

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

(VOL.1)

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.

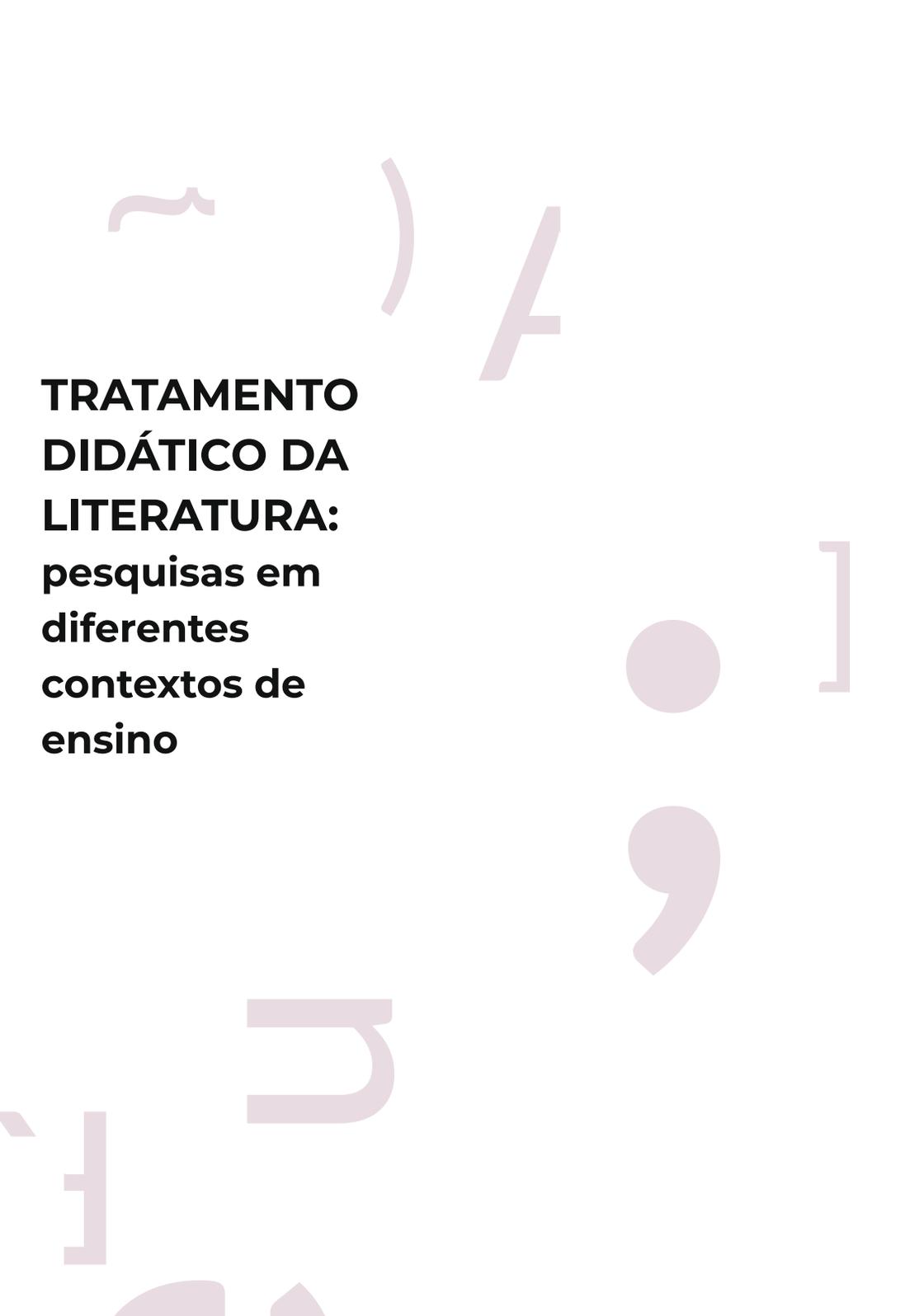
Antônia Dalila Saldanha de Freitas
Secretária de Educação de Fortaleza

Neste livro, fruto de pesquisas do Grupo de Pesquisa – Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do mundo (GPLEER), apresentamos um recorte de dissertações de mestrado 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.1)**

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

Erasmio 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.1)

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.1)**

©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.1 / 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: 978-85-7826-965-4

1. Literatura - Didática. 2. Oficinas literárias.

CDD: 371.3

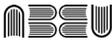
Todos os direitos reservados

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 jornada 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 – A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: diretrizes para o Núcleo de Línguas Estrangeiras da Uece 13

Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza e Cleudene de Oliveira Aragão

CAPÍTULO 2 – O lugar do texto literário no ensino de língua espanhola na escola pública: um estudo sobre as crenças e a prática docente de professores do Ensino Médio 31

Girlene Moreira da Silva e Cleudene de Oliveira Aragão

CAPÍTULO 3 – Compreensão leitora em língua espanhola: uma comparação entre o desempenho de leitores de textos literários autênticos e de leitores de adaptações de textos literários 53

Neyla Denize de Sousa Soares e Cleudene de Oliveira Aragão

CAPÍTULO 4 – A leitura de obras literárias em cursos de espanhol como língua adicional: seu espaço e sua função 69

Paulo Henrique Moura Lopes e Cleudene de Oliveira Aragão

CAPÍTULO 5 – Práticas de leitura crítico-reflexiva por meio do texto literário nas aulas de língua espanhola no Ensino Médio..... 83

Adriana Teixeira Pereira e Cleudene de Oliveira Aragão

PARTE 2 – TEXTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....95

CAPÍTULO 1 – Práticas de leitura literária: crenças sobre o texto literário em contexto de formação de professores de francês 96

Gisleuda de Araújo Gabriel e Cleudene de Oliveira Aragão

CAPÍTULO 2 – Perspectivas de letramento em E/LE na UAB/UFC... 114

Gleicyane Feitosa Gomes Torres e Cleudene de Oliveira Aragão

CAPÍTULO 3 – “Eu não sei ler”: um estudo sobre crenças autoexcludentes, práticas de leitura literária e compreensão leitora, de alunos de 6º ano de uma escola pública..... 130

Fátima Carla Furtado Silva Marques e Cleudene de Oliveira Aragão

CAPÍTULO 4 - Literatura cearense no Ensino Médio: ressignificando crenças de alunos a partir de práticas de leitura literária em uma escola pública de Fortaleza 143

Lya Oliveira da Silva Souza Parente e Cleudene de Oliveira Aragão

CAPÍTULO 5 – Formação de leitores através da prática de leitura literária com a literatura infantil, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental anos iniciais..... 159

Sammya Santos Araújo e Cleudene de Oliveira Aragão

CAPÍTULO 6 – Práticas de leitura literária em uma turma em processo de alfabetização na Rede Municipal de Fortaleza – SME.....175

Carmosina Sibélia Silva Alencar e Cleudene de Oliveira Aragão

APRESENTAÇÃO

**Uma jornada 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.

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

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

e debates 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 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.1)**, apresentamos um recorte de onze dissertações de mestrado orientadas por mim e organizadas por eixos temáticos, relacionados com o contexto de ensino em que se realizou cada pesquisa (e com a minha co-autoria em todos os textos): *A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: diretrizes para o Núcleo de Línguas Estrangeiras da Uece*, de Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza; *O lugar do texto literário no ensino de língua espanhola na escola pública: um estudo sobre as crenças e a prática docente de*

professores do Ensino Médio, de Girlene Moreira da Silva; *Compreensão leitora em língua espanhola: uma comparação entre o desempenho de leitores de textos literários autênticos e de leitores de adaptações de textos literários*, de Neyla Denize de Sousa Soares; *A leitura de obras literárias em cursos de espanhol como língua adicional: seu espaço e sua função*, de Paulo Henrique Moura Lopes; *Práticas de leitura crítico-reflexiva por meio do texto literário nas aulas de língua espanhola no Ensino Médio*, de Adriana Teixeira Pereira; *Práticas de leitura literária: crenças sobre o texto literário em contexto de formação de professores de francês*, de Gisleuda de Araújo Gabriel; *Perspectivas de letramento em E/LE na UAB/UFC*, de Gleicyane Feitosa Gomes Torres; *“Eu não sei ler”: um estudo sobre crenças autoexcludentes, práticas de leitura literária e compreensão leitora, de alunos de 6º ano de uma escola pública*, de Fátima Carla Furtado Silva Marques; *Literatura cearense no Ensino Médio: ressignificando crenças de alunos a partir de práticas de leitura literária em uma escola pública de Fortaleza*, de Lya Oliveira da Silva Souza Parente; *Formação de leitores através da prática de leitura literária com a literatura infantil, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental anos iniciais*, de Sammya Santos Araújo; e o texto *Práticas de leitura literária em uma turma em processo de alfabetização na Rede Municipal de Fortaleza*, de Carmosina Sibélia Silva Alencar. A ideia é apresentar, de forma resumida, as descobertas e propostas oriundas de suas dissertações de mestrado, 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

A INSERÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE E/LE: DIRETRIZES PARA O NÚCLEO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DA UECE¹

*Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza – UFC
Cleudene de Oliveira Aragão – Uece*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

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

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

É certo que houve um choque entre o discurso tecnológico-científico e o prestígio da literatura como disciplina formadora dentro da escola que culminou na ruptura do consenso social sobre a importância da aprendizagem literária em favor de outros usos linguísticos não literários. Contudo, o texto literário, mesmo enfraquecido, manteve seu lugar dentro do contexto escolar formal, retomando paulatinamente sua imagem de bem cultural de acesso livre para qualquer indivíduo.

¹ Os dados completos dessa pesquisa estão na dissertação intitulada "A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: diretrizes para o núcleo de línguas estrangeiras da Uece", defendida em 2008, no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/Uece), disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/19777>.

No presente artigo, abordamos o uso do texto literário nas aulas de E/LE no Núcleo de Línguas Estrangeiras da Uece, verificamos como ocorre a inclusão do texto literário nas aulas de língua espanhola neste ambiente de ensino e finalmente propomos diretrizes para o tratamento didático do texto literário.

1. Elementos ideais para inclusão do texto literário nas aulas de E/LE

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

Podemos dizer que, dentro dos enfoques de natureza tradicionais, fundamentados por uma visão normativa da língua, como seria o método da gramática e tradução, havia uma predileção evidente pela língua escrita em detrimento da língua oral, o que levava o texto literário a uma instância quase sagrada dentro do ensino de E/LE.

Com a chegada dos anos de 1960, até o princípio dos anos de 1970, o foco de atenção se baseou em critérios linguísticos que acabaram por definir os conteúdos de ensino de línguas estrangeiras. Esse enfoque, denominado “modelo estrutural”, tinha a pretensão de romper com o modelo existente, detendo-se nas estruturas linguísticas e no vocabulário. A partir de então, o texto literário vai perdendo o seu espaço, já que dentro desse modelo, as dificuldades apresentadas pelo vocabulário e pelas estruturas deveriam chegar aos alunos de maneira gradativa.

Nos anos de 1970, surgiram os programas “nocial-funcionais” e, com eles, a inclusão dos usos sociais do vocabulário e das estruturas linguísticas. Mais uma vez, o texto literário não teve seu lugar e continuou sendo excluído dos programas de aprendizagem. Considerava-se o discurso literário uma modalidade complexa e elaborada que não contemplava os usos frequentes do sistema linguístico, ou seja, de acordo com esta corrente os textos literários apresentavam usos peculiares do sistema de língua muito distantes das autênticas necessidades comunicativas e dos objetivos didáticos estabelecidos pela aprendizagem funcional.

A partir dos anos de 1980, surgiu o “modelo comunicativo” que prioriza a língua falada, gerando uma verdadeira revolução no ensino de línguas. Dentro desse novo modelo, também não houve espaço para o texto literário. Esse movimento tinha um caráter utilitário e desviava seu olhar de tudo aquilo que

não era de uso cotidiano. O texto literário era visto como uma forma de língua essencialmente escrita e estática, muito distante das expressões utilizadas na comunicação do dia-a-dia. Já nos anos de 1990, o texto literário passa a ser visto como um recurso para o ensino de segundas línguas, sem que seja considerado, necessariamente, objeto de estudo literário.

Contudo, é importante mencionar que a presença de textos literários ainda era reduzida na primeira metade dos anos de 1990 dentro dos livros didáticos dedicados ao ensino de E/LE. Tal postura se devia à crença inconsciente de que aquilo que era literário estava associado a posturas metodológicas anteriores com as quais se havia rompido.

Atualmente, podemos perceber um crescente interesse dos pesquisadores em estudar a relação entre o texto literário e a formação leitora em diferentes âmbitos educativos. No entanto, na prática de sala de aula de língua espanhola, parece haver poucos professores que conseguem utilizar adequadamente os gêneros literários para ensinar língua e cultura.

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

Mendoza (2004), propõe um modelo de tratamento didático de textos literários que reconhece a função estética, (re)criativa e formadora do texto literário para o ensino de línguas. Nele a atividade didática terá como centro a interação texto-leitor, além da ativação de saberes para que o leitor possa desfrutar da leitura literária. Prima, ainda, pela formação do aluno leitor, para que este seja capaz de deleitar-se ao interagir com textos literários, construir significados e decidir sobre a adequada interpretação do texto lido.

O autor espanhol propõe objetivos relacionados à interação leitora. Dentre os quais podemos mencionar: (a) formar o leitor para a interação com o texto, como processo paralelo ao desenvolvimento do hábito leitor e (b) estimular a participação interpretativa, dando atenção aos aspectos artísticos e criativos das obras literárias.

Para Mendoza (2004), o texto literário serve para formar um leitor habitual e não somente um leitor ocasional, que recorre ao texto simplesmente para cumprir as tarefas exigidas pelo professor. Outra questão importante é fazer do leitor um agente consciente dos processos de leitura e dos usos de estratégias que facilitem o contato com o texto.

Assim sendo, o autor defende a ideia de que os objetivos formulados por seu modelo de tratamento didático do texto literário se encaixam de forma harmônica com os objetivos curriculares oficiais. A junção desses dois objetivos resulta, segundo Mendoza (2004), no seguinte: (a) fomentar e consolidar o hábito de leitura; (b) aproveitar a literatura como meio de conhecimento; (c) saber ler a obra literária tentando chegar a interpretação da mesma; (d) ampliar a competência comunicativa dos alunos a partir das atividades de recepção literária; (e) colaborar com a maturidade intelectual e pessoal dos aprendizes, oferecendo experiências de recepção de modo individual e coletivo, complementando as necessidades de socialização.

Esses últimos objetivos propostos pelo autor nos parecem relevantes para o casamento perfeito entre língua e literatura. Para nós se torna cada vez mais evidente a importância da inclusão dos textos literários nas aulas de E/LE, visto que este favorece uma série de competências tais como: a leitora, a oral, a cultural e a comunicativa.

2. Elementos reais para a inclusão do texto literário nas aulas de E/LE

O Núcleo de Línguas Estrangeiras é um programa de extensão da Universidade Estadual do Ceará que funciona como escola de línguas e escola de aplicação para as práticas de ensino. Esse programa de extensão serve para que alunos da graduação do Curso de Letras/Língua Estrangeira, sujeitos a uma rigorosa seleção, possam exercer sua prática docente (estágio) em um ambiente de ensino próprio.

Para a nossa investigação, interessou-nos o funcionamento do curso de espanhol que no período da pesquisa, entre 2007 e 2008, contava com um quadro de dezoito professores, sendo dezessete deles alunos da graduação do Curso Letras/espanhol e um professor-pesquisador, aluno do Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada. Do universo de professores mencionados, quinze docentes, todos de língua espanhola, participaram da nossa pesquisa, e todos se mostraram interessados em contribuir para o bom andamento do estudo.

No que concerne aos aspectos metodológicos, realizamos uma pesquisa quanti-qualitativa, de cunho descritivo. Nossa pesquisa é do tipo estudo de caso avaliativo, pois visamos estudar e avaliar como se dá a inclusão de textos literários no Núcleo de Línguas Estrangeiras da Uece a fim de propor diretrizes para formulação de um modelo de tratamento didático que recorra às estratégias de leitura, baseado no modelo de Mendoza (2004).

