nos atendimentos individuais, com o objetivo de esclarecer dúvidas sobre a realização das atividades propostas nas oficinas e compartilhar leituras.

Adotamos como procedimentos metodológicos a pesquisa-ação de acordo com Paiva (2019). Em síntese, dividimos esses procedimentos em: planejamento, ação, observação e reflexão. A etapa de planejamento aconteceu de forma presencial, pois foi antes da pandemia e dividido em dois momentos na pesquisa. O primeiro momento foi a apresentação da disciplina, dos objetivos da pesquisa para os alunos, os participantes da pesquisa, dos termos de assentimento e consentimento livre e esclarecido e da aplicação do questionário perfil leitor literário.

E o segundo momento foi a realização de uma entrevista semiestruturada utilizando a técnica do grupo focal. Esse momento foi muito importante para o planejamento das oficinas, pois, a partir daí, conhecemos o perfil dos alunos em relação à proximidade que eles tinham com a leitura e com as tecnologias, quais gêneros literários de sua preferência (tanto no meio impresso, quanto no digital) e à experiência deles com as aulas de Literatura. Percebemos, através do grupo focal, que as respostas do questionário foram confirmadas, porém, com a entrevista, tivemos acesso a essas respostas de forma mais detalhada.

Na etapa ação, analisamos a produção das atividades propostas durante as oficinas, como também contamos com o auxílio de outros instrumentos analíticos. Quanto aos outros procedimentos analíticos, apoiamos-nos na percepção dos alunos pesquisados mediante a análise dos questionários (perfil leitor literário e final de cada oficina) e o comparativo do grupo focal (inicial e final). Quanto às oficinas, foram divididas em dois momentos: 1) a leitura de texto literário com a discussão e interpretação. O objetivo desse momento é oferecer um maior repertório de leitura aos alunos, pois percebemos, na etapa de planejamento, que alguns alunos não liam com tanta frequência; 2) o outro momento foi o conhecimento e a experiência com os gêneros literários em ambientes digitais, como também a realização das atividades propostas.

Na etapa **observação**, utilizamos o instrumento do diário de bordo para deixar registrados os fatos mais importantes que ocorreram nos encontros *online*, nos ambientes do *google classroom*, do *google docs* e do grupo *whats app*.

Quanto à etapa de **reflexão**, aconteceu a triangulação dos dados. Levamos em consideração o grupo focal inicial e final, o questionário perfil-leitor, os questionários ao final de cada oficina e as atividades produzidas pelos alunos, além de suas observações, críticas e sugestões no grupo *whatsapp* registradas no diário de bordo. Seguimos, então, para as análises dos dados.

Análise dos dados

Os dados da nossa pesquisa foram construídos a partir de práticas de leituras envolvendo gêneros literários em ambientes digitais, para isso exploramos três gêneros: a postagem no Instagram, que chamamos Instagram Literário, Meme Literário e a Fanfic.

Instagram Literário

Durante os encontros, fizemos a leitura do texto literário coletivamente, ainda conversamos sobre os gêneros literários em ambientes digitais, bem como fizemos a realização das atividades propostas. Nessa oficina, discutimos vários tipos de perfis literários presentes nessa rede social e, em uma das atividades propostas, os sujeitos selecionaram trechos de textos literários de sua preferência, relacionaram com uma imagem também escolhida por eles, fizeram um pequeno comentário sobre o trecho e os categorizaram através das *tags*.

Nessa atividade, **P1** fez a postagem de um trecho do livro “Como eu Imagino Você” do autor Pedro Guerra:

Figura 1: Postagem (1) de P1



Fonte: perfil *Instagram* Zé Valdo

Na postagem, o participante não faz o comentário da ideia principal do texto, no entanto, na aula, no momento da leitura, o participante coloca que a história é contada em torno desse possível romance dos sonhos da protagonista e que esta sofre de uma doença relacionada à visão, por isso escolheu essa imagem turva para representar o trecho literário. Na categorização, o participante colocou as *hashtags* #livros #romance #misterio #pedroguerra, sinalizando que a obra é um romance de mistério e é do autor Pedro Guerra.

O participante revelou que apesar de ser um usuário ativo das redes sociais e de seguir diversos perfis, antes das aulas da eletiva, não sabia a função das *hashtags*, por isso nunca usava em suas postagens, no entanto, após as discussões nas aulas sobre as *hashtags*, passou usar esse tipo de indexação, que o ajudou muito a encontrar outras postagens do seu interesse. No questionário final de cada oficina, o participante também revelou que já seguia outros perfis literários, mas nunca tinha feito nenhuma postagem de textos literários no seu Instagram, apenas em outras plataformas.

No questionário realizado no final de cada oficina, P1 marcou também que esse tipo de postagem influencia outros leitores a lerem o texto literário, formando comunidades de leitores. Por fim, o participante também compartilhou nesse mesmo questionário e na discussão com os colegas, durante as aulas *online*, suas impressões sobre o livro, já mostrando indícios de ser um leitor crítico, assim como mostra o depoimento:

(...)Em minha opinião a leitura do livro é interessante. O autor do livro é o tipo de pessoa que gosta de “brincar” com os sentimentos do leitor, e ele prova do quanto você não deve julgar um livro pela capa. Às vezes, um livrinho que você julga ser clichê de adolescente apaixonada, pode, em meio a isso, conter várias críticas contra a sociedade. Magia de um lado, morto vivo do outro. (...). (Fonte: Depoimento de P1, no questionário final)

No final da pesquisa, o participante que até então nunca tinha feito nenhuma postagem na sua conta pessoal sobre os textos que gostava de ler e escrever começou a fazer esse tipo de postagem, mostrando que houve indícios de aquisição de um novo comportamento em relação à literatura nesse ambiente. Portanto, as postagens do Instagram literário não foram só para cumprir uma tarefa escolar, pois o aluno, de fato, aderiu a um novo tipo de postagem.

Nas oficinas seguintes, utilizamos o meme literário como referência de mais um gênero literário do ambiente digital.

Meme Literário

Nas aulas da oficina que se destinaram à criação e à interpretação de memes, os alunos foram estimulados a postar no perfil do Instagram um meme que se relacionasse com uma obra literária de sua preferência e esse meme poderia ser criado pelo aluno ou retirado da *web*. O objetivo dessa oficina, além de vivenciar o gênero em seu local real de uso, é aprofundar a compreensão leitora entre os diversos aspectos multimodais e intertextuais presentes no meme literário⁴. No entanto, antes dos alunos postarem seus memes, realizamos a 2ª atividade. Veja a seguir a atividade⁵ proposta para esse momento e a análise desta.

1. Leia o texto 01 e, em seguida, responda os itens.

Texto 01



fonte: <https://br.pinterest.com/pin/375276581449426539/>

- O Meme do texto 01 faz referência a Romeu e Julieta, uma obra literária muito conhecida. Você já leu esta obra?
- Descreva o que acontece no Meme do texto 01?
- Os Memes são gêneros em ambientes digitais que costumam fazer uma crítica a um determinado fato. Qual a crítica presente no Meme do texto 01?
- Cite outras obras de ficção (músicas, livros, novelas...) que relembram a história de Romeu e Julieta

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

⁴ Para esse artigo, decidimos não mostrar as postagens realizadas por P1 e sim a atividade que antecipou a postagem. Para ter acesso a postagem, ver diretamente na dissertação no endereço https://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2021/05/DISSERTA%C3%87%C3%83O_RENATA-CHAVES-LOPES.pdf

⁵ Essa atividade foi elaborada com base nos componentes das competências do leitor literário de Mendoza (2014). São ao todo 10 componentes previstos pelo autor e, em cada atividade para essa pesquisa, abordávamos pelos menos 3 desses componentes.

O objetivo do item “a” é consultar os sujeitos da pesquisa, se eles já haviam lido a obra. Nesse momento todos os alunos afirmaram que não tinham lido a obra (nem a adaptada), apenas conheciam pelo título. No item “b”, é pedido ao discente que descreva o que acontece no meme do texto 1, de forma que destacamos o **componente 05, pelo fato de mais de uma semiose participar do processo de compreensão definitiva do texto**. No item “c”, é colocada uma definição do gênero meme de forma simplificada, uma vez que a definição mais completa já tinha sido vista anteriormente no momento da aula *online*, e foi perguntado ao aluno qual a crítica presente no meme, nesse contexto, tivemos o propósito de mobilizar o **componente 09, pois é solicitado do aluno o domínio várias habilidades leitoras**, que, nesse caso, é entender a crítica em torno do texto.

No item “d”, é pedido para o discente que cite outras obras de ficção (músicas, livros, novelas...) que relembrem a história de Romeu e Julieta. Neste item, destacamos o **componente 4, que menciona os saberes intertextuais, que se referem a correlação que os textos literários mantêm entre si. Estes saberes permitem: a) identificar as alusões, as referências, a co-presença de outros textos ou de outros autores; b) apreciar a função estética de escrever a literatura sobre a literatura; e c) valorizar os efeitos desses recursos**, com o propósito de que o aluno comece a refletir sobre o processo de intertextualidade presentes nas obras. Ainda, nesse item, achamos importante mencionar que muitos alunos, no primeiro momento, deixaram a resposta em branco, mas voltaram para respondê-lo após a leitura do trecho e da discussão da obra, entendemos que esse fato aconteceu, porque os discentes só sentiram segurança para responder o item após conhecerem o contexto geral da tragédia.

Após essa atividade realizada de forma coletiva, os alunos se sentiram mais confiantes para fazer as suas postagens dos memes literários. Agora seguimos com as nossas oficinas, explorando o gênero *Fanfic*.

Fanfic

Alguns dos propósitos das oficinas é fortalecer e amadurecer o estilo e o gosto literário dos participantes da pesquisa através das postagens no Instagram e das leituras e discussões nas aulas online. Esse amadurecimento dos participantes permitiu que a realização do gênero se aproximasse o máximo possível do seu propósito comunicativo, uma vez que a *Fanfic* é uma narrativa escrita por fãs com estilo e gosto literário bem definidos.