O principal instrumento de coleta de dados foi um questionário aplicado a 15 docentes e 42 discentes. Foram elaborados dois blocos de perguntas para os discentes (experiência leitora e experiência como discente no Núcleo de Línguas da Uece) e quatro blocos de perguntas para os docentes (experiência leitora, formação acadêmica, experiência docente e experiência docente no Núcleo de Línguas da Uece). Para o presente artigo, foram consideradas apenas as respostas dos docentes relativas à sua experiência como docentes no Núcleo de Línguas. Para mais detalhes, consultar Souza (2008).

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

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

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

Podemos evidenciar a partir das respostas obtidas nessa questão que os professores consideram o texto literário capaz de cumprir uma série de propósitos que funcionam como elementos facilitadores da aquisição de língua espanhola, ou seja, que a sua inclusão não se limita ao desenvolvimento de uma única habilidade. O texto literário é visto, pois, como uma importantíssima ferramenta para desenvolver grande número de habilidades.

Na **vigésima primeira** questão pretendemos saber se os professores utilizam atividades de pré-leitura na hora de inserir o texto literário, ou seja, se estes desenvolvem alguma atividade anterior ao momento da leitura com o intuito de facilitar o processo leitor de seus alunos. Obtivemos como resposta que 60%

(nove) dos professores, ou seja, a maioria não utiliza atividades de pré-leitura, contra 40% (seis) dos professores que disseram utilizar atividades de pré-leitura.

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

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

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

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

afirmam utilizar uma abordagem do processo leitor e 73% (onze) dos professores acreditam ser importante trabalhar o texto literário como uma abordagem do prazer leitor.

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

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

Depois de uma breve discussão dos elementos teóricos relacionados ao uso didático do texto literário e de posse dos dados obtidos, empreendemos nossa proposta de modelo de tratamento didático, considerando os seguintes aspectos: enfoque, seleção dos textos e tipos de atividades.

3. Elementos possíveis para a inclusão do texto literário nas aulas de E/LE: diretrizes para um modelo de tratamento didático para o Núcleo de Línguas Estrangeiras da Uece

Considerando as razões alegadas pelos professores para o trabalho com o texto literário, nosso enfoque para o tratamento didático de obras literárias se centrará no desenvolvimento da habilidade leitora, que pode ser realizado, considerando duas vertentes: (a) despertar prazer estético e (b) desenvolver estratégias de leitura.

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

Sobre as estratégias de leitura, podemos perceber que estão relacionadas à capacidade de identificar e analisar os problemas encontrados durante a realização da leitura e a flexibilidade para encontrar as soluções desses problemas. Por isso, acreditamos ser tão relevante priorizarmos este aspecto.

Dito isso, é pertinente, a partir das concepções teóricas de alguns autores, como Acquaroni (2006), Albaladejo (2004) e Cosson (2006), fazermos brevemente um apanhado das características mais significativas que um texto literário deve ter para que esteja presente nas aulas de língua estrangeira. É importante esclarecer que isso não constitui uma receita, mas funciona para guiar o docente do Núcleo de Línguas Estrangeiras nas suas escolhas.

Segundo Albaladejo (2004) a primeira necessidade é que o texto seja *acessível*, ou seja, ele não pode estar em níveis muito mais altos do que a competência leitora dos aprendizes. Ainda que seja trabalhoso, o professor deve escolher textos que não contenham estruturas sintáticas muito diferentes das conhecidas por seus alunos. A leitura do texto literário pode constituir um desafio, mas deve ser um desafio que os alunos tenham condições de enfrentar. A acessibilidade é um dos elementos fundamentais para a inclusão do texto literário sob pena de prejudicar toda a atividade leitora. Ela deve ser levada em consideração na inserção de TL em todos os semestres do Núcleo de Línguas Estrangeiras, mas

principalmente nos semestres iniciais, visto que os alunos ainda estão construindo seu conhecimento lexical e estrutural da língua.

A segunda necessidade consiste em encontrar textos que sejam *significativos e motivadores*. Os interesses dos alunos devem ser levados em conta antes do processo de escolha. A eleição do texto deve se dar de maneira democrática em todos os níveis do ensino de língua espanhola. O aluno se sentirá motivado à leitura de algo que lhe pareça familiar. Caso isso não aconteça será relevante trabalhar com atividades de pré-leitura que ajam como motivadoras e facilitadoras do processo de interpretação das obras literárias.

A terceira necessidade é encontrar um texto que seja *integrador de várias habilidades*, ou seja, um texto que possa ser explorado não somente na perspectiva do desenvolvimento leitor, ainda que este seja o nosso grande interesse. É importante que o texto oferecido aos alunos possa ser explorado através de um prisma comunicativo que integre as quatro habilidades linguísticas.

Na formulação das nossas diretrizes damos atenção especial ao despertar do prazer estético e ao desenvolvimento de estratégias de leitura, porém para atingir nossos objetivos de formação leitora, elementos como a oralidade, o incentivo ao debate e os elementos da escrita acabam contribuindo de forma benéfica para a concretização dos nossos objetivos maiores.

A quarta necessidade diz respeito à escolha de textos levando em consideração as *implicações socioculturais*, ou seja, que esses sejam verdadeiramente significativos culturalmente. Porém tais aspectos culturais não devem ser tão abundantes a ponto que o texto literário se torne cheio de entraves para atingir o significado da leitura e, conseqüentemente, freie o interesse dos alunos pela história. É tarefa do professor, antes do momento da leitura, desenvolver atividades que facilitem a compreensão das referidas conotações culturais, já que ao compreendê-las os alunos leitores poderão se interessar pelos costumes e pelo modo de vida das sociedades de língua espanhola.

A quinta necessidade é um pouco controversa e consiste na eleição de textos verdadeiramente literários (originais) em detrimento das leituras graduadas (adaptações literárias ou textos criados exclusivamente com fins didáticos), visto que os problemas com a linguagem literária podem ser resolvidos mediante cuidadosa escolha dos textos que serão trabalhados em classe, levando em consideração os aspectos supracitados como: acessibilidade, motivação, relevância e acima de tudo o desenvolvimento de atividades que facilitem a leitura.

Outro aspecto relevante que devemos considerar na hora de escolher o texto literário a ser trabalhado está relacionado ao nível em que os alunos estão

inseridos. Autores como Albaladejo (2004) afirmam que para os alunos de nível inicial devem ser escolhidos textos breves, simples como poemas, fábulas, obras de teatro em um ato, contos, histórias curtas ou mesmo fragmentos de romances que não impliquem muita dificuldade na leitura, para que o aluno veja seu esforço recompensado. É preciso que a leitura literária seja uma experiência positiva para que o aluno se anime a continuar lendo, não somente por ordem do professor, mas por vontade própria. Já nos níveis intermediário e avançado a autora recomenda que os alunos não leiam somente fragmentos das obras, mas sim obras completas.

No seu modelo, Mendoza (2004) propõe uma divisão pertinente de ser mencionada: começa pelas ideias de base, depois avança para os objetivos gerais e culmina com as orientações metodológicas. Para a aplicação das nossas diretrizes explicamos essa estrutura e concluímos com algumas sugestões de atividades.

Em relação aos objetivos gerais, para que estas diretrizes funcionem é necessário ampliar a competência literária do aluno, concomitantemente à aplicação das diretrizes, ou seja, é importante observar, identificar, analisar e avaliar os componentes do discurso literário, assim como integrar saberes que estejam relacionados à expressividade, à criatividade, aos valores culturais dos usos do sistema da língua espanhola.

Sobre as orientações metodológicas, é necessário que: (a) a leitura pessoal seja vista como atividade de formação; (b) que o professor incite a participação ativa do aluno leitor na construção de conhecimentos funcionais da língua a partir da leitura; (c) que a funcionalidade dos conteúdos seja evidenciada e a participação do aluno leitor seja um fator indispensável no processo de formação leitora literária; (d) que os enfoques estabelecidos sejam respeitados; (e) que seja potenciada a liberdade necessária para que o leitor efetue a leitura de maneira autônoma, levando em consideração suas contribuições pessoais; (f) que haja atenção a como ocorrem os usos culturais da língua no contexto literário; (g) que se relacione o ensino de língua com o ensino de literatura; (h) que no final os alunos leitores tenham dominado os processos para fortalecer sua competência leitora literária.

O primeiro passo consiste na *metacognição leitora*, ou seja, preparar o leitor para que este tenha consciência de como se dá processo leitor, apresentar-lhe as diversas estratégias de leitura, para que ele eleja o melhor caminho a seguir e tenha consciência das decisões que pode tomar antes e durante a leitura literária. O segundo passo está relacionado ao *reconhecimento do discurso literário*,

ou seja, fornecer elementos para que os alunos possam identificar e diferenciar o discurso literário de discursos de outra natureza. O terceiro passo consiste na discussão da *temática das obras literárias*. Geralmente, este é o primeiro ponto a ser trabalhado quando há inclusão de atividades em torno do texto literário, porém no nosso entendimento seria mais benéfico discutir a temática do texto depois de passar pelos dois primeiros pontos, já que assim o aluno leitor compreenderia o texto literário de maneira global e não somente a partir de sua temática.² O quarto passo consiste em mostrar a diversidade de *gêneros* que fazem parte do campo literário, a fim de que o aluno esteja em contato com variadas estruturas e possa fortalecer os passos anteriores. Por fim, para o êxito da aplicação das nossas diretrizes trataremos do quinto e último passo que é um dos mais importantes para que o texto literário seja uma ferramenta relevante nas aulas de E/LE, que é mostrar a *literatura como meio de comunicação*, visto que muitos esquecem que a literatura, como os demais textos, tem a função maior de comunicar.

Depois de estabelecermos a funcionalidade das nossas diretrizes, é importante que possamos exemplificar de que modo estas podem ser aplicadas nas aulas de E/LE. Para isso, a primeira coisa a primeira coisa que devemos ter em mente é saber se os professores do Núcleo de Línguas Estrangeiras estão preparados para desenvolver, em sua sala de aula, atividades de leitura baseadas nas ramificações do enfoque estabelecido por nós anteriormente, ou seja, despertar o prazer estético e trabalhar com o desenvolvimento de estratégias de leitura.

A segunda coisa que devemos ter em conta diz respeito ao planejamento das atividades com o texto literário e ao estabelecimento de objetivos específicos. Para este fim adaptamos uma sugestão de Farrel (2003, p 20), que permitirá aos professores do Núcleo de Línguas Estrangeiras estabelecer mais claramente os objetivos das aulas de leitura utilizando o texto literário.

Fizemos algumas alterações na tabela de Farrel (2003, p. 20), tais como a formulação de objetivos específicos e o nível indicado para a realização da atividade que servirá posteriormente para a elaboração de um plano de aula mais detalhado e adequado ao tempo de aula de cada professor. Damos uma sugestão de como organizar o trabalho com o texto literário a partir da quadro 1, mas certamente há outros fatores que devemos levar em consideração como nível particular de cada grupo, assim como a disponibilidade de tempo.

² Compreender não somente a temática do texto, mas sua estrutura e o uso das linguagens presentes ali.

Quadro 1: Organização do trabalho com o texto literário

Foco Linguístico	<ul style="list-style-type: none">• Leitura
Tópico	<ul style="list-style-type: none">• Comida
Objetivo Geral	<ul style="list-style-type: none">• Fortalecer habilidade de leitura
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none">• Motivar a leitura do texto literário.• Ensinar os alunos a fazer previsões e posteriormente buscar elementos no texto que as confirmem ou que as refutem.• Ensinar os alunos a identificarem e diferenciarem gêneros textuais instrutivos e gêneros textuais narrativos.
Conhecimento Prévio	<ul style="list-style-type: none">• Os alunos aprenderam anteriormente os mecanismos que utilizamos para fazer previsões do conteúdo do texto e também da estrutura. Esta aula é para que os alunos treinem a utilização desses mecanismos e por meio deles possam inclusive identificar o gênero textual em questão.
Materiais	<ul style="list-style-type: none">• Fotocópias do fragmento da obra “Como água para chocolate”, da escritora mexicana Laura Esquivel, na qual aparecem primeiramente os ingredientes de uma receita culinária, posteriormente as instruções de como prepará-la e em seguida a narração dos acontecimentos da novela.• Quadro branco.• Pincel.
Nível	<ul style="list-style-type: none">• Semestres intermediários

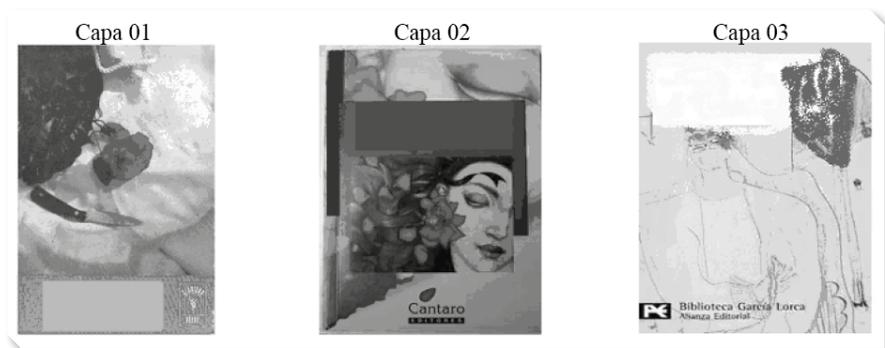
Para que possamos oferecer aos nossos alunos a possibilidade de escolha dos textos que serão trabalhados em classe, devemos estar atentos à importância dos componentes visuais antes da leitura como pontua Field (2004). A autora nos chama a atenção para a seleção de textos que fazemos quando estamos num ambiente diferente do de sala de aula. Por exemplo, quando estamos numa livraria ou numa biblioteca, muitas vezes selecionamos determinados livros baseados exclusivamente na capa, ou na descrição presente na contracapa do li-

vro, ou ainda em alguma observação feita sobre o autor. A verdade é que às vezes confirmamos as expectativas que tínhamos em relação à leitura do livro e às vezes nos surpreendemos com o seu conteúdo, pois ele não condiz com a ideia que formulamos a partir da capa, por exemplo.

Iremos propor, agora, uma atividade de seleção de textos literários baseada exclusivamente na previsão de leitura, por meio da capa de algumas obras literárias. Essa atividade tem como objetivo motivar os alunos à leitura de uma obra literária assim como também tem o objetivo de apresentar estratégias de pré-leitura que facilitem a leitura integral do texto.

Uma das atividades que podemos propor, a qual chamamos atividade “a”, tem como objetivo auxiliar nas estratégias de previsão do conteúdo do texto literário, bem como ativar o conhecimento prévio dos alunos. Para este fim, escolhe-se, por exemplo, três capas diferentes da mesma obra. Essas capas podem ser conseguidas através de um *site* de busca de imagens. Contudo, é importante evidenciar que a atividade “a” consiste na realização de predições realizadas a partir da observação das fotos ou desenhos inseridos na capa. Dessa maneira, utilizando um programa simples de computador retiramos o título e o nome do autor, para que, de fato, os alunos possam se apoiar somente nas imagens projetadas. A relação entre imagem e predição sobre o conteúdo da obra costuma ser bastante motivadora.

Figura 1 – Capas alternativas da obra *Bodas de sangre*, de Gabriel García Lorca



Fonte: Souza (2008)

Essa ordem foi pensada porque acreditamos que a capa 01 gera mais impacto, além de ser a que possui mais elementos visuais. Ao mostrar a capa 01 podemos perguntar aos alunos o que eles podem ver e quais os significados dos objetos representados. Certamente, o que chamará mais a atenção dos discentes é

a faca suja de sangue que nos remete a um crime que deve ter acontecido. Em seguida, pode-se perceber um pedaço de tecido negro que pode ser indicador de luto, dependendo de cada cultura, disposto em cima de um tecido branco, o qual ainda não se sabe o significado. Outro forte indicador é a rosa vermelha que poderá indicar paixão, além de ser um símbolo feminino.