Na preparação da produção do gênero, quatro participantes trouxeram as suas leituras individuais para a escrita da *fanfic* e três deram oportunidade para novas leituras, temáticas e estilo abordados durante a pesquisa. Uma das características marcantes do gênero *fanfic* é a colaboração direta, ou seja, é uma narrativa escrita por vários autores. Entretanto, essa questão não foi aceita plenamente pelos participantes, pois algumas duplas e trios chegaram a se formar, mas no momento do planejamento da narrativa, as ideias dos autores não se conectaram. No universo da escrita das *fanfics*, geralmente existem o autor da *fanfic*, *alpha reader*, e o revisor, *beta reader*. Na prática, entre os participantes, só houve *alpha reader*, a função de revisão, ficou para mim, pesquisadora.

Quanto ao conhecimento do gênero, no questionário final da oficina, apenas um participante relatou que nunca tinha lido gênero *fanfic* antes das nossas aulas, os outros assinalaram que já tinham lido, mas não tinham nenhuma experiência na produção desse gênero. Porém, no término das aulas eletivas, os participantes relataram que se sentiram muito à vontade durante a escrita e, no grupo focal final, eles atribuíram essa facilidade ao fato de eles terem entendido as ideias principais do texto durante as leituras e discussões nas aulas *online*.

Apesar de não ter sido mencionado pelos alunos no grupo focal, acreditamos também que a etapa do planejamento textual executada na quarta oficina no *Google Docs* foi importante para a etapa final da escrita do texto. A etapa final consistiu na execução do texto de forma definitiva, na revisão e na edição. Após esse processo, as *fanfics* foram publicadas no blog Zé Valdo⁶ e foi repostado o resumo das *fanfics*, no perfil da página do Instagram, como forma de atrair os seguidores para a leitura do texto.

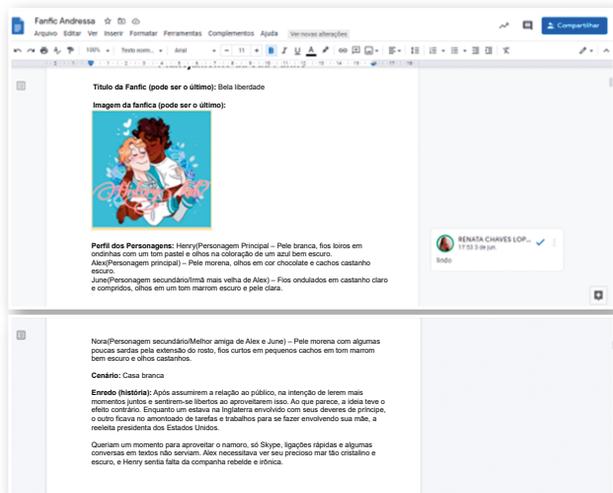
Para esta seção, exemplificamos todas essas fases descritas com o trabalho de P1, que escolheu, na fase do planejamento do gênero, o título *Bela liberdade* para sua *fanfic*. Essa história apresenta fatos, perfis das personagens e outras características da obra original, o que nos faz classificá-la como Recontextualização. Segundo Vargas (2015), esse tipo de *fanfic* participa do mesmo universo da obra original, no entanto apresenta cenas que preenchem as lacunas deixadas pelo original.

No caso da *fanfic* “*Bela Liberdade*”, além de concordar com a história original, que se chama “*Vermelho, Branco e Sangue Azul*”, continua os fatos, dando sua versão como seria o romance das personagens principais. Durante as aulas *online*, P1 deu mais detalhes sobre a história original, contou-nos que as personagens, Alex e Henry, apaixonaram-se, mas sofreram muito com a distância, com

6 <https://blogzevaldoramos.blogspot.com/>

o preconceito, com os comentários maldosos da mídia, porém, mesmo assim, no fim da história, as personagens decidem assumir o romance. O participante também chega à conclusão de que o objetivo do romance era discutir os costumes de duas famílias tradicionais através de uma relação homoafetiva. Na etapa de planejamento da *fanfic*, **P1** conta a sua versão de como seria a realização e a continuação desse romance, como podemos verificar na imagem a seguir:

Planejamento da *fanfic* realizado por **P1** no Google Docs.



Fonte: arquivo retirado do drive do email institucional como professora da Seduc

A partir do texto da imagem anterior, percebe-se que o participante escolhe apenas quatro personagens para compor sua história, uma vez que planeja que sua *fanfic* seja de pequena extensão, conhecida como *oneshot*, denominação também encontrada no Spirit. Quanto à ilustração, não é a mesma da obra original, foi retirada da *web* pelo participante. O cenário principal da *fanfic*, que é mencionado, algumas vezes, na história original, é a Casa Branca, a residência oficial e principal local de trabalho do presidente dos Estados Unidos. No enredo da história, o participante é estimulado, primeiramente, a planejar o texto, no entanto **P1**, de forma ansiosa, faz o planejamento apenas do início da história, a problemática, e já inicia a segunda atividade que é a escrita definitiva.

A história da *fanfic* se passa apenas em uma cena: Henry, recém-chegado de viagem, acordando Alex, seu amado, de forma surpreendente, pois o filho da presidente dos Estados Unidos, um dos protagonistas da história, não esperava a visita do namorado, que morava tão longe e não via há tempos. Apesar de a

fanfic ser contada em torno de uma única cena, possui uma grande riqueza de detalhes relacionados às características das personagens, seus sentimentos e seu cotidiano. Para isso, o participante utilizou 12986 caracteres, contados pelo próprio sistema do *Google Docs* e ressaltado por **P1** como uma das maiores histórias escritas por ele. O participante também observou que foi um processo muito gratificante:

(...) A parte legal de escrever uma *fanfic*, é de aventurar-se um pouco nos personagens da escritora e permitir-se sentir os mesmos sentimentos destes, suas ambições, pensar em como ela os criou. É incrível, você cria o seu momento com os personagens que você ama. (Depoimento de P1, no questionário final da oficina)

P1 ainda comentou, no grupo focal final, que o fato de ter compartilhado com os colegas a leitura da história original durante as aulas ajudou-o a refletir e, posteriormente, a escrever a sua *fanfic*. Algum tempo depois, quando já tínhamos encerrado a pesquisa, **P1** me procurou para dar a notícia que tinha publicado a história no Spirit⁷, identificando-se com o codinome Panks. Entendemos como positiva a atitude do aluno de publicar seu texto, uma vez que partiu da própria vontade dele de que o texto fosse lido e reconhecido além dos muros da escola, isso demonstrou para nós que o participante sentiu segurança e exerceu o protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas de acordo como é previsto no documento da BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar como uma proposta de inovação metodológica no ensino da literatura, a partir de práticas de leituras envolvendo gêneros literários em ambientes digitais, pode fomentar a leitura e a produção desses gêneros entre alunos de uma turma eletiva de uma escola pública.

Nas oficinas propostas, vivenciamos a leitura de obras sinalizadas por mim, enquanto professora e pesquisadora, e pelos estudantes, bem como experienciamos atividades que envolviam os gêneros Instagram literário, meme literário e a *fanfic*. Nessas oficinas, fortalecemos o estilo e o gosto literário do aluno, percebemos a associação das diferentes mídias na composição e na realização do gênero em seu local real de uso, além do aprofundamento da compreensão

⁷ Spirit é uma plataforma de autopublicação de fanfics e outras histórias. Endereço: <https://www.spiritfanfiction.com>

leitora e da escrita entre os diversos aspectos multimodais e intertextuais presentes nos gêneros por meio dos componentes da competência literária. Ainda destacamos que um dos participantes foi além das nossas atividades propostas nas oficinas e passou a divulgar suas produções, de forma independente, em outros perfis e plataformas.

Não há como mensurar toda a aprendizagem que vivenciamos nos dias em que realizamos a pesquisa. Como professora efetiva dessa escola há mais de dez anos, já tinha percebido que os nossos alunos são, antes de tudo, vencedores, mas devo confessar que eles mais uma vez me surpreenderam, pois enfrentaram todo o contexto pandêmico com muita resiliência, e tenho muito orgulho de deixar registrado que a literatura e as nossas aulas foram uma válvula de escape, tanto para mim, pesquisadora, quanto para eles, os nossos parceiros.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. Reelaboração de gêneros em redes sociais. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (orgs.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos que aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 49-63.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.261-306.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: ensino médio*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., 2006, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: EducaRede, 2006

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014

COSSON, R. *Paradigmas do letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2020.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2011

KLEIMAN, A. B. Introdução: o que é letramento? modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

KLEIMAN, A. B. Formando leitores críticos. In: MARI, H.; WALTY, I.; FONSECA, M. *Ensaio sobre leitura 2*. Belo Horizonte: PUC, 2007.

KONOBEL, M.; LANKSHEAR, C. *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang Publishing INC, 2007.

LOPES, L. P. M. O novo ethos dos letramentos digitais: modo de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas. In: FIAD, R.S; SIGNORINI, I. (orgs.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: UFM, 2012, p. 2002-229.

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

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

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZIBERMAN, R.; RÖSING, T. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p.61-78

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

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

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2008.

VARGAS, M. L. B. *O fenômeno fanfiction: novas leituras e escritas em meio eletrônico*. Passo Fundo: UPF, 2015.