Despertada a curiosidade dos alunos em saber do que trata a obra e, ouvindo deles a chuva de respostas, mostramos a capa 02 na qual podemos ver uma mulher e um ramallete de flores vermelhas. Os alunos seguirão levantando várias hipóteses. Poderão dizer que foi um crime passionai, que a mulher é a autora do crime ou que esta é a vítima. Para finalizar a parte do trabalho com as imagens, mostramos a capa 03, onde podemos ver desenhada uma noiva, e sugerir que os alunos busquem mais elementos para predição do que acontece no livro. Depois de ter escutado as hipóteses levantadas pelos alunos, o professor poderia pedir aos alunos que escrevessem um texto a partir dos elementos discutidos em sala de aula.

O professor deve auxiliar o aluno nessa fase, dizendo que seu texto pode ser escrito de forma narrada, em forma de cena de teatro ou até mesmo como uma notícia jornalística e pedir que eles coloquem um título no texto produzido. Os textos serão lidos em sala de aula e poderá haver mais discussões. Em seguida, o professor recolherá os textos para efetuar correções e mostrará uma das capas com o verdadeiro nome da obra e o nome do autor, além de mostrar em que gênero é escrita a obra que, no caso em questão, é um texto teatral.

É importante mencionar que a obra em questão é muito extensa para ser lida, na íntegra, em sala de aula, por essa razão, depois de ter preparado o aluno para interagir com a obra literária, o professor poderia pedir-lhe que a lesse em casa e acompanhar a leitura que o aluno está fazendo, em sala de aula, perguntando-lhe, por exemplo, se as hipóteses iniciais foram confirmadas ou refutadas e se ele está tendo alguma dificuldade de leitura, etc. Poderia ser criada uma agenda de leitura literária.

Acreditamos que dessa maneira os alunos se sentiriam tão satisfeitos com a leitura que se atreveriam, inclusive, a representar alguma parte da obra ou mesmo os momentos mais significativos desta, pois se sentiriam seguros em sua compreensão leitora.

Outra sugestão de atividade, a atividade “b”, que tem como objetivo fornecer aos alunos elementos que lhes permitam selecionar uma obra literária que seja significativa para eles e que de alguma forma possa motivá-los ainda mais a realização da atividade de leitura. Consiste na associação entre capas de obras literárias e seus resumos, pois permite aos alunos uma maior possibilidade de escolha do que vai ser lido, ainda que haja uma seleção prévia do professor. Depois

de ler cada resumo e fazer as correspondências com as capas, os alunos poderão constatar se suas previsões foram cumpridas ou optar pela leitura de outra obra que em um primeiro momento não lhe causou tanta atração.

Abaixo, podemos verificar algumas capas de textos literários de diferentes autores, tanto espanhóis como hispano-americanos. A capa 01 é do livro “Como agua para chocolate” da autora mexicana Laura Esquivel. A capa 02 é da obra “La casa de Bernarda Alba” do autor espanhol Federico García Lorca. A capa 03 pertence a obra “La tregua” escrita pelo escritor uruguaio Mario Benedetti. A capa 04 é do livro “Sin noticias de Gurb” do autor espanhol Eduardo Mendoza. Finalmente a capa 05 é da obra “La casa de los espíritus” da escritora chilena Isabel Allende. Todas as obras em questão são obras contemporâneas. Duas delas escrita na forma de diário, capas 03 e 04. Duas delas são escritas em forma de romances, capas 01 e 05. E uma das obras, capa 02, é uma peça teatral.

Figura 2 – Capas das obras envolvidas na descrição da atividade b



Fonte: Souza (2008)

É importante mencionar que os critérios vistos anteriormente, como acessibilidade, adequação ao grupo, integração de várias habilidades, etc. devem ser levados em consideração na hora do professor do Núcleo de Línguas Estrangeiras selecionar as capas dos textos para seus alunos. As obras devem ter mais ou menos o mesmo nível de dificuldade para que o aluno não se encante com o enredo de uma obra que ainda não está preparado para ler. As obras escolhidas possuem uma estrutura e um vocabulário intermediário, só podendo ser recomendadas para alunos de semestres intermediários ou avançados.

O papel do professor é dotar os alunos de elementos que lhes permitam refletir sobre seu processo leitor e dar informações explícitas que possibilitem aos alunos leitores utilizar a metacognição. É importante que os alunos tenham conhecimento das estratégias de leitura, além disso, saibam utilizá-las no momento oportuno. Isso pode acontecer com a implementação de atividades como as que sugerimos anteriormente, através das quais os alunos poderão pôr em prática o uso de estratégias que permitam uma realização exitosa da atividade de leitura literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diretrizes propostas por nós são resultado das teorias consultadas e das análises obtidas a partir dos questionários respondidos pelos professores. Por essa razão, estabelecemos dois enfoques a partir dos quais elas poderiam ser exploradas. O primeiro é a partir do despertar do prazer estético, já que estamos trabalhando com textos literários e o segundo é explorar o texto literário a partir do desenvolvimento de estratégias de leitura, visto que esta é a principal porta de acesso ao texto literário. O objetivo maior da formulação das nossas diretrizes, inspiradas no modelo de Mendoza (2004), é formar leitores para que estes possam ler desfrutando do texto e possam se tornar leitores autônomos.

Não podemos nos esquecer do papel que desempenha o professor dentro dessas diretrizes de ensino da habilidade leitora em língua espanhola. Isso é dito, pois concluímos que em outros enfoques de utilização do texto literário o docente exerce um papel ora de centralizador de saberes, de autoridade máxima em sala de aula, de crítico literário detentor da única interpretação viável do texto literário, ora de supervisor da interpretação dos alunos, sem poder se manifestar diante da leitura destes, já que o processo de leitura nessa concepção era tido como individual e solitário e ao professor cabia somente escutar as interpretações de seus alunos, sem poder auxiliá-los na resolução de suas dúvidas.

Nas nossas diretrizes, a atuação do professor é tão importante como a atuação do aluno, que é o próprio agente leitor. Valemo-nos de tal afirmação, já que o professor seleciona os textos aos quais o aluno leitor terá acesso, além do que, será o mediador do contato entre o aluno e o texto literário por meio do desenvolvimento de estratégias de leitura que possibilitem ao leitor ler o texto literário em língua espanhola de forma prazerosa e autônoma.

Com a realização desse estudo, concluímos também que a seleção dos textos literários que são utilizados em sala de aula não pode ocorrer tendo como único critério o gosto do docente, devendo passar por um rigoroso processo de seleção que define os objetivos da realização da atividade e o proveito que será obtido a partir dela para a melhoria da aquisição da língua alvo.

Provavelmente, há outras possibilidades para o uso do texto literário como ferramenta de ensino de E/LE, ou seja, outros caminhos que o docente pode percorrer para a realização de um trabalho eficiente e significativo com o texto literário. Trilhamos o percurso que nos pareceu mais sedutor, a utilização do texto literário como componente da formação leitora de língua espanhola, sem esquecer o status diferenciado do mesmo.

REFERÊNCIAS

ACQUARONI, R. M. Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE. In: BELMONTE, Isabel Alonso (Coord.). *Carabela*, n. 59. Madrid: SGEL, 2006.

ALBALADEJO, M. D. G. Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE (I). *Instituto Cervantes de Estambul*, n. 7, set. 2004.

COLOMER, T. *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

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

FARREL, T. S. C. *Planejamento de atividades de leitura para as aulas de idioma*. Tradução de Itana Summers Medrado. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003. (Portfolio SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas; 6)

FIELD, M. L. *Componentes Visuais e a Compreensão de Textos*. Tradução de Rosana Sakugawa Ramos Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2004. (Portfolio SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas; 10)

MENDOZA, A. *La utilización de materiales literarios en lenguas extranjeras*. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, 2002.

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

SOUZA, L. J. C. R. S. *A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: diretrizes para o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades – Fortaleza, 2008.

CAPÍTULO 2

O LUGAR DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO SOBRE AS CRENÇAS E A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO¹

Girlene Moreira da Silva - IFRN
Cleudene de Oliveira Aragão - Uece

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os textos literários oferecem inúmeras possibilidades de serem trabalhados, variando de acordo com o objetivo e a formação que pretendemos alcançar. Conscientes de que as crenças interferem nas ações dos professores e na sua metodologia utilizada na sala de aula, procuramos investigar as crenças dos egressos do curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Ceará (Uece) sobre o uso ou não do texto literário (TL) como ferramenta para o ensino/aprendizagem de E/LE no Ensino Médio de Escolas Públicas de Fortaleza e a relação entre essas crenças e sua prática docente.

Esse artigo é, pois, parte de uma pesquisa realizada nos anos de 2009 e 2010 com dezoito professores de Espanhol de Escolas Públicas de Fortaleza, egressos da Uece e atuantes nas três séries do Ensino Médio dessas escolas, com relação ao uso do TL como ferramenta para o ensino e aprendizagem de E/LE.

Os dados relatados aqui foram coletados a partir de respostas de um questionário, respondido por todos os informantes, em que foram contempladas questões referentes não somente à utilização do texto literário nas aulas de E/LE, como também questões sobre a formação inicial, crenças e prática docente. Além disso, foram realizadas entrevistas e observações com três professores (o mais antigo, o intermediário e o mais recente formado) com o objetivo de contrapormos suas ações e suas crenças.

¹ Os dados completos dessa pesquisa estão na dissertação intitulada "O uso do texto literário nas aulas de Espanhol no Ensino Médio de Escolas Públicas de Fortaleza: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da Uece", defendida em 27 de Março de 2011 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=68181>

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. O estudo sobre crenças

Segundo Barcelos (2004, p.127), o interesse em estudar as crenças começou a despontar nos anos 70, embora não com esse nome, mas foi somente em 1985 que o termo “crenças sobre aprendizagem de línguas” apareceu pela primeira vez, em *Linguística Aplicada (LA)*, com o questionário *BALLI - Beliefs about language learning inventory*, elaborado por Horwitz em 1985, e baseado em crenças populares sobre a aprendizagem de língua.

No Brasil, ainda segundo Barcelos (2004), o conceito de crenças somente ganhou força na década de 90 com as pesquisas de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). Almeida Filho (1993) foi um dos primeiros pesquisadores no Brasil, introduzindo o termo “cultura de aprender”. Segundo o autor, quando os professores adentram suas salas de aulas passam a agir por uma dada abordagem de ensino associada às suas concepções de linguagem, de aprender e de ensinar uma língua, constituídas de intuições, crenças e experiências vivenciadas.

Nos documentos oficiais, há a menção do termo crença no sentido em que estudamos nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006, p.146)*, quando afirmam que “sendo a escola uma instituição social, nela se perpetuam certas práticas que refletem as crenças e atitudes dos participantes” e que é necessário considerar as crenças dos professores na hora da escolha do material a ser trabalhado em sala de aula, uma vez que crenças que dão suporte às escolhas feitas podem agir silenciosamente, sem que o professor tenha clara consciência delas.

Ainda hoje não se tem uma única definição para crenças. Há vários termos e definições usados para se referirem às crenças sobre aprendizagem de línguas. No entanto, embora não haja uma definição única, há muitas ideias em comum entre os autores que investigam essa área. A definição usada nesta pesquisa é a proposta por Alvarez (2007), que nos parece ser mais completa:

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 (Alvarez, 2007, p. 200).

Segundo Woods (2003) e Barcelos (2006), a questão da relação entre crenças e ações é crucial para uma pesquisa sobre crenças, sejam elas dos alunos ou dos professores e, por isso, resolver comparar crenças e ações de professores em nossa pesquisa. É importante considerarmos que as crenças podem estar num nível de internalização inconsciente, muitas vezes desconhecida até pelo próprio detentor delas.

1.2. O texto literário como recurso para aulas de E/LE

Bakhtin (2010) afirma que todas as esferas da atividade humana estão efetivamente relacionadas com o uso da linguagem, efetuando-se em forma de enunciados orais e escritos. Para o autor, cada enunciado particular é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são chamados de gêneros do discurso. Dentro da heterogeneidade dos gêneros do discurso, o autor considera que devemos incluir todos os gêneros literários, desde o provérbio até o romance de muitos volumes.

É importante considerarmos, ainda, o fato de que, em alguns casos, sempre haverá dúvida nos julgamentos do ser ou não ser literário, uma vez que os critérios de aferição são mutáveis. Entretanto, mesmo apresentando dificuldades em casos limítrofes, na maioria das vezes, “é possível discernir entre um texto literário e um texto de consumo, dada a recorrência, no último caso, de clichês, de estereótipos, do senso comum, sem trazer qualquer novo aporte” (Brasil, 2006, p. 57).

Para os fins da nossa pesquisa, assim como Martín Peris (2000), consideramos o caráter sociocultural do texto literário, incluindo a literatura popular, geralmente oriunda da tradição oral, como pequenos contos, provérbios, adivinhações e outros gêneros menores, que correspondem aos diversos usos linguísticos e às atividades de aprendizagem no ensino de línguas. Consideramos também os textos apresentados parcialmente ou em fragmentos, desde que não adaptados. Não consideramos como literatura as obras ou textos adaptados, por entendermos que na nova (re) escritura do texto, ele perde seu valor autêntico e estético e não consegue dar conta de dizer tudo o que foi dito na obra literária, já que é refeito e produzido para fins didáticos específicos.

Embora considere que as escolas de algumas regiões possam se interessar em intensificar o desenvolvimento de leitura no terceiro ano do Ensino Médio, como objetivo de ajudar os alunos na preparação para o vestibular, o documento afirma que “essa opção não deve desconsiderar o caráter da leitura como prática cultural e crítica de linguagem, um componente essencial para a construção da cidadania e para a formação dos educandos”. (Brasil, 2006, p.111).

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

1.3. A formação inicial do professor de língua espanhola na Universidade Estadual Do Ceará

Para Andrade (2004), o professor bem formado é aquele que se sente seguro para buscar conhecimentos em razão de situações encontradas em sua prática, ou seja, em decorrência das necessidades provenientes da sua prática. Há, inclusive, uma necessidade, muitas vezes, de ter que afirmar essa segurança frente à resistência que os professores “antigos” têm aos professores “novatos”. Durante os estágios obrigatórios exigidos na nossa graduação, percebemos, nas observações de aulas, que os professores “antigos” não aceitam a renovação de conteúdos e de didática trazida pelos “novatos”, entendendo-a muito mais como uma ameaça que como benefício para a melhoria do ensino daquela escola.

Com isso, percebemos que a formação docente transcende os aportes teóricos e metodológicos a serem ensinados. É preciso também formar um professor seguro e consciente do seu papel de transformador da sociedade. Embora não seja totalmente possível determinar o alcance do trabalho realizado nas disciplinas da graduação, podemos, principalmente através de pesquisas, observar o diagnóstico do ensino e tentar resolver as lacunas do processo de formação do professor.

Para exemplificarmos, podemos citar a mudança das disciplinas de literatura do currículo do Curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Ceará (Uece) a partir de resultados de uma pesquisa realizada por Aragão (2006) com

os alunos em formação da Uece do Curso de Letras Espanhol, nos anos compreendidos entre 2000 e 2004, bem como a inserção da disciplina de tratamento didático do texto literário no Curso de Letras Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Entendemos que não há como prever, no processo de formação inicial, todas as situações que o professor enfrentará durante sua vida profissional, mas compreendemos que é importante que o professor reflita sempre sobre os problemas e tente encontrar soluções, mesmo que isso implique em modificar suas próprias ações. Convém destacarmos, ainda, que não basta exigir que os professores sejam reflexivos e atualizados; é preciso promover condições para que isso aconteça, iniciando esse processo reflexivo na formação inicial e continuando por toda a sua trajetória de ensino, uma vez que a educação, a escola, as aulas, os alunos são realidades dinâmicas, que mudam constantemente.

2. METODOLOGIA

Na primeira fase da pesquisa, investigamos as crenças de dezoito egressos do curso de Letras Espanhol da Uece (nomeados de P1 a P18) sobre o uso ou não do texto literário no ensino e aprendizagem de E/LE. Escolhemos como instrumento de coleta de dados o questionário, que continha trinta e nove questões objetivas e abertas, divididas em cinco blocos. Entretanto, nesse trabalho, falaremos apenas do quinto bloco (questão vinte e quatro), intitulado “Texto Literário e Ensino de Línguas” e do sexto bloco (questões de vinte e cinco a trinta e nove), intitulado “Uso do Texto Literário no Ensino do Espanhol”.

Na segunda fase da pesquisa, por questão de limitação de tempo, somente três (dos dezoito participantes do nosso estudo) responderam a uma entrevista, além do questionário, e tiveram 12 h/a observadas, com o objetivo de contrapormos suas ações e suas crenças. Os critérios utilizados para a escolha dos três professores observados foram o tempo de término da sua graduação, escolhendo um graduado há mais tempo, um intermediário e outro graduado mais recentemente; e a atuação nas três séries do Ensino Médio. O P2 foi o mais antigo escolhido, formado em 1992. O P4 foi o professor intermediário escolhido, formado em 2001 e o P18 foi o mais recente escolhido, formado em 2010.

Ressaltamos que não analisamos tudo o que foi observado nas aulas, mas somente os dados mais relevantes e necessários para a contraposição das crenças e das ações dos três professores observados. Para a análise dos dados, consideramos as respostas do bloco 6 do questionário, intitulado “Uso

do Texto Literário no Ensino de Espanhol”, bem como as respostas da entrevista e as observações da prática docente deles (12 h/a), documentadas em protocolo de registro de aulas.

Analizamos os três instrumentos conjuntamente e colocamos os dados no “Quadro comparativo entre crenças e prática docente”, com as possíveis causas, atribuídas por nós, para o acordo ou desacordo entre as crenças e as ações dos professores observados. Os questionários e as entrevistas nos apontaram “o que os professores disseram” e as observações nos apontaram “o que os professores fizeram”. Ressaltamos que as possíveis causas foram atribuídas por nós e inferidas a partir da triangulação dos dados fornecidos pelo sexto bloco do questionário, intitulado “Uso do Texto Literário no Ensino de Espanhol”, pelas entrevistas e pelas observações de aulas no período de setembro a novembro de 2010.

3. DISCUSSÃO DOS DADOS: UM ESTUDO SOBRE A PRESENÇA OU NÃO DO TEXTO LITERÁRIO EM AULAS DE E/LE NO ENSINO MÉDIO

3.1 As crenças de professores do Ensino Médio

Em uma das questões do bloco chamado “Texto Literário e Ensino de Línguas”, os itens eram afirmações para os professores marcarem se concordavam ou não com o que estava escrito. Assim, conseguimos identificar suas crenças com relação ao uso do texto literário e o ensino de línguas de uma forma geral, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Crenças sobre o texto literário e o ensino de línguas

Itens	Concordo muito	Concordo	Não tenho certeza	Discordo muito	Discordo
a) A literatura é necessária somente na formação de professores.	0%	0%	0%	50% (nove)	50% (nove)
b) A literatura é um importante recurso para as aulas de E/LE.	44% (oito)	56% (dez)	0%	0%	0%

c) A linguagem do texto literário é muito difícil.	0%	22% (quatro)	6% (um)	0%	72% (treze)
d) O texto literário pode ser usado em uma aula exclusivamente de leitura.	11% (dois)	33 % (seis)	0%	0%	56% (dez)
e) O texto literário é um importante recurso para as aulas de gramática.	17% (três)	72% (treze)	0%	0%	11% (dois)
f) O indivíduo deve ser proficiente na língua-alvo antes de ler textos literários.	0%	11% (dois)	22% (quatro)	0%	67% (doze)
g) Para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário desenvolver as habilidades de linguagem (vocabulário, estrutura, discurso).	0%	67% (doze)	11% (dois)	0%	22% (quatro)
h) A leitura é um processo de decodificação (acesso somente ao código linguístico).	0%	17% (três)	11% (dois)	11% (dois)	61% (onze)
i) Para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário o uso das estratégias de leitura (<i>skimming</i> , <i>scanning</i> , <i>predicting</i> , etc.).	0%	78% (quatorze)	11% (dois)	0%	11% (dois)

j) Para se ler e compreender um texto, é necessário ter conhecimento prévio do assunto.	0%	39% (sete)	6% (um)	0%	56% (dez)
k) Mesmo não sendo bom leitor na sua língua materna, o aluno pode se tornar um bom leitor em língua estrangeira.	0%	28% (cinco)	6% (um)	6% (um)	61% (onze)

Fonte: Silva (2011)

Como podemos observar no quadro 1, no item “a”, 50% (nove) discordaram e 50% (nove) discordaram muito de que a literatura é necessária somente na formação de professores. No item “b”, 56% (dez) concordaram e 44% (oito) concordaram muito que a literatura é um importante recurso para as aulas de E/LE; a maioria, portanto, reconhecendo a importância didática do TL. No item “c”, 22% (quatro) concordaram e 72% (treze) discordaram que a linguagem do texto literário é muito difícil e 6% (um) afirmou não ter certeza, o que nos alegra muito, pois com isso percebemos que os professores, sujeitos dessa pesquisa, não possuem a crença de que a linguagem do texto literário é difícil e entendemos que, com isso, não há resistência à leitura do TL.

No item “d”, 11% (dois) concordaram muito, 33% (seis) concordaram e 56% (dez) discordaram de que o texto literário pode ser usado em uma aula exclusivamente de leitura. No item “e”, 17% (três) concordaram muito, 72% (treze) concordaram e 11% (dois) discordaram que o texto literário é um importante recurso para as aulas de gramática. Aqui percebemos que a maioria dos professores possui a crença de que o TL é importante para uma aula de gramática, porém não importante para uma aula somente de leitura, o que mostra uma visão equivocada, pois não há como não tratarmos de leitura ao trabalharmos com um texto literário, uma vez que “se o professor possui a intenção de trabalhar no texto aspectos de natureza gramatical ou aspectos relacionados à apreensão do vocabulário pode utilizar materiais previamente preparados para este fim” (Souza, 2008, p.33).

No item “f”, 11% (dois) concordaram, 67% (doze) discordaram e 22% (quatro) não têm certeza que o indivíduo deve ser proficiente na língua-alvo antes de ler textos literários. No item “g”, 67% (doze) concordaram, 11% (dois) não têm certeza e 22% (quatro) discordaram que para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário desenvolver as habilidades de linguagem (vocabulário, estrutura, discurso). Já no item “h”, 17% (três) concordaram, 11% (dois) não têm certeza, 11% (dois) discordam muito e 61% (onze) discordaram que a leitura é um processo de decodificação. Embora seja minoria, percebemos que os professores que concordaram ou que não têm certeza com relação a essa assertiva podem ter uma concepção de leitura diferente da que consideramos para o desenvolvimento da competência leitora do aluno, que é aquela cujo significado do texto se dá a partir do sentido gerado pela constante interação entre o texto e o leitor.

No item “i”, 78% (quatorze) concordaram, 11% (dois) afirmaram que não têm certeza e 11% (dois) discordaram que para se aprender a ler em uma língua estrangeira é necessário o uso das estratégias de leitura. No item “j”, 39% (sete) concordaram, 6% (um) não tem certeza e 56% (dez) discordaram que para ler e compreender um texto, é necessário ter conhecimento prévio do assunto. No último item, o “k”, quando afirmamos que mesmo não sendo bom leitor em língua materna, o aluno pode se tornar um bom leitor em língua estrangeira, 28% (cinco) dos professores concordaram, 6% (um) afirmou não ter certeza e 61% (onze) discordaram, o que nos mostra que os docentes acreditam que o aluno traz estratégias de leitura em língua materna para a leitura em língua estrangeira.

A primeira questão do sexto bloco começava na de número vinte e cinco e indagava ao professor com que frequência ele utilizava o texto literário nas suas aulas de espanhol. 89% (dezesseis) responderam que *às vezes* e somente 11% (dois) responderam que *sempre*. A questão vinte e seis pedia que, se eles usavam pouco o texto literário nas suas aulas, explicassem o motivo. Eles podiam marcar mais de uma opção, bem como acrescentar algum outro motivo que não estivesse exposto na questão para assinalar.

Observamos que 56% (dez) marcaram *falta de tempo* como motivo para usarem pouco o texto literário, 6% (um) assinalou que *não consegue selecionar o material para levar*, 17% (três) mencionaram que *o material didático que utilizam não traz o texto literário*, 11% (dois) apontaram como motivo *o fato da escola não oferecer fotocopadora para reproduzir o material* e 28% (cinco) não marcaram nenhum item.

Entendemos que os professores, em geral, sempre atribuem suas carências à falta de tempo para uma melhor didática, entretanto, muitas vezes percebemos que eles não conseguem pensar em algo diferente do que eles estão acostumados a fazer e a ver em materiais didáticos já prontos, o que poderia justificar, inclusive, a não resposta de cinco informantes. Convém destacarmos aqui que a maioria dos professores que tem acesso a algum material didático, espera que nele estejam todas as receitas prontas, inclusive para o uso do TL. Segundo Santos (2007), o lugar e o papel do TL, na sala de aula, são determinados, muitas vezes, pela metodologia e enfoque dado no material didático, portanto, quando inexistem essas orientações, o professor não sabe o que fazer com o TL ou utiliza-o apenas para abordagens gramaticais.

Na questão em que perguntamos aos professores em quais séries do Ensino Médio eles trabalhavam com o texto literário, 67% (doze) afirmaram *usar o texto literário em todas as séries do Ensino Médio*. Os outros 33% (seis) afirmaram que *só não trabalhavam com o texto literário no 1º ano*. Já na questão em que queríamos saber quais os gêneros literários que o professor selecionava, o que nos chamou atenção foi que 28% (cinco) dos informantes acrescentaram outros gêneros textuais considerando-os literários (ainda que não fossem), mesmo que, no enunciado da questão, tivéssemos pedido somente os gêneros literários. Observamos que 28% (cinco) dos professores levavam *romance* para suas aulas e quatro deles explicaram que *levavam apenas trechos dos romances*, uma vez que não há muito tempo para trabalhar o romance completo em sala de aula, as bibliotecas das escolas não oferecem os livros e os alunos não possuem recursos financeiros para tirarem fotocópias.

72% (treze) informaram que selecionavam *contos* para suas aulas e outros 67% (doze) informaram que levavam *poemas*. Ressaltamos que a preferência por esses gêneros literários pode ser atribuída ao fato de que como muitos deles só têm 1h/a semanal com cada turma, os gêneros literários com textos mais curtos se tornam mais viáveis. Albaladejo (2007) e Mendoza (2004, 2007) ratificam essa ideia de trabalhar com textos curtos. Segundo Albaladejo (2007), para os alunos de nível inicial, devemos selecionar textos simples e breves, como poemas, fábulas, contos, histórias curtas e, inclusive, fragmentos de romances que não apresentem grande dificuldade, com a finalidade de que o aluno seja recompensado por seu esforço e que se motive a continuar lendo.

61% (onze) marcaram a opção *crônica*, 17% (três) informaram que selecionam *teatro* para suas aulas e 6% (um) afirmou que leva *ensaios* para suas aulas de E/LE. Como falamos anteriormente, 28% (cinco) dos professores acrescentaram

outros gêneros textuais considerando-os literários, como receitas, notícias, carta, anúncios e horóscopo. Esses gêneros deveriam ser citados apenas na questão vinte e nove que tratava dos gêneros textuais. Entendemos, com isso, que esses professores podem não conhecer, devidamente, o conceito de gêneros literários e, por isso, mencionaram esses outros gêneros como sendo literários.

Na questão em que pedíamos que o professor nos informasse os gêneros textuais trabalhados por ele em sala de aula, os gêneros mais marcados foram *notícia* (72%), *anúncio* (61%) e *receita culinária* (50%) e, na questão em que perguntamos se a escola em que o professor trabalhava adotava um material didático para o ensino do Espanhol no Ensino Médio, 61% (onze) disseram que *a escola adotava material para o 1º ano*, 28% (cinco) disseram que *não havia material adotado em nenhuma das séries* e 11% (dois) afirmaram que *havia material didático adotado em todas as séries do Ensino Médio*.

Na questão trinta e um, pedíamos que os professores que trabalhavam com material didático especificassem se esse material continha textos ou fragmentos de textos literários. Nessa questão, somente treze responderam, tendo em vista que os outros cinco, conforme dito na questão anterior, não trabalhavam com nenhum material didático. Com isso, dos treze professores, cinco responderam que *não havia textos literários*; cinco afirmaram que *havia poucos* e três afirmaram que *havia muitos textos literários ou fragmentos de textos literários nos materiais didáticos que eles usavam*.

Na questão em que perguntamos de onde o professor selecionava o texto que ele usava para trabalhar a leitura nas suas aulas de espanhol, observamos que 17% (três) afirmaram que retiravam os textos *do material didático adotado pela Escola*. Esses três professores que marcaram esse item foram justamente os três que na questão anterior responderam que havia muitos textos literários no material adotado pela Escola. 61% (onze) afirmaram que *selecionam os textos para trabalhar leitura de algumas obras literárias*, o que nos parece positivo, por entendermos que eles reconhecem a importância e a aplicabilidade do texto literário para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. 83% (quinze) disseram *retirar esses textos da internet*. 33% (seis) afirmaram *selecionar seus textos de livros paradidáticos*. 44% (oito) acrescentaram que tiram os textos para trabalhar a leitura *de vários livros didáticos de Espanhol* e outros 17% (três) *de jornais e revistas*.

Na questão em que perguntamos com que frequência os professores utilizam fragmentos de obras literárias. 56% (dez) responderam que *às vezes*, 28% (cinco)

responderam que *raramente*, 11% (dois) responderam que *sempre* e 6% (um) respondeu que *nunca* utiliza fragmentos de obras literárias. Como havia opção para justificar a resposta, P1 marcou a opção *raramente* e colocou que “só uso fragmentos quando se trata de um romance”; P11 disse que utiliza *raramente* porque “o tempo é muito curto e há o receio de que os alunos não se interessem devido ao não hábito pela leitura”; P8 disse que utiliza *raramente* e que “o tempo é que não permite que trabalhem com a literatura”; P14 também marcou *raramente* e disse que “a única coisa que os alunos gostam de ler é letra de música”; P16 disse que usa *às vezes* porque “fragmentos não são fáceis de se compreender”; P4 também mencionou que usa *às vezes* “por causa do pouco tempo”; P13 também marcou *às vezes* e disse que “uma aula por semana não permite que o professor leve muita coisa diferente do já determinado”; P17 também marcou *às vezes* e atribuiu ao tempo o motivo para não levar tantos fragmentos para suas aulas, afirmando que “o tempo é muito curto e não nos permite uma discussão do tema”; P11 e P2 foram os únicos a afirmar que *sempre* utilizavam fragmentos, P11 justificou dizendo que era a única forma viável de levar o texto literário, por “ser impossível utilizar o texto completo em tão pouco tempo de aula”.

Na questão seguinte, perguntamos se o professor pede a opinião dos alunos na hora de escolher os textos literários para levar para a sala de aula. 56% (dez) informaram que *nunca* os alunos participam da escolha dos textos literários a serem levados para a sala. Desses dez, seis justificaram a resposta informando que não consultavam os alunos porque eles *não têm conhecimento sobre literatura ou não têm maturidade para reconhecer a importância da leitura*. Os outros 44% (oito) informaram que *às vezes* pedem a opinião de seus alunos. Desses oito professores, três disseram que nas vezes que pediram para os alunos ajudarem na escolha, eles não manifestaram interesse; um professor falou que *os alunos não se sentem à vontade para expressar suas opiniões diante dos outros*; dois disseram que os alunos ao serem convocados para participar da escolha *se sentem prestigiados e tentam buscar informações sobre o texto para poder opinar* e os outros dois professores não justificaram suas respostas.

Aqui, percebemos que as crenças de parte dos professores revelam que, na maioria das vezes, eles não consideram importante a opinião do aluno ou não acreditam que ele seja capaz de opinar sobre um TL. Os professores esquecem de considerar que para atrair os alunos para a leitura do TL, é importante que o professor traga textos que sejam de interesse dos alunos. Como os professores podem prever isso, sem a consulta prévia aos alunos? Embora talvez esses

alunos possam não conhecer o nome de um romance, de um conto ou de um poema, eles podem expressar que temas os atraem e, com isso, guiar o professor para a escolha do TL mais compatível ao nível de conhecimento e à preferência dos alunos.