CAPÍTULO 5

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ADICIONAIS: REFLEXÕES E PROPOSTAS PARA O TRATAMENTO DIDÁTICO DO TEXTO LITERÁRIO E AS TDICS¹

Paulo Henrique Moura Lopes (IFRN)

Cleudene de Oliveira Aragão (Uece)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As práticas sociais mediadas pela linguagem, sejam elas verbais ou visuais, vêm sofrendo grandes transformações nos últimos anos. Essas mudanças têm ocorrido de forma tão rápida que tão logo uma modalidade discursiva surge, logo ela é transformada, adaptada ou mixada a outras. Se nos início dos anos 2000 nos maravilhamos com os ruídos da conexão discada da internet que nos permitia novas modalidades de interação discursiva, como o e-mail, conversas online (ICQ, MSN Messenger), blogs, digitalização de jornais, livros, artigos que nos permitiam o acesso à informação sem limites espaciais e temporais, hoje temos incorporadas ao nosso dia a dia diversas modalidades de interação discursiva no meio digital através das redes sociais (*WhatsApp, Tiktok, Instagram, Facebook, X*, etc.) e mais recentemente um novo *boom* das chamadas inteligências artificiais generativas. Certamente, com o passar de alguns poucos anos, isto que é o “recente” no momento em que este artigo é escrito já terá se tornando obsoleto. O que é certo é que essas incessantes e constantes atualizações tecnológicas vão constantemente criando novas maneiras de representação e construção das nossas realidades, de nossas identidades e das nossas relações através da integração de diferentes recursos semióticos, ou seja, criando novas formas de multimodalidade (Van Leeuwen, 2011).

Diante dessas transformações constantes nas formas de representar o

¹ Trata-se de um recorte da Tese intitulada *Crenças sobre o tratamento didático do texto literário através das tdic no processo de formação de professores da Uece: um olhar etnográfico sobre disciplinas de estágio supervisionado em Língua Espanhola* (Lopes, 2022), disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=107589>.

mundo e expressões da linguagem, a literatura, enquanto expressão artística de um *ethos*, também se insere nesse contexto multimodal de representação. Sendo então uma questão de linguagem cabe a Linguística Aplicada (LA) lançar olhares para as novas formas de representar a literatura e, no contexto educacional, novas formas de se ensinar (pela) literatura. A escola, uma das principais agências de letramentos (Kleiman, 2008) e potencial propiciadora do que denominou-se educação literária² parece não efetivar “práticas pedagógicas que estejam congruentes com um cenário que, a cada dia, gera novos letramentos. (Barbosa; Araújo, Aragão; 2016, p. 625). Cabe perguntar, de quem é a culpa por essas incongruências? O dedo costuma apontar numa direção: o professor. Seja por uma deficiência em sua formação inicial ou a velha desculpa da resistência ao que é novo, geralmente é o professor o responsável por não fazer com que seus alunos “compreendam o funcionamento e os recursos oferecidos pela tecnologia digital para o tratamento das linguagens” (Brasil, 2018, p. 483) e no caso do trabalho com a literatura, não desenvolver atividades que possibilitem ao discente criar “obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico” (Brasil, 2018, p. 516), indicações de um dos documentos norteadores da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A partir dessas reflexões e constatações, sendo um dos princípios basilares da pesquisa em LA analisar e propor caminhos para questões relacionadas à linguagem, este trabalho tem como objetivo refletir, a partir de marcos teóricos, sobre o tratamento didático da literatura integrado ao uso das chamadas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs), lançando um olhar específico na formação inicial de professores de línguas adicionais. Um objetivo mais específico é apresentar uma proposta metodológica que possa embasar atividades com o tratamento didático do texto literário (TL) através das TDICs e exemplificar seu uso ocorrido durante uma ação formativa realizada com sete professores em formação inicial do curso de Licenciatura em Letras Espanhol da Universidade Estadual do Ceará (Uece).

² Segundo Mendoza (2004), a educação literária é um novo paradigma do ensino da literatura com o objetivo de desenvolver no aluno sua competência literária. Está baseada na recepção estética do texto literário, proporcionando conhecimento de aspectos intrínsecos ao discurso literário. Dessa forma, o processo de recepção do texto literário pelo aluno/leitor não deve ser uma atividade passiva, do modo que o dote de “conhecimentos e saberes operativos de diversos tipos (linguístico, discursivo, enciclopédico).” (Mendoza, 2004, p. 65)

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O tratamento didático do texto literário na formação de professores

A literatura é parte importante do processo de formação de professores de línguas adicionais. Se analisarmos os componentes curriculares de qualquer curso de formação inicial, certamente encontraremos um bom número de disciplinas relacionadas com seus estudos. Veremos disciplinas que tratam de teoria literária e dos períodos literários, seus maiores expoentes, suas características, seu contexto histórico. Mas de que forma esses conhecimentos e competências efetivamente serão relevantes na prática docente do futuro professor? Que literatura ensinar? A literatura sacralizada (Aragão, 2021), entronada em seu historicismo³, seu cânone, objeto de apreciação decorativa? Ou a literatura como expressão artística e cultural, representada através de distintos gêneros, semioses, objeto de apreciação e (trans)formação social? Aragão (2006) nos sugere uma resposta a essa pergunta ao afirmar que

Por seu caráter diferenciado e pelas singularidades de cada texto literário, reveladas (ou não) a partir do processo de recepção de cada leitor, acreditamos que, em vez de nos referir ao ensino/aprendizagem da literatura, é mais adequado pensar no **tratamento didático da literatura** (Aragão, 2006, p. 88, tradução nossa, grifo nosso)⁴

Ao falar de tratamento didático, a autora está se referindo a uma abordagem da literatura através de um enfoque metodológico de base construtivista, em que o foco do ensino está no processo, e não no produto. Dito isso, é preciso, de fato, dar ao professor em formação a capacitação para o tratamento didático do texto literário em sua futura atividade docente, não somente dotá-lo de conhecimentos teóricos sobre literatura. Fato é que a maioria dos professores de línguas irão trabalhar em contextos escolares ou em cursos de idiomas, com foco muito concentrado em aspectos puramente linguísticos. Dessa forma a literatura, essa área que ocupou tanto tempo em sua grade curricular, exigindo dedicação e tempo de estudo em sua formação inicial, será (muitas vezes) relegada a um adorno, ocupando lugar periférico e dispensável nos livros didáticos.

3 O termo historicismo é usado aqui para se referir a um ensino da literatura que privilegia dados e fatos históricos relacionados a determinados períodos literários em detrimento das características estilísticas e de recepção da leitura.

4 No original: "Por su carácter diferenciado y por las singularidades de cada texto literario reveladas (o no) a partir del proceso de recepción de cada lector creemos que en vez de referimos a la enseñanza/aprendizaje de la literatura, es más adecuado pensar en el tratamiento didáctico de la literatura..." (Aragão, 2006, p. 88).

Diante desta constatação, González (2018) faz a incômoda e, a princípio, absurda pergunta: para que os futuros professores devem estudar Literatura? Para quê “se perder nos enigmas da *Celestina*, na complexidade de Carlos Fuentes, nos labirintos de Borges, etc. em vez de dedicar mais tempo à aquisição de léxico ou aperfeiçoamento da pronúncia?” (González, 2018, pp. 35-36). Segundo o autor, o contexto de formação de professores deve considerar formar um aluno que seja “competente, crítico e ético” (González, 2018, p. 36). Dessa forma, o texto literário seria um eficaz aliado no desenvolvimento dessas características, já que promove a competência leitora, através de uma recepção crítica dessa leitura apoiada na ética.

Assim, “se temos alguém capaz de tomar posição criticamente e com sentido ético ante uma realidade literária que domina, teremos o indivíduo competente nesse espaço do saber que queremos formar na universidade.” (González, 2018, p. 37). Certamente, esse sujeito também aplicará em sua futura atividade docente o texto literário como instrumento para formar cidadãos competentes, críticos e éticos. Essa perspectiva implica numa mudança de paradigma no qual o papel do texto literário no ensino de línguas adicionais não seja de um mero conjunto de aspectos linguísticos e culturais potencialmente explorados em níveis mais avançados de aprendizagem.

Trata-se, portanto, de desenvolver no professor em formação inicial sua própria consciência de uma educação literária, para que dessa forma possa ele também desenvolver em seus futuros alunos letramentos para o literário. O referido tratamento didático da literatura e do texto literário deve ser objeto de reflexão na formação de professores de línguas adicionais, devendo este novo paradigma embasar todas as disciplinas relacionadas à literatura. Felizmente, esforços podem ser observados para essa mudança na formação inicial. O curso de Letras Espanhol da Uece, um dos principais cursos formadores de professores do Ceará, conta desde 2005 com a disciplina Tratamento didático do texto literário em Língua Estrangeira, que prevê em sua ementa:

Discussão sobre o uso de textos literários no ensino de língua estrangeira. Pertinência e possibilidades formativas da inclusão de materiais literários no ensino de LE. O texto literário como material nas atividades de formação em LE, com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa e, principalmente, leitora. (Uece, 2014, p. 51)

Como vemos, essa disciplina prevê uma capacitação para que o professor em formação inicial possa refletir sobre o uso do TL na perspectiva do ensino de espanhol como língua adicional, além elaborar e aplicar atividades e material didático que incluam o TL como um recurso para o ensino comunicativo de espanhol. Ao destacar o desenvolvimento da competência leitora, podemos inferir que o processo de leitura do TL está no centro dessas reflexões, ou seja, a disciplina não só possibilita o desenvolvimento do letramento literário do professor em formação, mas prevê a capacitação para que este futuro docente desenvolva o letramento literário em seus futuros discentes.

Em suma, pensar em uma educação literária na formação de professores é pensar em formar para formar, ou seja, desenvolver um processo de educação literária nos professores em formação através da qual eles se tornarão agentes desenvolvedores de processos de educação literária em seus futuros alunos, através do tratamento didático da literatura e sua realização material, o texto literário.

O tratamento didático do texto literário através das TDIC

Como já dito, o modo como interagimos através de distintas maneiras de representação da linguagem está em constante transformação. Atualmente, faz-se mais do que necessário que incorporemos em nossas práticas educacionais uma educação direcionada para uma inclusão e uma potencialidade de expressões dos nossos alunos nessa sociedade hipermoderna⁵ em que o hipertexto está presente em quase todas nossas interações.