Na questão em que perguntamos se o professor informava aos alunos, antes das atividades de leitura, sobre os objetivos da aula, as respostas nos pareceram positivas, já que 83% (quinze) disseram que *sim*, justificando que consideram importante que o aluno “já saiba o que o professor quer que ele faça”, “para que eles sejam conscientes dos objetivos que queremos alcançar com a aula”, justificando também que assim os alunos “rendem mais durante as atividades” e “realizam as atividades de maneira mais satisfatória”. Somente 17% (três) disseram que *não*, justificando que “gostam, primeiro, de saber o que eles entenderam do texto e depois ouvir sugestões dos alunos sobre o que fazer com o texto”.

Na questão seguinte, perguntamos quais atividades o professor realizava quando levava um texto literário para suas aulas. 67% (doze) afirmaram que *trabalham com temas gramaticais*; 89% (dezesseis) que *discutem sobre o tema central do texto*; 67% (doze) afirmaram que *realizam atividades relacionadas a comentários sobre o autor, a obra e os seus elementos formais*; 17% (três) que *realizam as atividades propostas no material didático*; 44% (oito) que *realizam atividades de acordo com a sua preferência*, ou seja, elaboradas pelos próprios professores; 72% (treze) disseram que *trabalham com o resumo das ideias principais do texto*; 78% (quatorze) afirmaram que *trabalham com os significados de todas as palavras não conhecidas ou não compreendidas pelos alunos*; 6% (um) afirmou que *trabalha com perguntas sobre o texto: cenário, personagens, problemas, etc.* e 6% (um) acrescentou que *trabalha de acordo com as sugestões dadas pelos alunos*.

Na questão seguinte, os professores informaram com qual finalidade utilizavam o texto literário nas suas aulas de E/LE. Após a análise das respostas, percebemos que 22% (quatro) disseram que utilizavam o texto literário *para o desenvolvimento da produção oral*; 33% (seis) *para desenvolver a compreensão oral*; 50% (nove) *para desenvolver a produção escrita*; 89% (dezesseis) informaram que utilizavam o TL *para o desenvolvimento da compreensão leitora*; 22% (quatro) *para despertar o prazer estético*; 28% (cinco) *para trabalhar as quatro habilidades*; 61% (onze) *para exercitar um ponto gramatical*; 89% (dezesseis) *para ampliar o conhecimento lexical*; 94% (dezessete) *para dar acesso a conteúdos culturais* e 6% (um) acrescentou que usa o TL em suas aulas *para estimular o aluno a buscar outros textos literários*.

Quando perguntamos o que mais motivava o professor para usar o texto literário nas suas aulas, a fim de sabermos os fatores que o influenciaram para o uso do TL na sua prática docente, 61% (onze) acreditam que a *formação na Universidade* foi determinante para a motivação para o uso do TL em suas aulas; 33% (seis) apontaram a *participação em congressos*; 72% (treze) atribuíram a motivação à *consciência da importância do TL no ensino de línguas estrangeiras*; 11% (dois) à *intuição própria* e 6% (um) atribuiu sua motivação ao desejo de “fazer dos alunos seres mais intelectuais e culturais”.

Na última questão, perguntamos se os professores ensinavam as estratégias de leitura para seus alunos e pedimos que justificassem suas respostas, com o objetivo de sabermos se ao trabalharem leitura, sabiam da importância das estratégias para o desenvolvimento da compreensão leitora do aluno. Consideramos importantes a apresentação e o ensino de estratégias de leitura que facilitem o processo de compreensão do texto literário, pois o objetivo da aula de um professor de leitura literária deve ser o de “ensinar um repertório de estratégias para aumentar o motivo do entendimento e interesse pela leitura” (Giroto&Souza, 2010, p.55).

As respostas nos mostraram que os professores reconhecem a importância do ensino das estratégias em uma aula de leitura, uma vez que 83% (quinze) responderam que *ensinam as estratégias de leitura para seus alunos* e somente 17% (três), P3, P4 e P17, responderam que *não ensinavam as estratégias de leitura*. Dos quinze que ensinam, quatorze justificaram suas respostas, porém dos três que não ensinam, somente um justificou o motivo.

Percebemos, portanto, a partir dos resultados apresentados nesse tópico, que, dentre várias outras crenças, os professores reconhecem a importância e a eficácia do TL para o ensino de E/LE (56% - dez concordaram e 44% - oito concordaram muito), entretanto eles afirmam que não o utilizam muito em suas aulas, alegando, principalmente, *falta de tempo* (56% - dez). A maioria (56% - dez) também *discorda* que o TL possa ser usado em uma aula exclusivamente de leitura e alguns ainda continuam achando sua linguagem difícil; e considerando que ele seja um importante recurso para as aulas de gramática, 17% (três) *concordaram muito*, 72% (treze) *concordaram*.

3.2 Crenças e prática docente de professores do Ensino Médio

Os três professores, através das respostas das entrevistas, apresentaram crenças bem diferentes, principalmente com relação às habilidades linguísticas a serem trabalhadas no Ensino Médio, bem como ao uso do texto literário e

à metodologia que podem ser adotados para esse contexto. Com relação ao desenvolvimento da compreensão leitora, os três professores observados reconheceram sua importância para o ensino de E/LE no Ensino Médio. Entretanto, P4 nos pareceu equivocada em suas palavras, ao afirmar que *o desenvolvimento da compreensão leitora dos seus alunos é desenvolvido principalmente nas turmas de 1º ano, através do material didático adotado pela Escola e nas turmas de 3º ano, que visam o vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*.

De acordo com os textos e os exercícios das páginas trabalhadas do material adotado, bem como de acordo com a didática utilizada por P4 nas 12 h/a observadas no 1º ano, não há como desenvolver a compreensão leitora dos alunos, uma vez que os alunos não mostraram interesse pelos textos e a professora se limitou às questões propostas pelo material. Nas aulas observadas no 3º ano, a professora, embora tenha levado uma prova de vestibular que continha um conto, não trabalhou a leitura com eles, se limitando, mais uma vez, aos exercícios já propostos.

A seguir, apresentamos o quadro 1, com as crenças obtidas pelo questionário e entrevista (o que P2 disse) e, de acordo com as observações (o que P2 fez); apresentamos as possíveis causas do acordo ou desacordo entre suas crenças e suas ações.

Quadro 1 – Quadro comparativo entre crenças e prática docente – Professor 2 (graduado mais antigo)

Crenças	Disse	Fez	Possíveis causas do acordo ou desacordo entre crenças e ações
Utiliza o TL em todas as séries do Ensino Médio	X		Falta de conhecimento / Lacunas na Formação Inicial / Desmotivação
Finalidade do uso do texto literário nas aulas de E/LE:			
a) desenvolver produção oral;	X		Falta de conhecimento / Contexto escolar
b) desenvolver compreensão oral;	X		Falta de conhecimento / Contexto escolar
c) desenvolver produção escrita;	X		Falta de conhecimento

d) desenvolver compreensão leitora;	X		Falta de conhecimento
e) despertar o prazer estético;			Abordagem de ensinar / Contexto escolar
f) trabalhar as quatro habilidades;	X		Falta de conhecimento
g) exercitar ponto gramatical;			Abordagem do material didático
h) ampliar conhecimento lexical;	X		Abordagem do material didático
i) dar acesso a conteúdos culturais.	X		Abordagem de ensinar / Contexto escolar

Fonte: Silva (2011)

A seguir, apresentamos algumas crenças, obtidas pelas respostas do questionário e da entrevista (o que P4 disse) e de acordo com as observações (o que P4 fez); apresentamos as possíveis causas do acordo ou desacordo entre suas crenças e suas ações.

Quadro 2 – Quadro comparativo entre crenças e prática docente – Professor 4 (graduado intermediário)

Crenças	Disse	Fez	Possíveis causas do acordo ou desacordo entre crenças e ações
Utiliza o TL em todas as séries do Ensino Médio	X		Falta de conhecimento / Lacunas na Formação Inicial
Finalidade do uso do texto literário nas aulas de E/LE:			
a) desenvolver produção oral;			Falta de conhecimento / Contexto escolar
b) desenvolver compreensão oral;	X	X	Falta de conhecimento / Contexto escolar
c) desenvolver produção escrita;			Falta de conhecimento
d) desenvolver compreensão leitora;	X		Falta de conhecimento / Lacunas na Formação Inicial
e) despertar o prazer estético;			Concepção de ensino / Contexto escolar

f) trabalhar as quatro habilidades;			Falta de conhecimento
g) exercitar ponto gramatical;	X		Abordagem de ensinar
h) ampliar conhecimento lexical;	X		Abordagem de ensinar
i) dar acesso a conteúdos culturais.	X		Abordagem de ensinar

Fonte: Silva (2011)

A seguir, apresentamos as crenças, obtidas pelas respostas do questionário e da entrevista (o que P18 disse) e de acordo com as observações (o que P18 fez); apresentamos as possíveis causas para o acordo ou desacordo entre suas crenças e suas ações.

**Quadro 3 – Quadro comparativo entre crenças e prática docente –
Professor 18 (graduado mais recente)**

Crenças	Disse	Fez	Possíveis causas do acordo ou desacordo entre crenças e ações
Utiliza o texto literário em todas as séries do Ensino Médio	X		Falta de habilidade no tratamento didático do texto literário
Finalidade do uso do texto literário nas aulas de E/LE:			
a) desenvolver produção oral;			Falta de conhecimento / Contexto escolar
b) desenvolver compreensão oral;			Falta de conhecimento / Contexto escolar
c) desenvolver produção escrita;			Falta de conhecimento / Contexto escolar
d) desenvolver compreensão leitora;	X	X	Falta de conhecimento / Lacunas na Formação Inicial
e) despertar o prazer estético;			Concepção de ensino / Contexto escolar
f) trabalhar as quatro habilidades;			Falta de conhecimento / Lacunas na Formação Inicial
g) exercitar ponto gramatical;	X		Abordagem de ensinar

h) ampliar conhecimento lexical;	X	X	Abordagem de ensinar
i) dar acesso a conteúdos culturais.	X		Abordagem de ensinar

Fonte: Silva (2011)

Observamos, a partir dos três quadros acima, que embora os três professores reconheçam a importância do uso do TL para as aulas de E/LE; na prática, de acordo com as 12 h/a observadas de cada um, P18 foi o que apresentou maior coerência entre sua fala e suas ações, o que pode ser reflexo da inserção da temática do tratamento didático do texto literário no novo currículo do curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Ceará.

Além disso, P18 conseguiu trabalhar com o texto literário e tentar, através dele, desenvolver a compreensão leitora e a compreensão auditiva. Em aulas no primeiro e segundo ano, o professor levou um vídeo do conto “*La Caperucita Roja*” (Chapeuzinho Vermelho) em espanhol e pediu que os alunos falassem o que entenderam, sempre chamando a atenção dos alunos para a moral da história e para a existência de diálogos. Embora o áudio tenha sido em espanhol, os alunos compreenderam o que foi dito. Depois, o professor entregou uma folha com trechos desordenados do conto *La Caperucita Roja* para que os alunos tentassem colocar na ordem correta e, após a leitura pelo professor, os alunos apontaram semelhanças e diferenças dos contos em português e espanhol, além de várias palavras novas, inferindo o significado a partir do que já conheciam do conto em português.

Durante essas aulas, o professor conseguiu promover a interação e a motivação dos alunos para participarem da aula e despertar o prazer estético pela leitura do texto literário, mostrando além do domínio do conteúdo, habilidade para o tratamento didático do texto literário na maioria das vezes. Percebemos que, embora os professores se deparem com o TL em alguns materiais já preparados, a maioria deles muitas vezes não consegue fazer o seu uso didático adequado, ainda valorizando o estudo de temas gramaticais e resolução de questões pré-estabelecidas sobre vocabulário.

Ressaltamos, ainda, que não temos como afirmar que durante “toda” a prática docente dos professores, as ações sejam semelhantes às relatadas aqui e que o professor não utilize o TL ou não trabalhe a competência leitora do aluno, tendo em vista que só observamos 12 h/a de cada um. Com isso, esclarecemos que as afirmativas e as conclusões desse trabalho estão baseadas nas aulas observadas e são inferidas a partir delas, ou seja, todas as vezes que nos referimos à prática docente dos professores, fazemos referência às aulas observadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo nos mostrou alguns dados que nos levam a uma reflexão sobre crenças de professores com relação ao uso do TL em suas aulas de Espanhol no Ensino Médio e, nesse sentido, percebemos que o estudo das crenças de professores e alunos de línguas é uma necessidade básica para a formulação de propostas didáticas eficazes e efetivas para o bom rendimento e o êxito do ensino/aprendizagem de línguas. Há várias formas de se investigar a relação entre as crenças e ações de um professor de Língua Estrangeira, mas o importante é considerarmos não somente que as crenças atuam diretamente, positiva ou negativamente, em nossas ações, bem como entendermos que crenças e ações se influenciam mutuamente.

Os recém-egressos muitas vezes saem da Universidade com uma boa formação teórica, no entanto, podem apresentar dificuldades para efetivar, na prática, tais conhecimentos. Além disso, como muitos desses professores, quando se formam, perdem o contato com a universidade, eles não encontram oportunidades para refletirem sobre o que fazem dentro das suas salas de aula e, em função de vários fatores, precisam geralmente ocupar grande parte do seu tempo com uma carga horária exaustiva, entram no automatismo, investem pouco no autodesenvolvimento e deixam de identificar o que é melhor ou pior dentro das suas próprias ações. Nesse contexto, os professores, mesmo dispendo dos instrumentos, não atuam como investigadores de suas próprias aulas.

Percebemos que identificar e entender as crenças dos professores é um trabalho complexo, uma vez que cada um constrói suas crenças de maneira única. Os resultados nos mostraram, dentre outras crenças, que os professores reconhecem a importância e a eficácia do texto literário para o ensino de espanhol, entretanto eles afirmam que não o utilizam muito em suas aulas, alegando, principalmente, falta de tempo.

Percebemos, também, que, embora o professor se depare com o TL em alguns materiais já preparados, a maioria deles, muitas vezes, não consegue fazer o seu uso didático adequado, ainda valorizando o estudo de temas gramaticais e resolução de questões pré-estabelecidas sobre vocabulário e a maioria deles afirma que utiliza o TL para o desenvolvimento da compreensão leitora, para ampliar o conhecimento lexical e para dar acesso a conteúdos culturais.

Além disso, segundo os dados obtidos, percebemos que nem sempre o que os professores acreditam (crenças) está de acordo com o que eles fazem (prática docente) e, a partir das observações de aulas, inferimos as possíveis causas para o acordo ou desacordo entre o que o professor diz e faz.

Esclarecemos que não estamos considerando o TL como único recurso para o ensino de Espanhol no Ensino Médio ou como tábua de salvação para todos os problemas, mas sim como uma ajuda para o ensino/aprendizagem eficaz nesse contexto. Inferimos, a partir da observação dos três professores, que embora a maioria dos professores que respondeu ao questionário reconheça a importância dos textos literários para o ensino de Espanhol, muitos podem não saber, na prática, o que fazer com eles. Alguns deles podem não ter claro o que deve ser priorizado e o que pode ser ensinado aos alunos do Ensino Médio e, com essa falta de orientação, os alunos terminam o terceiro ano sem desenvolver nenhuma das quatro habilidades (saber ler, escrever, falar e ouvir na língua estrangeira estudada).

Pelo exposto, entendemos que, no nosso contexto investigado, há uma grande necessidade da implantação de um curso de formação continuada que oriente esses professores não somente com relação à aplicabilidade do TL no ensino de Espanhol nesse âmbito específico de ensino e aprendizagem de línguas, mas que oriente a sua prática docente dentro desse universo tão singular que são as turmas de Ensino Médio de Escolas Públicas.