Araújo; Pinheiro (2016) destacam que o conceito de hipertexto se modificou desde os anos 90, quando David Bolter criou o termo letramento hipertextual. Nesse período, Bolter compreendeu existir dois tipos de hipertexto: o hipertexto impresso (obras ficcionais que permitem que o leitor faça percursos individuais de leitura) e o hipertexto digital, vinculado na web, de escrita multilinear, com uma forte relação imagem e texto, e com uma nova relação autor/texto/leitor. A leitura literária é, por sua natureza, uma leitura hipertextual. A leitura de um livro de poemas, por exemplo, não exige ser realizada da primeira até a última página, podendo ser “consultada” como quem clica em uma página web. O estilo narrativo de Saramago (com suas pontuações e parágrafos não usuais), ou de Vargas Llosa, como em *Pantaleón y las visitadoras* (com os diálogos dos personagens entrecortados) lembra muito a quebra estrutural de gêneros de muitas leituras feitas em ambiente digital. De acordo com Sánchez-Fortún; Domínguez (2015),

5 De acordo com o Relatório Digital in 2019, publicado em << <https://wearesocial.com/global-digital-report-2019>>>, o número de brasileiros com acesso à internet cresceu 7,2% com relação ao ano passado. A penetração da internet no Brasil é de 70% dos domicílios, acima da média global que é de 57%. Com relação ao uso das mídias sociais, ainda de acordo com o relatório, há cerca de 140 milhões de usuários ativos em nosso país.

[...] a não linearidade narrativa, a fragmentação, a potencialização da interação do leitor, a leitura intertextual... não são características exclusivas do texto eletrônico, mas que procedem da literatura em formato de códice ou de papel. (Sánchez-Fortún; Domínguez, 2015. p. 23, tradução nossa)⁶

Um dos clássicos exemplos de hipertextualidade na literatura é a obra *O jogo da amarelinha*, de Julio Cortázar, na qual o leitor pode seguir vários caminhos de leitura, seja os indicados pelo próprio autor ou por total escolha do leitor. Falar de literatura em meio digital e da promoção de uma educação literária é algo defendido por vários estudiosos do tema que defendem o uso do hipertexto didático para o desenvolvimento da competência leitora e literária (Sánchez-Fortún; Domínguez, 2015). Assim sendo, é preciso compreender que uma metodologia direcionada para o tratamento didático do texto literário e da literatura em ambiente digital passa primeiro por uma metodologia de trabalho com a leitura hipertextual, que, como já vimos, tem suas peculiaridades e potencialidades. Segundo Ambròs *et al* (2015),

A concepção do texto literário como hipertexto permite expor e compreender o diálogo entre os textos. É posto em um suporte digital, pode mostrar suas relações de intertextualidade e a interconexão entre obras e outros referentes de hipertextualidades multimodais, assim como a inclusão de componentes hipotextuais através da integrada hipervinculação com a qual se pode gerar novas criações. (Ambròs *et al*, 2015, p. 135).

Essa capacidade de vincular, de relacionar leituras literárias com outras leituras, vivências pessoais, potencializadas pelo ambiente digital, torna por si só o texto literário um formidável instrumento formativo. No entanto, acreditamos que essas mudanças no tratamento didático do TL na prática da sala de aula poderão ocorrer efetivamente se inseridas na formação inicial do professor.

⁶ No original: "[...] la no linealidad narrativa, el fragmentarismo, la potenciación de la interacción del lector, la lectura intertextual... no son rasgos exclusivos del texto electrónico, sino que proceden de la literatura en formato códice o papel." (Sánchez-Fortún; Domínguez, 2015. p. 23)

De acordo com Sánchez-Fortún; Domínguez (2015), qualquer proposta de “hipertextualização” deve considerar o desenvolvimento de habilidades de recepção de leitura sofisticadas para além das relacionadas ao meio digital. Por isso, em sua proposta didática de trabalho com o texto literário, os autores delinham três linhas de trabalho: 1) a formação do leitor literário; 2) os processos de recepção leitora (principalmente a leitura multimodal) e 3) o hipertexto literário e o hipertexto digital.

Ainda segundo a proposta dos autores, desenvolver nos estudantes capacidades para a construção de uma rede hipertextual como um recurso didático tem por objetivos: a) facilitar a ativação do seu intertexto leitor; b) dar-lhe consciência, durante o processo de recepção leitora, dos elementos componentes próprios da leitura literária; c) enfatizar o caráter não linear da leitura, no que diz respeito ao processo contínuo de idas e vindas ao texto na construção de seu sentido.

Para além de estudos das características cognitivas de leitura literária hipertextual, de competências para a apreciação estética e recepção desse tipo de texto, da capacidade de evocar e relacionar intertextualmente outros saberes e leituras, de saber integrar variados modos semióticos para a construção de sentidos e de criar itinerários de leitura, uma metodologia para a capacitação de professores para a educação literária em ambiente digital precisa compreender que estamos numa era em que a colaboração, a construção coletiva e ruptura da hierarquia informacional são características que pautam as relações sociais em ambientes digitais. Como afirma Castanyer (2012, p. 51),

A literatura que se inseriu no espaço digital não é somente uma translação a mais, uma imigração das palavras da página para a tela, da tinta para os pixels, de formas estáticas para formas dinâmicas, etc., mas representa uma amplificação das potencialidades da literatura tal qual a conhecemos e **implica uma nova ordem de escrita e também uma nova ordem de leitura. (Castanyer, 2012, p. 51, grifo nosso, tradução nossa)⁷**

7 No original: “La literatura que se ha adentrado en el espacio digital no es solo una traslación más, una migración de las palabras de la página hacia la pantalla, de la tinta a los píxeles, de formas estáticas hacia formas dinámicas, etc., sino que representa una cierta amplificación de las potencialidades de la literatura tal cual la conocemos y que implica un nuevo orden de escritura y también un nuevo orden de lectura.” (Castanyer, 2012, p. 51)

Essa nova ordem de escrita e leitura seria justamente o caráter colaborativo e participativo da prática social de leitura e escrita da *web 2.0*⁸. Comumente pensamos nos estudantes como receptores de informação e conteúdos, direcionados por currículos e planos pedagógicos estáticos; mas já passou o tempo em que os aprendizes são esses supostos ávidos e conformados consumidores de saberes canônicos. Por isso, a escola e a universidade precisam muito mais refletir suas práticas pedagógicas do que simplesmente modificar seus planos de estudo de cima para baixo.

UMA PROPOSTA DE BASE METODOLÓGICA

A proposta que defendo neste trabalho é resultado de um esforço que ocorre em duas frentes: de um lado, a batalha para a promoção de uma educação literária em prol do desenvolvimento do letramento literário através da educação literária; do outro, a batalha para que os que estão envolvidos no processo educacional (e isso inclui sobremaneira aqueles que seriam responsáveis pelas políticas públicas educacionais) atentem para as práticas sociais mediadas pela leitura e escrita em ambiente digital, ou seja, o uso educacional das TDICs. O que proponho então é unir essas duas frentes de batalha para que os professores de línguas adicionais (formadores e em formação) possam desenvolver competências e habilidades em si e em seus discentes no campo artístico-literário através das potencialidades das TDICs. Talvez assim poderíamos caminhar para cumprir o que preconiza a BNCC a respeito da capacidade dos alunos se apoderarem das tecnologias para inclusive atuar como protagonistas no mundo digital.

Compreendemos que a BNCC seja um documento norteador, um indicador de rumos a serem tomados e envolvidos no processo educacional brasileiro. Indo mais além, entendemos que, tão importante quanto saber que rota seguir, é saber preparar bem a bagagem. Por isso, pensar numa metodologia para o tratamento do texto literário que inclua as novas linguagens através do uso das TDIC é de extrema importância para que se possa não somente cumprir com as determinações de documentos oficiais, mas para que a educação cumpra seu efetivo papel de formação de sujeitos conscientes e partícipes das práticas

⁸ De acordo com Falcão Loth et al (2019), o termo *web 2.0* foi usado pela primeira vez em 2004, durante uma sessão de brainstorming entre duas empresas americanas. Essa que seria a segunda geração da Internet, diferentemente da *web 1.0*, apresenta um maior grau de interatividade, potencializando a cooperação e a criação de redes de conhecimento, não sendo necessário ser um programador para criar e postar conteúdos na internet. Já se fala de uma *web 3.0*, a “*web semântica*”, na qual os algoritmos computacionais atuam como uma forma de inteligência artificial, delineando conteúdos de acordo com os perfis dos usuários da rede e troca de dados. Em nosso trabalho, tratamos das potencialidades didáticas da literatura no âmbito da *web 2.0*, por essa dispor de vasto material teórico sobre essa relação e ainda ser uma “*novidade*” no que diz respeito à formação de professores.

sociais realizadas em contextos globais e locais. Por isso, com relação ao contexto específico da educação literária, “é necessário promover propostas docentes que persigam o desenvolvimento da competência multimodal a partir de recursos didáticos digitais” (Sánchez-Fortún; Domínguez, 2015. p. 24)

Diante do exposto, com base nos pressupostos teóricos até aqui mencionados, e em prol de contribuir para a integração dessas reflexões didáticas da literatura com as tecnologias digitais, formulamos uma proposta básica para uma metodologia de tratamento didático do TL através das TDIC. Essa proposta se assenta em quatro aspectos que entendemos que devem ser contemplados numa atividade com o TL através das TDIC, a saber:

- **Leitura literária:** recepção e apreciação estética do texto literário para ressignificar a experiência de leitura através do conhecimento literário. A recepção da leitura está na base da educação literária, pois ela dotará o aluno de capacidades de interação com o texto literário que o permitirão melhor compreender e apreciar suas potencialidades discursivas. Na leitura de uma poesia, por exemplo, possuir algum conhecimento de métrica poderá propiciar ao aluno compreender significados do texto presentes no ritmo de leitura. Dotado de capacidades de recepção do discurso literário, o aluno deixa de ter uma relação passiva com o texto, tendo a condição ele mesmo de (re)criar significados para sua leitura.
- **Leitura hipertextual:** leitura numa perspectiva hipertextual, considerando o que propõe Eco (2003) sobre o hipertexto textual, texto hipertextual e hipertexto sistêmico. O primeiro se refere geralmente ao modo de leitura do livro tradicional, composto de intertextualidade e que pode requerer, em alguns casos, uma releitura, um saltar de páginas. O segundo se refere a uma leitura que se assemelha a “uma rede multidimensional ou um labirinto em que todo ponto ou nó pode ser potencialmente conectado a qualquer outro nó.” (Eco, 2003, p. 4, tradução nossa)⁹. Já o terceiro modo se refere a uma leitura do grande espaço cibernético que abriga toda uma gama de hipertextos. Entram aqui as estratégias de ativação da intertextualidade, de vinculação da leitura com outros textos, leituras e vivências, de criar itinerários de leitura etc. Nessa perspectiva, uma atividade muito rica é a criação de mapas hipertextuais, que consiste em pedir que o leitor, à medida que realiza sua leitura literária, vá apontan-

⁹ No original: a multidimensional network or a maze in which every point or node can be potentially connected with any other node (Eco, 2003, p. 4).

do as relações mentais que vai realizando com outros gêneros textos e outros gêneros. A partir dessas anotações, se desenha um mapa digital dessas relações, incluindo, quando possível, *hiperlinks* que dão acesso aos hipotextos. Numa atividade desta natureza, o aluno/leitor é chamado a participar do processo ativamente.

- Letramentos multimodais: processo de apropriação e uso integrado de diversos modos semióticos para a construção de significados, seja na recepção ou na produção hipertextual. Atualmente, através de um variado número de aplicativos para celulares e softwares de edição (contando inclusive com ferramentas de inteligência artificial generativa), é possível integrar várias semioses com o objetivo de potencializar atividades com o TL. Aqui, o professor poderá, por exemplo, orientar seus alunos como os recursos semióticos são e podem ser usados para articular discursos, pedindo que eles elaborem um clipe com imagens integradas ao texto de um poema com o objetivo de (re)criar significados.
- Construção colaborativa de saberes: baseada no marco da web 2.0, que, por seu caráter horizontal, ressignifica a experiência leitora, retirando a autoridade plena do professor como agente construtor de saberes, compartilhando o potencial criativo de conteúdo com o estudante. Decorrente disso, professor e alunos trabalham coletivamente, integrando suas habilidades, suas intertextualidades, criando novas competências e novas práticas sociais a partir dessas vivências. Se uma das bases da educação literária é uma participação ativa do aluno/leitor na relação com o texto literário, as potencialidades inauguradas pela web 2.0 permitem que alunos/leitores possam não somente adquirir conhecimentos de outras fontes, mas ser também um autor, um produtor de conteúdos digitais. Por exemplo: os seminários, uma das práticas avaliativas comuns em escolas e universidades podem ocorrer em meio digital, através da construção por parte dos discentes de *blogs* coletivos, *podcasts* literários, sequências didáticas digitais, etc.

Acreditamos que uma metodologia que considere esses quatro aspectos possa ser aplicada tanto no ensino de línguas adicionais quanto na formação inicial de professores. Para indicar sua viabilidade prática, indico que estes quatro aspectos básicos compuseram a base metodológica de uma proposta de ação formativa com sete professores em formação inicial do curso de Licenciatura em Letras Espanhol da Universidade Estadual do Ceará (Uece).

A PRÁTICA DA PROPOSTA DA BASE METODOLÓGICA

O contexto da aplicação da proposta foi o curso de Licenciatura em Letras Espanhol da Uece, mais especificamente as disciplinas de Estágio Supervisionado III em Língua Espanhola (ES-III) e Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola (ES-IV). Acompanhei e participei ativamente como pesquisador/professor dessas duas disciplinas, de forma consecutiva, observando e propondo atividades que buscaram integrar o tratamento didático da literatura através das TDIC. Os participantes foram sete professores em formação inicial que colaboraram de forma voluntária da pesquisa.

Na disciplina ES-III foi proposto a realização de um minicurso de 6 horas/aula (três encontros de uma hora e meia) sobre o tratamento didático do texto literário através das TDIC ministrado coletivamente por mim (pesquisador) e os professores em formação participantes. Em cada encontro, a partir de um texto teórico base previamente selecionado e disponibilizado em pasta virtual para todos os alunos, apresentamos através da plataforma *Google Meet* pontos relevantes para discussão coletiva, sendo que muitas vezes os alunos já traziam questionamentos e saberes a respeito do era discutido a partir da leitura prévia realizada. Ou seja, aqui temos a integração de semioses e a construção coletiva de saberes, duas das quatro bases da proposta metodológica apresentada.

É preciso ressaltar que na dinâmica de elaboração dos encontros foi percebida certa dificuldade dos professores em formação inicial em participar ativamente do processo de construção dos saberes. Essa dificuldade em se colocar no papel de protagonistas foi observada, por exemplo, quando foi solicitado a eles sugerir formas de apresentar e discutir os textos dos encontros. Decorreria essa dificuldade de toda uma vida escolar e parte da vida universitária em que a aprendizagem estava centrada em conteúdos, na qual estavam condicionados a atuar de forma passiva do seu processo de construção de aprendizagens? A pergunta fica, mas isso só comprovaria que uma metodologia baseada na construção colaborativa de saberes é fundamental, desde os primeiros anos de vida escolar.

A segunda parte da ação formativa correspondeu a uma oficina de 12 horas sobre o tratamento didático do texto literário através das TDIC, realizada em 6 encontros durante a disciplina de ES-IV. O objetivo da oficina foi elaborar, com base nas discussões e reflexões teóricas realizadas anteriormente no minicurso, atividades com o texto literário que integrassem as potencialidades das TDIC, incluindo a produção de material didático digital que eles mesmos utilizariam

em seus estágios de prática docente, realizados do decorrer na disciplina. Em reuniões prévias realizadas com alguns professores em formação inicial responsáveis por dividir comigo a condução da oficina, ficou decidido que seriam abordadas as potencialidades de softwares de criação e apresentação de conteúdo digital (Canva, Prezi e PowerPoint), sendo que eles, professores em formação inicial, ficariam responsáveis pela elaboração e condução dos encontros. Nesses encontros, eles deveriam demonstrar para os demais componentes da disciplina como produzir um material didático digital nessas plataformas, incluindo recursos multimodais através da inserção e integração dos seguintes modos semióticos: verbal escrito, imagem, som e espaço ambiental. Além disso, solicitamos que incluíssem nessa apresentação recursos que possibilitassem a leitura hipertextual, através da inserção de *hiperlinks*.

Nos encontros, o protagonismo dos alunos foi mais percebido, chegando ao ponto inclusive de apresentarem recursos que eu desconhecia nos citados programas. Ao final de cada encontro era pedido que os demais alunos, professores em formação inicial, criassem alguma atividade com o TL em meio digital, integrando justamente os quatro aspectos propostos em nossa abordagem metodológica: leitura literária, leitura hipertextual, letramentos multimodais e construção coletiva de saberes. Uma das propostas apresentadas pelos professores em formação no final da oficina foi sobre microcontos multimodais. A proposta apresentada, seguia o seguinte percurso procedimental:

- 1)** Divisão da sala de aula em dois grupos;
- 2)** Para um grupo seria entregue títulos de microcontos e para outros os textos;
- 3)** Os membros de cada grupo tentam relacionar o título ao texto;
- 4)** Feita a relação, aos pares, os alunos deveriam criar em um aplicativo um vídeo com imagens e sons integrados ao texto do microconto e compartilhar com os demais colegas e professor.

Nesta proposta de atividade temos os quatro aspectos básicos para o tratamento didático do TL através das TDICs: temos a leitura literária dos microcontos (durante a atividade de relacionar os títulos com os textos), a leitura hipertextual (já que se deveria relacionar o conteúdo do texto a imagens e sons, ativando o hipertexto leitor dos alunos), os letramentos multimodais (já que seria pedido que integrassem texto verbal escrito a imagem e som) e construção colaborativa de saberes (já que além de trabalhar em pares, os alunos deveriam compartilhar seus artefatos digitais criados).

Evidentemente, a proposta de aspectos básicos para o tratamento didático do TL através das TDICs é o que é, uma proposta. Não encerra em si a questão e nem impossibilita críticas, reelaborações e refutações. Também não trata-se da invenção da roda, mas uma síntese realizada a partir da reflexão de vários especialistas e pesquisadores na área. A intenção aqui é dar uma base sobre a qual possam ser criadas atividades que integrem novas abordagens do ensino da literatura e pela literatura integradas às TDICs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou refletir a partir de marcos teóricos consolidados no campo da LA a integração entre o tratamento didático do TL e as TDICs, chamando a atenção para a efetiva incorporação dessa integração no processo de formação inicial de professores de línguas adicionais. Além dessas reflexões, aqui também buscou-se, através de uma proposta metodológica, indicar um caminho para seguir. É o que cabe ao pesquisador em LA: analisar, refletir e propor caminhos que possam mitigar problemas relacionados a questões que tem no seu centro a linguagem.

Se é o caminho certo, não se sabe, mas é um ponto de partida a partir do qual convido os interessados no tema iniciar. Evidentemente que mudanças de paradigmas metodológicos requerem tempo e vontade, principalmente dos responsáveis pelas políticas públicas educacionais. A partir dessa “vontade”, as escolas e universidades poderão oferecer aos seus docentes e discentes condições básicas para que possam vivenciar um processo educacional que ajude a construir uma sociedade mais ética, crítica e consciente de seus direitos e deveres. Aqui, não se quis apontar dedos, mas indicar caminhos.