Por fim, esperamos que as reflexões aqui apresentadas sirvam como fonte de pesquisa e incentivo para um novo redimensionamento do uso do TL nas aulas de E/LE. Consideramos importante a realização de novas pesquisas que investiguem as crenças do professor de Espanhol como Língua Estrangeira sobre os mais diversos temas, uma vez que, conforme apontamos, as pesquisas sobre crenças estão avançando, porém as que investigam o contexto do ensino e aprendizagem de língua espanhola ainda estão carentes de reflexões e contribuições.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 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. (orgs.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 191-231.

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

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

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

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. (orgs.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 27-69.

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, SP: Pontes, 2006, p. 15-42.

BARCELOS, A M. F. Crenças sobre a aprendizagem de Línguas, *Linguística Aplicada e Ensino de Línguas*. *Linguagem e Ensino*, v. 7, n. 1, p. 23-156, 2004.

BARCELOS, A M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio (OCEM)*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 dez. 2009.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p. 19-35.

GIROTTI, C.G.G.S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. (et al.) *Ler e compreender: estratégias de Leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

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

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 17, p. 57-65, 1991.

MARTÍN PERIS, E. Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, n. 16. Universidade da Coruña, p. 101-129, 2000.

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

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

MICCOLI, L. O poder da educação continuada para a transformação do ensino. In: BARCELOS, A. M. F. & COELHO, H. S. H. (orgs). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010a. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 5).

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

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

SOUZA, L. J. C. R. S. *A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: diretrizes para o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE*. 2008. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. UECE, Fortaleza, 2008.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: BARCELOS, A.M.F.; KALAJA, P. (Orgs). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 201-229.

CAPÍTULO 3

COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA ESPANHOLA: UMA COMPARAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO DE LEITORES DE TEXTOS LITERÁRIOS AUTÊNTICOS E DE LEITORES DE ADAPTAÇÕES DE TEXTOS LITERÁRIOS¹

Neyla Denize de Sousa Soares – SEDUC

Cleudene de Oliveira Aragão – Uece

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

La palabra, en la Literatura, siempre es “otra cosa”, dice más, hace más. Si la palabra literaria puede ser caricia, llevemos a nuestros alumnos a recibirla.

(Vivante, 2006, p.149)

As contribuições da literatura no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira são cada vez mais evidentes, sobretudo a partir dos estudos de Mendoza (2002, 2004) e Colomer (2007). Durante a leitura de uma obra literária o aprendiz entra em contato com uma mostra real de língua riquíssima em informações de ordem funcional, cultural, pragmática e linguística.

No entanto, apesar de ser reconhecido por muitos teóricos como uma ferramenta indispensável para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, o texto literário (doravante TL) é pouco utilizado nas aulas de Espanhol como língua estrangeira (E/LE). Um relatório produzido pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), como parte das atividades do projeto de pesquisa “A literatura na formação de professores de LE na Uece como objeto de estudo, recurso para o ensino

¹ Os dados completos dessa pesquisa estão na dissertação intitulada “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”, defendida em 2012, 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=73141>

e formadora de leitores: diagnóstico e propostas de atuação”, coordenado pela professora Dra. Cleudene de Oliveira Aragão confirmou que: a) os manuais didáticos trazem uma diversidade enorme de gêneros de texto como anúncios, artigos, tirinhas etc, mas dificilmente apresentam atividades de compreensão leitora com o TL; b) os professores têm uma grande quantidade de conteúdo a ser trabalhado ao longo do curso e como têm o compromisso de contemplar todas as unidades do material didático adotado não dispõem de muito tempo para realizar atividades com o TL; c) os professores não se sentem plenamente preparados para desenvolver atividades com o TL, apesar de terem sido orientados para isso em sua formação acadêmica; d) os professores não leem com frequência e, por isso, não têm um amplo repertório que lhes permitam escolher adequadamente um TL para usar em suas aulas.

Tendo em vista o cenário descrito acima, o objetivo geral deste estudo é fazer uma comparação entre o uso de textos literários autênticos e de suas respectivas adaptações em turmas de nível básico, a fim de verificar em que medida o trabalho com esses materiais pode contribuir para melhorar o desempenho de compreensão leitora, em relação com uma turma em que não se trabalha com textos literários.

Para a efetiva execução do objetivo geral, delinearam-se, logo a seguir, os objetivos específicos que orientam essa investigação:

1. Avaliar em que medida o uso do texto literário autêntico contribui para melhorar o desempenho na compreensão leitora em E/LE.
2. Avaliar em que medida o uso de adaptações de textos literários contribui para melhorar o desempenho na compreensão leitora em E/LE.
3. Comparar o desempenho de compreensão leitora entre alunos que leram o texto literário autêntico e alunos que leram uma adaptação do texto literário e ainda com alunos que não trabalharam com textos literários.

Após essa breve introdução, apresenta-se, na sequência, um resumo da fundamentação teórica que embasou esta pesquisa e a descrição da metodologia usada, bem como os resultados obtidos.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Funcionalidade do TL em aulas de E/LE

De acordo com Mendoza (2007), a ampla diversidade de produções literárias oferece múltiplas possibilidades para trabalhar gradualmente o nível de *input*

para a aprendizagem a partir de materiais literários. Neste ponto, são necessárias algumas perguntas como: a) qual a real funcionalidade do TL nas aulas de E/LE? e b) como o professor pode de forma efetiva explorar adequadamente um TL em suas aulas de leitura de E/LE?

Segundo Aragão (2000, p.282) o TL pode desempenhar uma rica e variada gama de funções. Vejamos no fragmento abaixo como ele nos ajuda a responder a primeira pergunta que abre este tópico.

Um texto pode ter várias funções, tanto no processo de “formação literária” como na classe de espanhol como língua estrangeira: com ele formamos leitores, apresentamos gêneros literários, comentamos diferentes estilos, viajamos pela história da literatura, contemplamos culturas distintas, estimulamos a criatividade, etc; porém também abordamos questões linguísticas, ensinamos novas palavras, incitamos uma produção oral, e realizamos uma infinidade de atividades para que nossos alunos aperfeiçoem cada vez mais seu conhecimento da literatura e da língua (Aragão, 2000, p. 282).

Complementando a afirmação de Aragão (2000) mencionada acima, Allende e Condemarin (2005) afirmam que a literatura: mobiliza ativamente a imaginação dos estudantes e, portanto, a sua criatividade; aperfeiçoa as emoções e a afetividade; amplia e enriquece a informação lida porque se relaciona com as emoções; desenvolve a criticidade e estimula a flexibilidade do pensamento.

Porém, para que a literatura cumpra as funções anteriormente citadas é preciso que haja uma renovação no tratamento que é dado ao texto literário. Ou seja, obrigar os alunos a lerem sozinhos os grandes clássicos sem que se faça uma preparação mínima para a leitura, obrigá-los a ler e preencher mecanicamente fichas de leitura, impor leituras com o único objetivo de avaliar através de prova oral se o aluno leu ou não o livro são algumas práticas comuns e que não exploram as múltiplas funções da literatura.

Nesse ponto, cabe refletir sobre a segunda pergunta feita no início desse tópico: como o professor pode explorar adequadamente um TL em suas aulas de leitura de E/LE?

Um(a) professor(a) de literatura precisa saber, em primeiro lugar, que ao longo dos anos já se desenvolveram inúmeros modelos de aproximação às obras literárias que variam conforme a maneira de agrupá-las e os tipos de formas analisá-la.

Segundo Alliende e Condemarín (2005), as principais formas de se agrupar as obras literárias no currículo do Ensino Médio são: a) o modelo cronológico que estuda as obras na linha do tempo, partindo das mais antigas para as mais recentes; b) agrupamento por gênero literário que estuda as obras dividindo-as por gêneros como em poesia, teatro e narrativa, por exemplo; c) organização temática que agrupa as obras que tratem dos mesmos temas e d) modelo discursivo que organiza as obras de acordo com os tipos de discursos.

Em segundo lugar, o(a) professor(a) de literatura precisa compreender que todas essas formas de agrupar e analisar as obras têm seus pontos positivos e negativos, e que cabe a ele(a), como mediador(a) entre as obras e os leitores, resgatar as vantagens de cada método a fim de ajudar os estudantes a alcançar uma melhor compreensão dos textos literários.

Por fim, em terceiro lugar, se faz necessário que o professor de literatura compreenda que o seu papel primordial é encontrar caminhos para que seus alunos leiam, compreendam e desfrutem das obras literárias.

1.2. Texto Literário Autêntico, Adaptação de Texto Literário e Leitura graduada

Nesse tópico, serão apresentados alguns conceitos na tentativa de definir o que se entende, neste trabalho, por Texto Literário Autêntico (TLA), Adaptação de Texto Literário (ATL) e Leitura Graduada (LG).

1.2.1. Texto Literário Autêntico (TLA)

A noção de Texto Literário Autêntico ainda não foi muito bem definida, porém é possível traçar um esboço desse conceito a partir das contribuições de alguns trabalhos que já tentaram elucidar essa questão.

Inicialmente, para tentar esclarecer o conceito de texto literário, veja-se a concepção de McRae (1991 apud Mendoza, 2007, p.51).

McRae (1991, p.2-3) distingue entre linguagem referencial, que comunica somente no nível informativo, e linguagem representativa, que envolve a imaginação do leitor. Define um texto literário como qualquer material imaginativo que estimula uma resposta no leitor...

Para tentar esclarecer a natureza da linguagem literária, McRae faz uma distinção entre linguagem referencial, ou seja, aquela usada apenas com o objetivo de transmitir informações, e linguagem representativa que se caracteriza por focar na forma de transmitir a mensagem. A partir das palavras do autor, pode-se inferir que a obra literária se caracteriza por usar os recursos disponíveis na língua para criar mensagens, que estimulam a imaginação do leitor, através de simbologias e representações.

Referindo-se especificamente ao TLA, Tsoulos (2002, p. 14) trata da seguinte maneira a questão do uso da palavra autêntico, aqui associada a Textos Literários: “Se usa o termo “autêntico” como uma reação contra a língua pré-fabricada e artificial dos livros usados para ensinar línguas estrangeiras, insistindo na comunicação natural.”

Segundo Tsoulos (2002), a expressão “textos autênticos” tem significados distintos para muitos professores e linguistas:

Segundo Loschmann y Loschmann (1985, p. 41), se define como um texto “produzido por falantes nativos para falantes nativos”, criado para levar a cabo um propósito social. Outros não se centram tanto na fonte ou no autor do material, mas destacam a qualidade, a adequação e a “autenticidade” da língua usada (Rogers, 1988; Tsoulos, 2002, p. 14).

Cada um dos autores mencionados por Tsoulos procurou uma definição partindo de pontos de vista diferentes. Os dois primeiros, Loschmann y Loschmann, se baseiam na fonte que produziu o material e também no destinatário para o qual ele foi idealizado, ou seja, o falante nativo é ao mesmo tempo produtor e receptor desse tipo de texto. Fica claro, portanto, como Loschmann y Loschmann ressaltam o uso social desse tipo de texto, centrando sua definição nos atores da situação comunicativa. Já o segundo autor, Rogers, prefere usar como parâmetro a qualidade, a adequação e a autenticidade da língua usada no texto, ou seja, o foco dele é o produto, isto é, o texto. Nesse caso, não entram em jogo os produtores ou receptores do texto nem a situação comunicativa, mas apenas o material escrito.

A partir dos conceitos apresentados, entende-se, neste trabalho, texto literário autêntico como uma obra de ficção fruto da imaginação do artista, escrita por e para nativos da língua e que faz uso do repertório linguístico de forma estilizada com o claro objetivo de promover prazer estético.

1.2.2. *Adaptação de Texto Literário (ATL)*

Antes de apresentar o conceito de adaptação de texto literário, convém fazer uma breve diferenciação entre adaptação e tradução. Isso se faz necessário porque quando se trata de reescritura de obras produzidas em língua estrangeira esses conceitos costumam se confundir.

Segundo Amorim (2003), a dificuldade em delimitar as fronteiras entre tradução e adaptação já é bastante antiga. Investigadores deste assunto enfatizam que no processo de adaptação normalmente se recorrem a determinados procedimentos típicos da tradução como, por exemplo, a fidelidade ao conteúdo da obra original. Da mesma forma, muitas traduções apresentam simplificações e adequações, que são recursos típicos da adaptação, numa tentativa de aproximar a obra ao contexto do público alvo.

Para esse mesmo autor, a distinção entre esses dois termos se dá pelo dualismo entre fidelidade vs. liberdade. Isto é, a tradução seria a transposição de um texto escrito de uma língua para outra, com o cuidado de ser o mais fiel possível à obra original, tanto no conteúdo quanto na forma.

Já a adaptação seria a transposição de um texto escrito de uma língua para outra ou de um gênero para outro ou ainda dentro do mesmo idioma, com o objetivo de tornar a leitura mais acessível a um determinado grupo de leitores. Nesse caso, o adaptador teria maior liberdade que o tradutor porque tem a possibilidade de selecionar os fragmentos que julgar mais elementares a compreensão do texto, a fim de compor uma adaptação que se adéque ao seu público leitor.

Agora que já esclarecemos a distinção entre tradução e adaptação, podemos seguir este tópico delineando o que se entende, nesse trabalho, por adaptação de texto literário.

Fontana (2004, p.102) indica alguns elementos que devem ser considerados para classificar uma obra como tal:

Também encontramos algumas coleções que de forma anárquica misturam obras de criação (o primeiro tipo a que nos referimos: textos especialmente escritos para a ocasião) e clássicos que podemos encontrar classificados por nível de dificuldade ou o caso contrário, isto é, coleções que só estão integradas por obras clássicas que em geral foram adaptadas. Trata-se, portanto de obras que foram reescritas

com o fim, tal como se indica na capa ou em sua introdução, de adaptar as estruturas e o léxico dependendo do nível para o qual estão destinadas (Fontana, 2004, p. 102).

Diferentemente do conceito de adaptação que tende a se confundir com o de tradução, é possível verificar que a ATL tem características muito bem demarcadas. Ela, necessariamente, tem uma correspondente obra autêntica, é reescrita de maneira a adaptar as estruturas sintáticas e o léxico, dependendo do nível a que se destina, e tem o objetivo de aproximar o leitor da obra autêntica.

Desta maneira, pode-se dizer que, embora se assemelhem no que tange ao uso estilizado da língua, o TLA (Texto Literário Autêntico) e a ATL (Adaptação de Texto Literário) diferenciam-se pelo objetivo inicial com que foram escritos. O TLA é escrito de nativo para nativo com o objetivo de provocar o prazer estético, já a ATL é uma reescritura do primeiro (TLA) com o objetivo de tornar a leitura mais acessível a um determinado contexto. Além disso, diferentemente do texto literário autêntico, a obra adaptada apresenta restrições, na medida em que é produzida com objetivos didáticos para se adaptar ao nível do leitor e, como já foi mencionado, sempre nasce a partir de um texto-base já existente, o que não ocorre com o texto autêntico.

Conclui-se que a adaptação de texto literário, especificamente em língua estrangeira, pode ser definida como uma reescritura do texto literário autêntico, produzido com objetivos especificamente didáticos e que intenciona promover uma aproximação entre o estudante de língua estrangeira e a produção literária da língua alvo. Além disso, em geral, esses textos variam o grau de complexidade de sintaxe, léxico, forma e conteúdo de acordo com o nível do público a que se destina.

1.2.3. *Leitura Graduada (LG)*

Existem, atualmente, escassos trabalhos que tentaram esclarecer essa questão, o que torna a delimitação das fronteiras entre um e outro tipo de texto bastante complexa. Segundo Fontana (2004):

[...] as leituras graduadas de ficção são escritas especialmente para estudantes de ELE, com estrutura de romance ou de diário, que em sua maioria pertencem ao gênero detetivesco

ou de suspense. Nesses livros costuma haver ajudas para a leitura: uma introdução com a descrição dos personagens, exercícios para realizar durante ou depois da leitura, notas explicativas de elementos de ordem cultural (que podem aparecer traduzidos em vários idiomas), e um glossário. (...). Nas leituras graduadas a ação se situa em um contexto autêntico e contemporâneo, tanto espacial como temporal, para que os alunos tenham acesso, quase sem se dar conta, a um caudal de informação sobre hábitos, costumes, modos de fazer, referências culturais, gastronômicas das sociedades hispano falantes (Fontana, 2004, p. 107).