REFERÊNCIAS

AMBRÓS, A. Formación inicial del profesorado, literatura infantil y juvenil y TIC: propuesta hipertextual. In: ARBONÉS, C; PRATS, M.; SANAHUJA, E. (eds.). *Literatura 2.0 en el aula*. Barcelona: Octaedro, 2015, p. 71-81.

ARAGÃO, C. O. La literacidad literaria en la formación de profesores de español: reflexiones sobre enfoque, contenidos y metodología para el tratamiento didáctico de la literatura. *Revista Eletrônica do GEPPELE*, v. 4, n.1, Fortaleza, 2015, p.10-26 Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/54139>. Acesso em: 10 nov. 2024

ARAGÃO, C.O. *Todos maestros y todos aprendices: La Literatura en la Formación de Profesores de E/LE tratada como Objeto de Estudio, Recurso para la Enseñanza y Formadora de Lectores.* (tese) – Barcelona: Universitat de Barcelona, 2006.

ARAÚJO, J.; PINHEIRO, R.C. Letramento digital: história, concepção e pesquisa. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W.R.; GÓES, M.L.S. *Viabilizar a linguística aplicada: abordagens, pontes teóricas e metodológicas.* São Paulo: Pontes, 2014, p. 293-320.

BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D.; ARAGÃO, C. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, p. 623-650, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982016000400623&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC, 2018.

CASTANYER, L. B. Territorio hipertextual: lectura y enseñanza 2.0. In: MENDOZA, A. *Leer hipertextos: del marco hipertextual a la formación del lector literario.* Barcelona: Editorial Octaedro, 2012, pp. 33-52.

ECO. U. Vegetal and mineral memory: the future of books. Discurso de inauguração da Biblioteca de Alexandria, 2003. Disponível em: https://www.bibalex.org/attachments/english/Vegetal_and_Mineral_Memory.pdf. Acesso em: 10 Nov. 2024.

GONZÁLEZ, M. M. En torno al sentido de la enseñanza de las literaturas de lengua española en la universidad brasileña. In: CLIMAGO, A. O.; SILVA, R. S.; MILREU, I. (org.). *Ensino de literaturas hispânicas: reflexões, propostas e relatos.* Campina Grande: EDUFCG, 2018, pp. 31-46.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas: Mercado de Letras, 2008.

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

SÁNCHEZ-FORTÚN, J. M. A.; DOMÍNGUEZ, M. M. R. La lectura literaria en la formación literaria: aplicaciones didácticas. In: ARBONÉS, C; PRATS, M.; SANAHUJA, E. (eds.). *Literatura 2.0 en el aula*. Barcelona: Octaedro, 2015, pp. 21-42.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura. 2014

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (ed.). *The Routledge handbook of applied linguistics*. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

CAPÍTULO 6

MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: FORMANDO LEITORES EM UMA TURMA DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA¹

Daniely Moreira Coelho da Silva (SME)

Cleudene de Oliveira Aragão (Uece)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escolarização da literatura vem sendo ainda um dos grandes desafios para muitos docentes (Cosson, 2020), o que tem comprometido a formação do leitor literário e exigido prática de leitura literária mediada e sistematizada no contexto escolar.

Os resultados da Pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil*², 5ª Edição, de 2020, revelam que, entre 2015 e 2019, a quantidade de leitores no país diminuiu cerca de 4,5 milhões, ressaltando que, especificamente em 2019, a faixa etária compreendida entre 11 e 17 anos foi a que mais apresentou declínio no número de leitores. Tal dado também pode ser reflexo do distanciamento da literatura na escola e da falta de um trabalho de mediação leitora.

Nesta perspectiva, este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados preliminares de uma experiência sistematizada de mediação de leitura literária em uma turma do Ensino Fundamental, anos finais.

Esta pesquisa é um recorte de uma tese de Doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (Uece). A fundamentação teórica deste estudo baseia-se em Cândido (2006),

1 Este artigo, recorte de nossa pesquisa de doutorado, foi publicado inicialmente no E-book do VII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil *Educação Literária Mudanças em movimento: espaços de mediação e formação de leitores*, Eixo 7, em 2024, disponível em: <https://ciliij.ufop.br/#/eixos> Acesso em: 09 out. de 2024. Salientamos que para esta publicação o texto passou por alguns ajustes.

Os dados completos dessa pesquisa estão na tese intitulada *Uma experiência sistematizada de mediação de leitura literária, em uma turma de 8º ano: ressignificando o espaço da literatura no Ensino Fundamental, anos finais, na rede pública de Fortaleza*, defendida em maio de 2024, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA-Uece), disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=115032>

2 A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* é realizada pelo Instituto Pró-Livro. Ela tem como objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro. Seus resultados são amplamente divulgados, citados e orientam estudos, projetos e avaliações de políticas públicas. A 5ª edição foi publicada no início de 2020, antes da pandemia mundial.

Cosson (2020, 2018), Zilberman (2008), Soares (2020, 2011), Dalvi (2013), Paulino e Cosson (2009), Colomer (2014, 2007, 2003), Aragão (2023, 2013, 2006), Mendoza (2010, 2004), Barbosa e Barbosa (2013), dentre outro(a)s.

A nossa pesquisa aconteceu em uma escola da Rede Pública de Ensino de Fortaleza, tendo como sujeitos estudantes de uma turma de 8º Ano. Esta pesquisa foi inspirada na pesquisa-ação com proposta de mediação sistematizada de leitura literária, elaborada a partir de diretrizes para o ensino de literatura (construídas para este contexto de ensino pela pesquisadora).

Os resultados deste estudo nos mostraram que valorizar as produções literárias locais e aproximar os escritores dos leitores representam uma prática de letramento literário extremamente importante para a formação do leitor protagonista, e podem favorecer o estímulo à leitura e à escrita literária na escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Literatura: indispensável à vida

Antonio Candido (2006) defende a literatura como um direito e uma necessidade universal, que todos os indivíduos devem ter acesso, um bem incompressível assim como a moradia, a alimentação, a saúde, o lazer, etc., elementos essenciais para a sobrevivência humana.

Nessa perspectiva, a escola enquanto espaço de acesso à cultura letrada (Saviani, 2020) deve garantir a distribuição equitativa de bens. Assim sendo, a prática de leitura literária é algo indispensável a todos os estudantes, especialmente os de escola pública, que muitas vezes só têm nesse ambiente, e de forma sistematizada, a oportunidade de usufruir desse direito.

Para Roger Chartier (2014, p.20), o papel da escola não está apenas em ensinar o educando a ler, mas também “suscitar nele o desejo e a necessidade de leituras indispensáveis à sua formação enquanto cidadão, à sua formação com os outros e consigo mesmo.” É nessa perspectiva que fortalecemos e valorizamos a presença da literatura nesse contexto de ensino.

A literatura assume uma função múltipla, agindo como “**fonte de conhecimento**”, com “**função pedagógica**”; “**um veículo de transmissão de cultura**”; proporcionando “**momentos de catarse**”; assumindo um “**papel libertador e recompensador**”; e “**favorece à aprendizagem**” (Aragão, 2006, p. 48, grifo nosso e tradução nossa)³, por isso a defendemos como imprescindível no contexto escolar.

3 Podemos comprobar 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 (2006, p.48).

Diante dessas reflexões, acreditamos que as práticas de vivências de leitura literária devem ser valorizadas na escola, incorporadas à experiência concreta, contínua e permanente, fortalecendo a formação de leitores protagonistas.

Mediação de leitura literária

A mediação de leitura literária na escola deve possibilitar uma ação sistematizada que oportunize o encontro do leitor com a obra.

Nessa perspectiva, o processo de mediação de leitura literária precisa abandonar as práticas tradicionais de leitura que se sustentam por meio do uso exclusivo de textos fragmentados, descontextualizados, centrados nos aspectos estruturais da gramática. É essencial, nesse processo de mediação de leitura literária, que não se subestime a capacidade interpretativa dos educandos, que, muitas vezes, não participam do processo de forma integrativa, sendo impossibilitados, por vezes, da escolha do texto, de um contato com uma diversidade de obras. Assim é crucial que o(a) mediador(a) veja o leitor como protagonista, que dialogue e que expõe seus pontos de vista, etc.

Assim, o mediador de leitura tem o papel de proporcionar ao leitor de literatura uma leitura que ultrapasse a capacidade de decifração, ativando outros conhecimentos dos leitores (prévios, intertextuais, contextuais, de mundo, de texto), bem como possibilitando que os estudantes também façam as suas escolhas de leituras de forma autônoma, construindo significados sobre o que leu de forma interativa e compartilhada e que, nesse processo, sempre se valorize a experiência estética com a obra, além de outros.

METODOLOGIA

Esta pesquisa está embasada nos princípios da Linguística Aplicada (LA), que vão além de uma perspectiva teórica para resolução de problemas, mas buscam a compreensão da “realidade” social (Paiva, 2019, p. 8).

Salientamos que neste trabalho apresentamos apenas um recorte da nossa metodologia, já que faz parte de uma pesquisa de Doutorado. O contexto de nossa pesquisa foi uma escola da Rede Pública de Ensino de Fortaleza, tendo como sujeitos estudantes de uma turma de 8º Ano. Esta pesquisa foi inspirada na pesquisa-ação com proposta de mediação sistematizada de leitura literária.

A nossa intervenção pedagógica foi elaborada a partir de diretrizes para o ensino de literatura (construídas para este contexto de ensino pela pesquisadora).

Traçamos nosso trabalho de intervenção por meio da elaboração de oficinas literárias aplicadas durante as aulas de Língua Portuguesa. Em uma dessas oficinas, organizamos e aplicamos uma proposta de mediação de leitura de poemas com as obras *Sinos dos Ventos*, de Santana *et al.*(2012), e *Que jovem sou eu?* de Freitas e Azevedo (2018).

Organizamos as atividades em 10 (dez) h/aula.

O procedimento metodológico seguiu os princípios norteadores de mediação de leitura literária elaborados para esse contexto de pesquisa, conforme apresentamos, em síntese, no quadro 1.

Quadro 1: Princípios norteadores para a mediação de leitura literária na escola

Princípios norteadores para a mediação de leitura literária na escola
1) Centralidade do texto literário, ponto essencial para as vivências leitoras, já que só se forma leitor, lendo.
2) Protagonismo do leitor, agente da leitura, que dialoga e interage com a obra.
3) Diagnóstico do perfil de leitor, crucial para o mediador tomar ciência sobre os leitores envolvidos nas experiências, seus gostos, interesses e necessidades.
4) Seleção do texto literário, passo importante para o plano de trabalho com o texto. Envolve o conhecimento previamente do texto literário pelo mediador para possibilitar aos educandos uma diversidade de temas e gêneros literários, contemplando textos de seus interesses, além de textos de autorias periféricas (que socialmente são desconhecidos e/ou não valorizados); bem como selecionar textos respeitando a integridade da obra, evitando, portanto, o uso de fragmentos.
5) Propostas com o texto, fundamental para direcionar os objetivos a serem traçados com o texto literário, sem perder de vista o potencial literário da obra, enquanto objeto artístico.
6) Consolidação da experiência, momento em que ocorre o compartilhamento dos registros de experiência durante o processo de leitura literária, consolidando uma comunidade de leitores. Essa ação pode acontecer por meio de círculo de leitura, roda literária, diário de leituras etc.;
7) Avaliação do processo, imprescindível para o ensino, mas que não se centra na punição. Valoriza-se a aproximação do educando com o texto, bem como no seu progresso de leitura, para que a experiência não se transforme em uma atividade mecânica e desestimulante.

Fonte: Silva (2024)

RESSIGNIFICANDO A LITERATURA NA ESCOLA

Para essa vivência leitora, selecionamos uma das oficinas literárias de nossas intervenções que foi elaborada seguindo os princípios norteadores de mediação de leitura literária. Com isso, antes de iniciarmos a leitura, buscamos conhecer nossos leitores por meio de um questionário perfil leitor. Notamos seus desejos pelo gênero poema, além das dificuldades em leitura.

Assim, nessa vivência leitora, a princípio optamos pela valorização de escritores da comunidade local. Buscamos então saber se na comunidade escolar havia escritores de poemas e descobrimos que o professor de história já havia escrito um livro de poesia denominado *Sino dos Ventos*, obra escrita em parceria com outros autores. Além dessa obra, também trouxemos um poema do escritor e ilustrador cearense Edmar Freitas, *Que Jovem sou?*, que compõe o acervo *Coleção Mais Paic, Mais literatura*, financiado pelo Governo do Estado do Ceará. Além disso, selecionamos poemas de Patativa do Assaré e de Bráulio Bessa para exposição no mural.

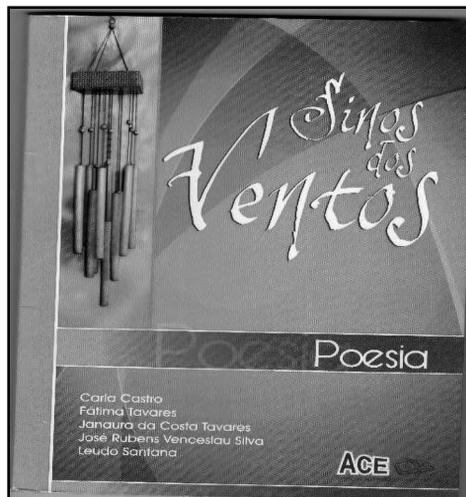
A organização da leitura seguiu a proposta de Solé (*pré-leitura, leitura e pós leitura*).

Na *pré-leitura* (duração: 1h/a): acionamos os conhecimentos prévios dos alunos, perguntando-lhe se eles conheciam algum poeta/poetisa, principalmente da comunidade onde eles viviam, da cidade e do estado também. Todos os estudantes informaram não conhecer. Buscamos saber ainda se eles tinham costume de ler/escrever poemas e como eles identificavam esse gênero, por exemplo. Lemos rapidamente a biografia dos autores, sem informar os nomes dos poetas. Esse momento foi bem interessante porque a impressão era a de que o escritor costuma viver em um outro mundo que não o nosso, como se a literatura não pudesse ser feita por pessoas do nosso convívio.

Na *leitura* (duração: 1h/a), momento de experiência do leitor com a obra, informamos aos participantes sobre os textos que iríamos ler na aula. A leitura aconteceu de forma oral para contemplar estudantes com necessidades especiais que tinham dificuldade leitora. Preparamos a leitura para ser realizada na biblioteca escolar com roda literária, mas devido esse ambiente ainda estar em processo de organização, efetivamos essa atividade na sala de aula, oportunizada com momento de interação e compartilhamento;

A seguir, ilustramos as obras lidas nesta oficina:

Figura 1: Obra Sino dos Ventos



Fonte: Santana et. al.(2012)⁴

Figura 2: Obra Que Jovem sou eu?



Fonte: Freitas (2018), Ilustração Azevedo (2018)⁵

- 4 O professor da escola, poeta e escritor de alguns poemas desse livro, cedeu um exemplar autografado do livro para a pesquisadora e também autorizou a impressão dos textos, pois não existem mais acervos disponíveis para a aquisição.
- 5 Material em PDF, disponível em: <http://bibliotecanaescolaviva.smecaui.com.br/biblioteca-virtual/>. Acesso em: 07 jun. 2022

No *pós-leitura* (duração: 8h/a) momento de processo de construção coletiva de sentido de textos, os participantes com a mediadora organizaram um bate-papo literário com o autor, fazendo o convite ao poeta, elaborando perguntas previamente, com questões levantadas pelo grupo.

Figura 3 – Bate-papo literário com o autor



Fonte: Silva (2024)

Indagamos que, para essa conversa literária, seria importante planejarmos algumas perguntas que poderiam estar relacionadas à trajetória escrita do autor (como iniciou seu processo de criação literária, onde encontrou/encontra inspiração para escrever, que dificuldades enfrentou ou tem enfrentado, quais os incentivos para a publicação do livro *Sinos dos Ventos*, e sobre o seu ingresso, com o mérito de seus escritos e de orador, na Academia de Letras e Artes do Ceará e na Academia de Letras Juvenal Galeno, além de outras questões relacionadas à sua vivência literária).

Ainda no momento pós-leitura ocorreram registros e compartilhamentos de experiências (com produção de um poema que foi criado e compartilhado em outro encontro) pelos alunos.

Salientamos que não estava no nosso plano a escrita criativa, entretanto diante do interesse da turma em continuar as leituras, pedimos que eles mesmos pesquisassem poemas e trouxessem para a sala, e aqueles que desejassem poderiam escrever o seu. O resultado foi a escrita de vários poemas, os quais ilustramos a seguir apenas dois:

Figura 4: Poemas dos participantes da pesquisa.

<p>A lotos</p> <p>Lotos queria ser rosa Mas rosa não poderia ser</p> <p>Lotos era bela Mas não conseguia ver Escondia de si mesma a beleza que tinha</p> <p>Assim, botando na sua cabeça Que rosas tinham o que queriam Assim, fazendo procedimentos em si mesma Perdendo todas as suas pétalas E substituindo por pétalas artificiais Assim, virando uma rosa Assim, a felicidade se mostrou</p> <p>Mas a felicidade não durou muito Porque o arrependimento Assim, chegou Percebendo o que perdeu Em lágrimas ela se derramou</p>	<p>Mãe e pai são “únicos”</p> <p>Seus olhos brilham ao luar Suas vozes são canto de 1000 anjos A me acordar Seus “Bom dia, Boa noite” são que me fortalecem Pois bastam me dar um abraço Que tira o meu estresse</p> <p>Quanto estou triste e na solidão vocês vêm e me estendem a mão</p> <p>Esta é a minha última estrofe valorize seu pai e sua mãe Dê todo amor que possa dar Porque quando você errar São eles que vão verdadeiramente contigo estar Porque pai e mãe são “únicos”</p> <p>Agradeço a todos pela sincera atenção</p>
--	---

Fonte: Silva (2024)

Frisamos que, antes do compartilhamento dos poemas, escritos pelos participantes, achamos importante selecionar uma produção para que juntos fizéssemos, em uma aula, a organização estrutural do texto (organização das estrofes, versos, rimas, etc), de forma coletiva e colaborativa.

Encerramos essa vivência de leitura literária ouvindo os depoimentos dos estudantes, os quais inseriram uma nota por meio de estrelinhas, como podemos ver na figura 5:

Figura 5: Depoimentos dos participantes

<p>A6</p>		<p><i>Gostei muito, gostaria de mais momentos como aquele e gostaria também de atividades iguais as passadas.</i></p>
-----------	---	---

A15		<p><i>Eu achei interessante a leitura, pois eu vi colegas lendo [...] eu gostei de saber que tem um poeta na escola, pois quase nunca eu fico sabendo que tem poetas aqui no Ceará.</i></p>
A19		<p><i>Eu gostei dessa experiência do bate-papo, eu senti que dei um mergulho na mente do poeta, nas palavras do poeta e esse mergulho foi positivo, me fez pensar coisas positivas [...] eu também gostaria de que acontecesse de novo esse bate-papo [...].</i></p>
A20		<p><i>Foi uma experiência muito boa, não imaginava que o professor seria um escritor, foi uma surpresa, eu não estava na entrevista, mas pelos poemas que li eu amei essa experiência, quero ter mais vezes.</i></p>
A38		<p><i>Gostei muito de ler em grupo porque foi mais interessante ver as pessoas que não liam em grupo, lendo. [...] Eu também gostei do bate-papo com o professor, de saber da sua história, como ele conseguiu vender os livros dele, como ele entrou para a Academia de Letras[...]. Eu queria mais aulas assim, eu achei legal e bem criativas. Foram muito boas essas aulas legais.</i></p>

Fonte: Silva (2024)

A escola, com atuação do mediador de leitura, precisa preencher esse distanciamento que existe entre a literatura e o leitor, valorizando os escritores locais. Muito(a)s aluno(a)s participantes se surpreenderam ao saber que o escritor também pode ser alguém da comunidade, próximos de cada um de nós, revelando, portanto, que a literatura é viva, está no nosso meio, em práticas sociais diversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, trazemos apenas um recorte das análises preliminares dos dados coletados e dos resultados obtidos.