Comparando-se as definições de *leitura graduada* com a de ATL, pode-se dizer que ambas têm em comum o fato de serem escritas com objetivos pedagógicos e para um público bem específico, ou seja, estudantes de língua estrangeira que desejam aperfeiçoar suas habilidades na língua meta. Além disso, os dois tipos de texto são escritos, usando-se uma série de recursos que visam facilitar a leitura.

Embora tenham vários elementos em comum, tomando como base as definições aqui apresentadas para ATL e *leitura graduada*, o que lhes diferencia é o fato de a ATL ser escrita completamente a partir de uma obra autêntica, procurando manter a essência do texto original, e a *leitura graduada* não ter outra obra como base.

Entende-se, portanto, neste trabalho que *leitura graduada* é uma história de ficção em que predominam os diálogos e que se passa em um contexto contemporâneo. Essas histórias possuem uma linguagem simples, trazem notas e outros recursos de apoio à leitura e não fazem parte do cânone filológico clássico, mas sim do cânone formativo.

Tendo sido feita a definição dos pressupostos teóricos que embasaram esse trabalho, abordaremos no tópico seguinte os detalhes relativos à metodologia empregada para coleta e análise dos dados.

2. METODOLOGIA

Nesta seção, está descrita a metodologia desta pesquisa, contemplando o tipo, o contexto, os sujeitos e as fases da pesquisa bem como, os instrumentos e procedimentos que foram usados na coleta e análise dos dados.

2.1. Tipo da pesquisa

Esta pesquisa tem caráter semiexperimental, uma vez que testou três grupos de informantes: um de controle e dois experimentais, a fim de avaliar os resultados de um trabalho diferenciado com o TL.

Dentro da noção de pesquisa semiexperimental, descrita por Rudio (1986), foi escolhido um tipo de estudo chamado causal-comparativo que, segundo o mencionado autor, é um experimento em que se compara um grupo submetido a um fator experimental (no caso desta pesquisa serão dois: um com uso de TLA e outro com o uso de ATL) com um grupo de controle que não é submetido a esse fator experimental. Os grupos devem ter características semelhantes e relevantes para a pesquisa.

Esta equivalência é obtida procurando-se manter nos dois grupos as mesmas variáveis relevantes e tendo-se o cuidado para que não se torne presente, num dos grupos, uma variável que não se encontra no outro grupo (...) (Rudio, 1986, p. 79).

Na análise dos dados, foi dado um tratamento quantitativo, uma vez que se objetivava mensurar o nível de desempenho da compreensão leitora dos aprendizes nos três grupos antes e após a pesquisa, mas também procurou-se realizar análises qualitativas quando pertinente.

2.2. Contexto da pesquisa

A investigação foi realizada na escola estadual CAIC Maria Alves Carioca, em Fortaleza, no Ceará. A escolha se deu primeiro pelo fato de a pesquisadora já lecionar na mencionada instituição e segundo devido à facilidade de acesso que ela proporciona aos pesquisadores.

2.3. Perfil dos informantes da pesquisa

Os estudantes escolhidos como participantes da pesquisa foram alunos do segundo ano do Ensino Médio da já mencionada escola pública. A escolha do segundo ano se justifica porque esses alunos já possuem uma bagagem de conhecimento sobre a língua espanhola, uma vez que a citada instituição oferece essa disciplina nas três séries do Ensino Médio. Como a primeira série tem um

conhecimento muito básico da língua e o terceiro está mais focado no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e no vestibular, a escolha da segunda série pareceu a mais adequada.

Apesar de as três turmas (os dois grupos experimentais e o grupo de controle) estarem compostas por 12 a 14 alunos só foram considerados informantes aqueles que se enquadraram nos critérios adotados em relação às variáveis controladas que foram: (1) idade: estudantes com idade entre 14 e 18 anos completos; (2) renda familiar: os pais deveriam juntos somar uma renda de até quatro salários mínimos; (3) grau de escolaridade dos pais ou responsáveis: seriam considerados informantes os alunos cujos pais tivessem cursado até no máximo o Ensino Médio completo; (4) início dos estudos de LE na escola: seriam considerados informantes os alunos que tivessem estudado a LE a partir do primeiro ano do Ensino Médio; (5) estudo de LE fora da escola: seriam considerados informantes os estudantes que nunca tivessem estudado espanhol fora da escola.

Desta forma, dos 12 alunos do GE₁ somente 5 (cinco) foram considerados informantes, dos 12 alunos do GE₂ foram considerados apenas 4 (quatro) e dos 14 alunos do GC, foram considerados informantes só 7 (sete).

2.4. Procedimentos da pesquisa e Instrumentos utilizados

Para um melhor esclarecimento em relação aos procedimentos realizados ao longo da pesquisa, segue-se abaixo uma descrição de cada etapa.

O primeiro passo foi a escolha do nível dos estudantes, conforme já foi detalhado no item anterior.

Uma vez selecionado o nível, foi montada uma proposta de um curso gratuito de espanhol para iniciantes a ser ministrado pela pesquisadora no período de agosto e setembro de 2011. A proposta foi aceita pelo diretor da escola que considerou a iniciativa muito interessante e se comprometeu a ajudar fornecendo o material que fosse necessário.

Desta maneira, foi possível montar três turmas com 12 a 14 alunos cada. Uma às quartas-feiras, de 14h às 17h, outra aos sábados pela manhã, de 8h às 11h, e a terceira também no sábado, porém à tarde, de 14h às 17h.

Para a coleta de dados foram aplicados três instrumentos nos três grupos. O primeiro deles foi o questionário de sondagem, que era igual para todos os grupos e foi aplicado no primeiro dia de aula do curso. O segundo e o terceiro foram os dois testes de compreensão leitora, um realizado na segunda aula (pré-teste), após uma breve explicação sobre estratégias de leitura e outro na penúltima aula

(pós-teste), ao término da leitura das obras que cada grupo escolheu para ler.

Uma vez aplicado o questionário e o pré-teste, foi iniciado o curso adotando o fator experimental (TLA e ATL) nos grupos de quarta e sábado à tarde (GE_1 e GE_2). Concomitantemente ao curso dado aos Grupos Experimentais (GEs) foi ministrado também pela pesquisadora um curso equivalente ao Grupo de Controle – GC (aos sábados pela manhã), mas sem o fator experimental.

Posteriormente, foi aplicado um pós-teste tanto nos dois GEs como no GC, a fim de comparar o desempenho antes e depois do trabalho com o TLA e a ATL.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

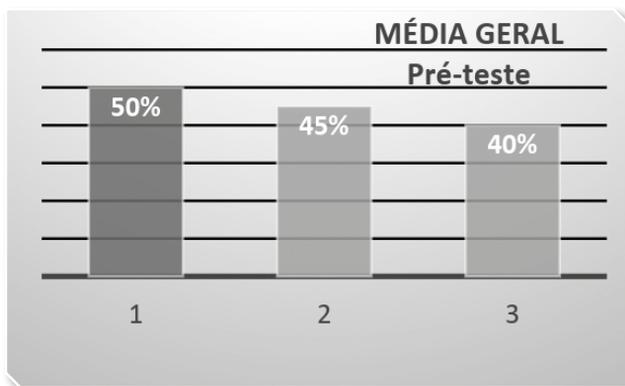
A seguir, serão apresentados, analisados e discutidos os dados considerados mais relevantes para os objetivos traçados nesta pesquisa.

3.1. Comparação dos resultados dos três grupos

Após a análise do desempenho dos três grupos separadamente, neste tópico, serão realizadas as comparações entre os três grupos.

Nos gráficos a seguir, pode-se observar a comparação entre os três grupos no que se refere à porcentagem de acertos, primeiramente, no pré-teste e, em seguida, no pós-teste. Vale lembrar que o nível do pós-teste era superior ao do pré-teste, o que pode ter interferido nos resultados.

Gráfico 1 – Comparação entre as médias dos três grupos no pré-teste

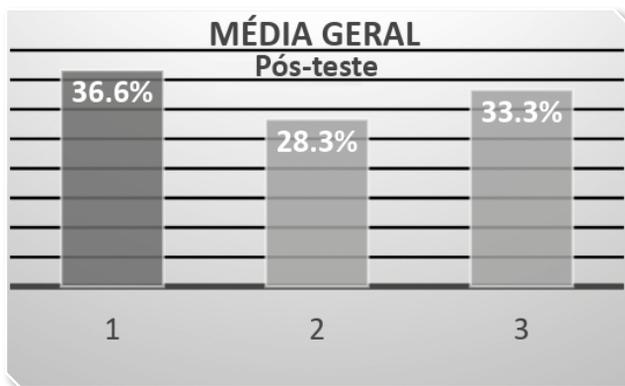


Fonte: Soares (2012)

Legenda: 1 = GE_1 , 2 = GE_2 , 3 = GC.

A partir da leitura do gráfico 1, pode-se concluir que o GE_1 , grupo que leu a obra adaptada, foi o que apresentou melhor desempenho no pré-teste com uma média de 50% de acerto. Em segundo lugar vem o GE_2 , grupo que leu a obra autêntica, e em terceiro o GC, grupo que leu a leitura graduada, com médias de 45% e 40%, respectivamente.

Gráfico 2 – Comparação entre as médias dos três grupos no pós-teste



Fonte: Soares (2012)
Legenda: 1 = GE_1 , 2 = GE_2 , 3 = GC.

A partir dos dados contidos do gráfico 2, pode-se concluir que, assim como no pré-teste, o GE_1 foi o grupo que apresentou melhor desempenho no pós-teste com uma média de 36,6% de acerto. Em segundo lugar vem o GC e em terceiro o GE_2 , com médias de 33,3% e 28,3%, respectivamente. Nessa primeira comparação, o GE_1 se destacou em relação aos outros grupos, pois foi o que apresentou as melhores médias de desempenho tanto no pré-teste como no pós-teste.

Comparando-se agora, o nível de desempenho no pré-teste e no pós-teste observou-se um declínio em todos os grupos.

Como a metodologia e os conteúdos ministrados foram os mesmos, variando-se apenas o tipo de texto a ser lido, e tendo em vista que houve uma queda no desempenho dos alunos do pré-teste para o pós-teste, pode-se concluir que o trabalho com esse tipo de material não foi um fator decisivo para a melhora do desempenho de um grupo em detrimento de outro.

Vale salientar, que a diminuição das médias de acerto no pós-teste foi uma surpresa, porque o esperado era um aumento significativo no desempenho em

todos ou em pelo menos um dos grupos após o trabalho com o texto literário, no caso dos grupos experimentais e com a leitura graduada, no caso do grupo de controle.

Estão elencados, a seguir, três dos motivos que podem ter levado a esse resultado. Primeiro motivo, o fato de quase a metade dos informantes, como foi exposto na análise do questionário de sondagem, não terem o hábito de ler em língua espanhola nenhum gênero de texto. Em segundo lugar, pode-se relacionar essa queda de rendimento com o nível dos testes, ou seja, como foram escolhidos os testes mais fáceis para o pré-teste e os mais difíceis para o pós-teste, há uma possibilidade de isso ter interferido nos resultados. Talvez, se o pré-teste e o pós-teste tivessem o mesmo nível, o desempenho dos grupos tivesse sido melhor. Em terceiro e último lugar, pode-se ainda apontar como causa a falta de habilidade dos alunos para responder a testes de vestibular devido à falta de hábito, ou seja, eles talvez possam ter sentido dificuldade em se adaptar a esse tipo de teste.

Entretanto, apesar de o desempenho ter sido inferior no pós-teste, comparando-se com o pré-teste, em todos os grupos, pode-se afirmar que os alunos não tiveram um desempenho ruim, tendo em vista os fatores acima elencados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou verificar em que medida o trabalho com textos literários autênticos ou com adaptações de textos literários poderia contribuir para melhorar o desempenho em compreensão leitora de estudantes do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza.

Para se chegar a esse objetivo principal, três perguntas nortearam toda a pesquisa:

1. Em que medida o uso do Texto Literário Autêntico contribui para melhorar o desempenho na compreensão leitora em E/LE?
2. Em que medida o uso de Adaptação de Texto Literário contribui para melhorar o desempenho na compreensão leitora em E/LE?
3. Há diferenças de desempenho na compreensão leitora em E/LE para os alunos que não trabalharam com o texto literário e aqueles que trabalharam com o texto literário autêntico ou com a Adaptação de Texto Literário?

Os resultados encontrados apontam para um declínio no desempenho da compreensão leitora depois do trabalho realizado com o texto literário, no caso dos grupos experimentais, e com a leitura graduada, no caso do grupo de

controle. Portanto, conforme já explicado anteriormente, não foi possível perceber matematicamente o avanço no desempenho dos alunos. Isso pode ser explicado pelo fato de o nível das provas que compunham o pós-teste foi superior ao nível das provas que compunham o pré-teste, não sendo possível verificar avanços no desempenho dos alunos, uma vez que os níveis eram diferentes.

Embora não se possa ter uma noção exata de como o uso do Texto Literário Autêntico ou da Adaptação de Texto Literário pode contribuir para melhorar o desempenho na compreensão leitora em E/LE, pode-se afirmar, a partir dos resultados dos testes, que a ATL, talvez por apresentar uma linguagem mais acessível, teve uma contribuição muito significativa já que o GE₁, que leu esse tipo de texto, foi o que apresentou o melhor desempenho no pós-teste, isto é, após as aulas de leitura da ATL.

Outro dado muito relevante é que a turma que teve pior desempenho no pós-teste foi a que leu a obra autêntica. Talvez a contribuição desse tipo de texto não tenha sido tão significativa devido à falta de hábito de leitura de textos em língua espanhola, conforme mencionado pelos próprios estudantes no questionário de sondagem.

Porém, comparando-se o desempenho dos três grupos, o GE₁, que trabalhou com a adaptação de texto literário, foi o que obteve melhores médias tanto no pré-teste como no pós-teste, embora não se possa afirmar que os resultados se deram somente pela variável do gênero textual, mas sim de outros elementos, como os exames escolhidos para o pré-teste e o pós-teste.

Então, a resposta à terceira pergunta é sim. Há uma diferença de desempenho na compreensão leitora em E/LE para alunos que leram e trabalharam com adaptações de textos literários em relação a alunos que leram texto literário autêntico e alunos que não leram nenhum desses tipos de textos e sim, uma leitura graduada.

Segundo os resultados, os alunos que leram a leitura graduada conseguiram o menor índice de diminuição das médias entre pré-teste e pós-teste, em relação aos outros dois grupos, mas obteve médias mais baixas que o GE₁ que leu uma adaptação do texto literário.

Isso significa que o trabalho com a ATL foi o que gerou melhores resultados, na comparação entre os grupos.

Os dados obtidos a partir dessa pesquisa não pretendem, de maneira nenhuma, ser definitivos e, portanto, não encerram a discussão sobre esse assunto, mas antes abrem as possibilidades para outras investigações nesse sentido. Afi-

nal, a escolha por textos literários autênticos ou por adaptações de textos literários segue critérios muito controversos e ainda é um assunto muito polêmico, pouco discutido e que merece ser melhor estudado.

Para se compreender melhor esse tema, um ponto de partida poderia ser investigar que critérios norteiam a opção pelo TLA ou pela ATL por parte dos professores de língua espanhola e que orientações esses profissionais receberam dos seus professores formadores a respeito desse assunto durante a licenciatura, para serem capazes de utilizar esses textos como recursos nas aulas de E/LE.

Espera-se que esta pesquisa tenha elucidado algumas questões relativas a esse tema e que ela possa servir de referência em outros trabalhos sobre o mesmo assunto.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, C. O. Análisis comparativo de textos literarios españoles e hispanoamericanos: estudio de la diversidad cultural y lingüística y utilización del diccionario en el aula. In: *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. Zaragoza: Sansueñas Industrias Gráficas, S.A., 2000.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

FONTANA, A. A. *Del contexto al texto: El texto literario en ELE. Reflexiones y propuesta*. Memoria del MEELE, 2004.

MENDOZA, A. El proceso lector: La interacción entre competencias y experiencias lectoras In: Mendoza, A. F. (Ed.): *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Aulas de Verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado. p. 101-137, 2002.