Os resultados parciais deste estudo nos revelam que a sistematização da mediação literária por meio dos princípios norteadores, desenvolvidos nesta

pesquisa, oportunizou práticas de letramento literário e contribui para uma adequada escolarização da literatura.

Acreditamos que ressignificar a literatura na escola com práticas de leitura literária sistematizadas é essencial para promover o fortalecimento de uma comunidade leitora no contexto escolar.

Nesta perspectiva, esse plano sistematizado de mediação de leitura literária possibilitou uma dimensão socializadora da literatura e o protagonismo dos participantes. Aproximar o escritor dos leitores não apenas contribui para o diálogo leitor com a obra, mas consequentemente estimulou a produção literária pelos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, C. O.; SILVA, D; M. C. Ensino de literatura: orientações para a mediação de leitura literária na sala de aula. In: MEDEIROS, G. K. F. (org.). *Anais do I Colóquio da Educação Municipal de Fortaleza: Ação pedagógica e a formação docente: trilhando caminhos para a equidade educacional*. ANPAE, Brasília, DF, 2023.

ARAGÃO, C. O. El desarrollo de la competencia literaria o la lección del rompecabezas. In: MOREIRA, G. L. et al. (org.). *Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de Espanhol/LE*. Fortaleza: EdUece, 2013. p.125-144.

ARAGÃO, C. O. *Todos maestros y todos aprendices: la literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores*. 2006. 552 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Programa La Literatura, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.

BARBOSA, J. B.; BARBOSA, M. V. *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor*. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul/Duas Cidades, 2006.

CHARTIER, R. . A leitura com prática social. *Revista Observatório Itaú Cultural*. ed. 17 (ago./dez. 2014). São Paulo: Itaú Cultural 2007. Disponível em: https://d3nv-1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2014/07/OBS17_BOOK-PDF-final.pdf Acesso em: 1 nov. 2023.

COLOMER, T. Literatura não é tudo. É a base de tudo para a construção de si mesmo. *Revista Nova Escola*. Editora: Positivo, 2014.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, T. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. 274. ed. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, R. *Paradigmas no ensino da literatura: teoria e prática*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed., 7 imp. São Paulo: Contexto, 2018.

DALVI, M. A Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

FREITAS, E. *Que jovem sou eu?* Fortaleza: SEDUC, 2018.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil*. 5ª ed. São Paulo, 2020. Disponível em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso em: 01 out. 2020.

MENDOZA, A. La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*. n. 32, nov. SEDLL, 2010. Disponível em: http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_literaria_entre_las_competencias._mendoza_a.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

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

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PAULINO, G.; COSSON, R.. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. (orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

SANTANA, L.; SILVA, J. R. V.; TAVARES, J. C.; CASTRO, C. *Sino dos Ventos*. Fortaleza: Premius, 2012, p. 168.

SAVIANI, D.. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs.). *A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

SILVA, Daniely Moreira Coelho da. *Uma experiência sistematizada de mediação de leitura literária, em uma turma de 8º ano: ressignificando o espaço da literatura no Ensino Fundamental, anos finais, na rede pública de Fortaleza*. 2024. 402 f. Tese (Doutorado em 2024) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=115032> Acesso em: 12 de agosto de 2024

SOARES, M. *Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.; BRINA, H.; MACHADO, M. Z. (orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

SOLÉ, I. . *Estratégias de leitura*. Tradução de Claudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZILBERMAN, R.. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. *Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto*. São Paulo: ALB, 2008.

Quadro 1 – Pesquisas do GPLEER (2008-2024)¹

TESES	
AUTOR(A), ANO	TÍTULO
Silva, 2016	Literatura, leitura e escola: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de uma escola pública
Marques, 2017	A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência: de leitores em formação a formadores de leitores
Paiva, 2020	Tratamento didático do texto literário nos manuais de espanhol: gêneros literários, práticas de leitura e latinidade
Gabriel, 2021	A Leitura e a Atividade Docente no Ensino Médio: Reflexões, por meio da autoconfrontação, de um professor de Língua Espanhola de uma Escola Pública
Lopes, 2022	Crenças sobre o tratamento didático do texto literário através das TDIC no processo de formação de professores da UECE: um olhar etnográfico sobre disciplinas de estágio supervisionado em língua espanhola
Rocha, 2023	Ressignificando o tratamento didático do texto literário em língua espanhola na universidade para a formação de professores/as de cursos de idiomas
Silva, 2024	Uma experiência sistematizada de mediação de leitura literária, em uma turma de 8º ano: resignificando o espaço da literatura no ensino fundamental, anos finais, na rede pública de fortaleza
Garcia, 2024	Tratamento didático do texto literário na formação de futuros professores de língua inglesa: a leitura literária da universidade à escola

¹ Todos os trabalhos defendidos no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Uece podem ser localizados e baixados no site: <https://www.uece.br/posla/pesquisa/dissertacoes-teses-e-relatorios/> onde estão organizados por ano.

Parente, 2024	Experiência literária e ressignificação de saberes docentes para a formação de leitores literários no ensino médio
DISSERTAÇÕES	
AUTOR(A), ANO	TÍTULO
Souza, 2008	A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: diretrizes para o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE
Costa, 2010	As habilidades linguísticas e a capacidade comunicativa no ensino de espanhol: estudo das OCEM
Silva, 2011	O uso do texto literário nas aulas de espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE
Rodrigues, 2011	O uso do texto literário nas aulas de espanhol nas turmas de 2º ano do ensino médio de uma escola particular de Porto Velho: a relação entre os documentos oficiais e as crenças da comunidade escolar
Mota, 2012	A inserção do texto literário como ferramenta para a produção oral de alunos de nível intermediário de inglês como língua estrangeira
Soares, 2012	Uso de textos literários autênticos e de adaptações de textos literários no ensino de E/LE: análise do desempenho em compreensão leitora de alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza
Saboia, 2012	A transculturalidade a partir do uso de textos literários no ensino de E/LE: crenças de professores formadores e em formação do curso de letras espanhol da UERN
Gabriel, 2013	Práticas de leitura literária em aulas de FLE: desmistificando crenças sobre o texto literário em contexto de formação de professores de francês na UECE

Damasceno, 2013	Formação inicial de professores de inglês para a leitura crítica em LE na perspectiva sociocultural no curso de letras: português/inglês da UFC
Almeida, 2014	Concepções de leitura, habilidades e competências em leitura em espanhol: uma análise das OCEM e do ENEM
Pereira, 2015	Textos literários e práticas de leitura crítica nas aulas de língua espanhola: análise do desempenho da compreensão leitora de alunos da 3ª série do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza
Torres, 2015	As concepções de leitura subjacentes à disciplina língua espanhola – texto e discurso no curso de letras/espanhol da UAB/UFC
Lopes, 2015	A leitura de obras literárias nos cursos de língua estrangeira: de justificativa para avaliação oral a um uso eficaz para o fomento da competência leitora
Marques, 2016	“Eu não sei ler”: um estudo sobre mudanças no desempenho leitor e em crenças autoexcludentes de alunos do sexto ano de uma escola pública a partir de práticas de leitura literária
Rocha, 2016	Práticas de oralidade a partir do texto teatral em aulas de E/LE: revendo crenças de professoras de espanhol do núcleo de línguas – campus Fátima da UECE
Garcia, 2017	Práticas de leitura literária em língua inglesa para a melhora da compreensão leitora de alunos de ensino médio de uma escola pública de Quixadá
Lima, 2018	Formação leitora e literária de graduando(a)s de letras/espanhol da UECE: um estudo sobre a relação crenças formação-prática de uma professora de espanhol
Parente, 2018	Práticas de leitura literária para a inserção da literatura cearense no ensino médio: ressignificação de crenças de alunos de uma escola pública de Fortaleza

Araújo, 2018	A formação de leitores iniciais e o letramento literário em uma turma do 2º ano do ensino fundamental I atendida pelo programa aprendizagem na idade certa (Mais Paic)
Machado, 2019	Tratamento didático da literatura centro-americana na formação de professores: um estudo de crenças de futuros professores de espanhol da UECE
Lopes, 2021	Práticas de leitura literária com gêneros emergentes no ambiente digital: impactos no letramento literário de alunos de ensino médio de uma escola pública de Fortaleza
Oliveira, 2021	Tratamento didático do texto literário no ensino de espanhol do centro cearense de idiomas
Araújo, 2021	Efeitos da mediação de leitura literária na formação de leitores literários de uma turma do 6º ano do ensino fundamental anos finais
Oliveira, 2022	Fantasia na sala de aula: reflexões e propostas para a utilização do insólito literário no ensino fundamental a partir de obras do PNLD literário 2020
Alencar, 2022	Práticas de letramento literário na rede municipal de Fortaleza: inserção da literatura negro-brasileira em uma turma em processo de alfabetização em contexto de ensino híbrido
Almeida, 2024	A literatura nas aulas de língua portuguesa: um estudo sobre o fortalecimento do letramento literário em uma turma de oitavo ano de uma escola pública de Fortaleza
Campelo, 2024	Práticas de leitura literária de textos da literatura infantil como fomento do letramento literário em uma turma de 2º ano do ensino fundamental (em fase de conclusão)

Fonte: Elaborado por Parente (2024).