MENDOZA, A. *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L., 2004.

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

RUDIO, F.V. *Pesquisa descritiva e pesquisa experimental. Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica*. Petropolis: Vozes, 1986.

TSOULOS, D. *El uso de textos auténticos en el aula de español como lengua extranjera*. 2002. Memoria (Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera) – Universidad de Barcelona, Barcelona, 2002.

VIVANTE, M. D. *Didáctica de la literatura*. Buenos Aires: Magisterio del Río del Plata, 2006.

—***—

CAPÍTULO 4

A LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS EM CURSOS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL: SEU ESPAÇO E SUA FUNÇÃO¹

Paulo Henrique Moura Lopes – UECE / IFRN

Cleudene de Oliveira Aragão – Uece

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atualmente a pesquisa em Linguística Aplicada (LA) está inserida no contexto da transdisciplinaridade (Cf. Moita Lopes, 1998, p. 109). Ser pesquisador de LA é ser transdisciplinar, e ser transdisciplinar é, entre outras coisas, partir do estudo de um objeto para formular teorias acerca do mesmo que possam ter relevância na resolução de problemas relacionados à linguagem (Leffa, 2005). Em minha experiência de vários anos como professor de língua espanhola em cursos de idiomas, um problema em especial chamou-me a atenção: o modo como é realizada a leitura de obras literárias adotadas nos semestres letivos desses cursos. O que se observa é que essa atividade tem um primeiro e, muitas vezes, único objetivo estabelecido: servir de pretexto para a realização da avaliação de expressão oral. Constantemente, o aluno realiza essa leitura de maneira exclusivamente solitária, sem nenhuma orientação ou motivação para a leitura, não havendo, portanto, um trabalho de apreciação do texto literário, de atividades de compreensão prévia e de leitura em sala de aula. Dessa forma, a leitura, um dos componentes formadores da competência comunicativa do aprendiz de língua estrangeira (Widdowson, 1991), perde sua funcionalidade ao torna-se uma mera atividade obrigatória para a obtenção de uma nota. Além disso, todo o potencial de ganho linguístico, social e cultural presentes em uma obra literária é ignorado.

A consequência mais clara e primeira dessa maneira de ler uma obra literária é a desmotivação para futuras leituras por parte do aluno. Repete-se a conhecida, enfadonha e ineficaz atividade de ficha de leitura praticada por anos nas escolas. Perdem-se vários aspectos formadores da competência comunicativa

1 Os dados completos dessa pesquisa estão na dissertação intitulada "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", defendida em 2015, 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=83240>

proporcionados pelo ato de leitura como formar-se, informar-se, integrar informação e reagir intelectual e afetivamente ao sentido construído a partir das informações do texto (Denyer; Jansen; Gavilán, 1998).

Assim sendo, a presente reflexão sobre a leitura de obras literárias em cursos de língua estrangeira (LE) incluiu não somente os procedimentos realizados nessa atividade e o desempenho dos alunos na tarefa de compreensão leitora dessas obras, mas também as crenças que os alunos possuem sobre leitura (de modo geral) e leitura de obras literárias em seu curso como recurso de aprendizagem. Pretendo, através deste estudo, responder os seguintes questionamentos: (1) a leitura orientada de uma obra literária pode influenciar as crenças do aprendiz de LE em contexto de idiomas com relação à leitura, leitura em LE e leitura de obras literárias?; (2) há diferenças significativas no desempenho em compreensão leitora do aprendiz de LE em contexto de idiomas que realiza atividades de leitura orientada de uma obra literária em sala de aula em comparação com o aprendiz que realiza uma leitura solitária?; (3) em caso de melhora do desempenho, em quais aspectos da compreensão leitora haveria mais avanços?

Na busca dessas respostas, este artigo tem como objetivo discutir o espaço e a função da leitura de obras literárias autênticas e integrais nos cursos de língua espanhola, assim como relatar os resultados de uma experiência com a leitura de obra literária. Em um primeiro momento, discutirei algumas concepções de leitura de modo mais geral e da leitura como componente formador da competência comunicativa no ensino de línguas, tratando dos diversos aspectos envolvidos nessa atividade à luz das ideias de Widdowson (1991). Depois tratarei do papel do texto literário como importante ferramenta do fomento da competência leitora do aprendiz de língua estrangeira. Finalmente, refletindo sobre a prática docente, relato os resultados de uma experiência sobre o uso de obras literárias em cursos de língua estrangeira realizada com um grupo de alunos do quinto semestre do curso de espanhol do Núcleo de Línguas da Universidade Estadual do Ceará (doravante NL/Uece).

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. A leitura

A leitura indubitavelmente é uma das principais habilidades comunicativas a ser desenvolvida pelo aprendiz de língua estrangeira. Os aspectos que envolvem o desenvolvimento dessa habilidade, apesar de suas características próprias, têm muito em comum com a leitura em primeira língua ou língua materna (LM). Estabelecendo o conceito de leitura adotado neste trabalho,

compreendo que ler “é instaurar uma situação discursiva” (Soares, 2012, p.9), que é algo que “pode ser definido pelo olhar: perspectiva de quem olha, de quem lança um olhar sobre um objeto, sobre um texto, seja verbal ou não.” (Coracini, 2005, p. 19). Sobre o leitor, entendo que este precisa participar ativamente do processo de construção dos significados do que é lido (Mendoza, 2002) e dessa forma “«desalinhar» o que é apresentado para transformá-lo em uma representação mental, em uma representação cognitiva.” (Tardif apud Denyer; Jansen; Gavilán, 1998, p. 11).

Tais concepções de leitura e do papel do leitor nesse processo se irmanam com uma perspectiva sociocultural da leitura que concebe essa atividade não mais apenas verificando aspectos formativos e componentes do texto (perspectiva linguística), e nem apenas na relação cognitiva texto/leitor (perspectiva psicolinguística), mas como uma prática sociocultural inserida em um contexto temporal e espacial específico (Cassany, 2006), concebida então como uma atividade de letramento. Nas palavras de Soares (2012), letramento não é o que se entende

“[...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (Soares, 2012, p. 20).

É certo que a leitura é algo que vai além do linguístico, além dos processos mentais elaborados pelo leitor. É um ato social, de construção de uma identidade discursiva, mas não deixa de considerar aqueles aspectos, afinal, a primeira condição para a leitura é a possibilidade de dar sentido ao conjunto de morfemas, vocábulos e orações impressas no texto (Nuttall, 1987). Também não é possível desconsiderar os aspectos mentais (cognitivos) que estão presentes em todo ato de leitura: o conhecimento prévio, a hierarquização de informações, os esquemas de conhecimento enciclopédico, linguístico e textual (cf. Denyer; Jansen; Gavilán, 1998). Mas tudo isso acontece com um indivíduo, único, com uma história de vida própria, inserido em um contexto próprio, atravessado pela voz do outro (Coracini, 2005), que tem sua identidade, seu discurso em constante construção e transformação, desde o dia em que nasce. Como trabalhar a leitura? Como proporcionar e avaliar a competência leitora² de cada um dos aprendizes com tantas individualidades sem correr o risco de homogeneizar o

² Segundo a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) que é responsável pelo PISA (Programme for International Student Assessment) competência leitora é entendida como a capacidade de um indivíduo para compreender, utilizar e refletir sobre textos escritos, com o propósito de alcançar seus objetivos pessoais, desenvolver seu conhecimento e suas capacidades, e participar na sociedade.

que é heterogêneo? Daí decorrem as críticas a testes como o PISA, que avaliam a leitura em língua materna, por não considerarem as características específicas e individuais dos indivíduos e nem a criatividade e o pensamento divergente expresso na coletividade (cf. Moreno, 2011). Embora proponham avaliar a leitura numa perspectiva de prática social acabam por homogeneizar seus participantes a partir do ponto que são os mesmos textos, as mesmas perguntas dirigidas a um grupo tão diversificado de pessoas. Então, surgem perguntas complexas: como avaliar leitura de um grande grupo de indivíduos? É possível fazê-lo? Ou só podemos avaliar a leitura de grupos restritos em contextos muito específicos?

Deixo essas questões para futuras reflexões e trabalhos e volto para o tema central deste tópico: a leitura como componente da competência comunicativa. Widdowson, em seu livro *O ensino de línguas para comunicação*, de 1991, analisa a leitura como habilidade a ser desenvolvida no ensino de línguas. Ao tratar do problema do texto e sua potencial artificialidade como intenção de mostra de língua, o autor analisa três tipos de texto que comumente estão presentes no que ele denomina “cursos de graduação estrutural”: excertos, versões simplificadas e relatos simples. Ressalto, para apreciação dentro do objetivo deste artigo, suas considerações sobre o uso de excertos nesses cursos. Segundo Widdowson, “o excerto é simplesmente uma porção de discurso genuíno, uma amostra real de uso” (Widdowson, 1991, p. 113). O autor afirma ainda que o uso desse tipo de texto para a leitura pode apresentar algumas complicações por ser (embora sendo uma mostra autêntica da língua meta) um discurso fragmentado, desconectado da realidade social e psicológica do leitor e imposto para leitura. Dentro dessa definição, no meu entendimento, o texto literário (TL) usado como excerto poderia gerar esses problemas. Por outro lado, é preciso considerar o uso de partes de um texto completo por razões práticas de uso em uma aula. Não podemos sempre trabalhar com um conto ou uma obra em sua totalidade. É preciso, antes de tudo, atentar para a seleção do TL a ser trabalhado.

Nossa³ proposta foi trabalhar com uma obra literária autêntica em sua totalidade, não por desconsiderarmos a impossibilidade de se trabalhar a leitura em LE com fragmentos, mas por acreditar no potencial dessas obras como instrumento que possa contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias ao aprendiz de LE. Trato agora do papel do TL como instrumento a ser usado no fomento da competência leitora.

3 Aqui uso o sujeito na primeira pessoa do plural porque a minha orientadora de dissertação de mestrado, professora Dra. Cleudene de Oliveira Aragão, participou ativamente no planejamento e elaboração das atividades com o TL.

1.2. O texto literário no ensino de línguas estrangeiras (LE)

Nos últimos anos o uso didático do TL para ensino de LE tem sido alvo de vários estudos. Martín Peris (2000), Albadalejo (2007), Acquaroni (2007), Mendoza (2002, 2007) são exemplos de importantes trabalhos que reconhecem a importância e a potencialidade do TL não somente no ensino das quatro destrezas clássicas (ler, ouvir, escrever e falar), puramente linguísticas, mas em um trabalho com os aspectos sócio-histórico-culturais que estão vinculados na leitura de uma obra literária, seja na sua totalidade ou de partes dela. Contudo nem sempre foi assim. Albadalejo (2007), ao realizar um percurso histórico do papel do TL nas metodologias de ensino de línguas, deixa evidente que conforme variava a visão de língua predominante em cada época, variava também o papel, a importância e o uso (ou não uso) do TL no ensino de LE. O quadro abaixo resume o papel do TL, segundo alguns métodos de ensino de línguas estrangeiras, historicamente adotados no mundo ocidental.

Quadro 1 – O papel do TL nos métodos de ensino de línguas

Período	Método	Função/uso do TL
Anos 50	<i>Gramatical</i>	Papel central. Modelo a ser imitado e rica fonte para memorização de regras gramaticais.
Anos 60 e início dos 70	<i>Estrutural</i>	Não condiz com o modelo de ensino de estruturas de língua realizado de modo gradual. Não deve ser utilizado.
Anos 70	<i>Nocional-funcional</i>	Não é visto como mostra de língua natural e por isso também não é utilizado.
Anos 80	<i>Comunicativo</i>	Não tem função comunicativa prática. É visto como uma forma de língua essencialmente escrita e estática.
Anos 90	<i>Integrador⁴</i>	Passa a ser considerado rico recurso de ensino e não como objeto de estudo literário.

Fonte: Adaptado de Albadalejo (2007)

Há algum tempo a presença do TL tem sido notada nos manuais de ensino de LE, principalmente nos livros direcionados para os semestres mais avançados, o que reflete ainda a noção de que deve ser trabalhado quando o aluno já possua certo grau de conhecimento da língua meta, dando-lhe um caráter de complexi-

⁴ Nomenclatura nossa baseada no exposto por Albadalejo (2007) ao citar a visão de Naranjo Pita sobre o caráter integrador e eclético desse novo panorama de ensino de segundas línguas.

dade. Ele está lá, recortado e posto em *layout* diferente, com menção à obra de onde foi retirado, ao autor e, algumas vezes, brevíssima biografia deste. Gómez; Loebens (2009), ao refletirem sobre a aparição da literatura nos manuais, afirmam que “muitos manuais contêm textos literários, porém a exploração dos mesmos nem sempre é atrativa. [...] vemos que na maioria dos casos, as atividades que são propostas são simples, básicas e não exploram o conteúdo, nem a intenção de interpretar e compreender.” (Loebens; Gómez, 2009, p. 4).

São várias as razões que justificam o uso do TL como precioso instrumento de ensino (primordialmente de leitura) de LE. Apresento algumas delas.

- a) **É um material autêntico.** Mesmo tratando-se de uma criação ficcional (que por vezes pode valer-se de fatos reais em sua composição) é uma amostra de língua, de características estilísticas, de aspectos sócio-histórico-culturais, próprios do contexto idioma que se estuda. Através desse documento real, tão real quanto uma propaganda, um cartaz, um anúncio de jornal, uma revista que o professor possa trazer para sua sala de aula, é possível trabalhar aspectos que vão desde o puramente linguístico à aspectos históricos e culturais. Se recordarmos Bakhtin, todo texto é a voz de um e de todos realizadas em relações dialógicas que refletem e refratam o discurso de uma sociedade. (Faraco, 2009);
- b) **É um grande depositário de gêneros discursivos.** Numa obra literária existe a possibilidade de trabalhar com diferentes gêneros textuais (cartas, receitas, notícias, poemas, etc.) segundo os objetivos da aula. Dessa forma é possível promover o letramento efetivo e de acordo com as idiosincrasias da língua meta, preparando o aluno para o uso social do idioma;
- c) **Motiva o ato de leitura.** Motiva por tratar-se de uma mostra viva da língua, por seu enredo, suas temáticas (amor, amizade, política, história, etc.). Motiva por ser uma aproximação à cultura, por dizer ao leitor algo que lhe diz respeito, que lhe toca, que mesmo dito em outros tempos, por outras vozes, em outros lugares, lhe é peculiar. Como afirmam Versiani; Yunes; Carvalho (2012, p. 31) “Toda leitura é válida, todo suporte de leitura é pertinente quando buscamos o ato de ler como uma prática de prazer”.

Toda esta riqueza, toda esta potencialidade didática do TL está condicionada a uma criteriosa e adequada seleção realizada pelo professor, para que não surjam os problemas citados acima por Widdowson (1991), ao tratar do uso de excertos. Essa seleção, portanto, “deve responder aos objetivos (funcionais, linguísticos, culturais, sociolinguísticos, etc.) correspondentes à formação específica que se pretende” (Mendoza, 2007, p. 74). Ainda sobre a seleção do

TL para uso em aulas de LE, Albadalejo (2007) elenca seis critérios que devem ser considerados pelo professor. Segundo a autora, o TL escolhido deve: a) ser acessível (texto adequado ao nível do aluno); b) ser significativo e motivador; c) integrar várias destrezas comunicativas; d) oferecer múltiplas formas de ser explorado; e) incluir conotações socioculturais; e f) ser original (embora a autora reconheça a polêmica em torno do uso de obras originais ou leituras graduadas).

Ao tratar de critérios, o professor deve ter uma atenção especial para o papel que dará às atividades desenvolvidas através do TL. É preciso pensá-lo como material didático e não meramente como pretexto avaliativo. A leitura de uma obra literária ou parte dela colocada como “prova”, como barreira a ser superada para a obtenção de uma nota, condena uma expressão da arte, um momento de prazer e aprendizado a ser algo enfadonho e aborrecido, desmotivando sua leitura e potencializando uma crença de que ler literatura é difícil, como já faz tradicionalmente a escola nas conhecidas fichas de leitura. Kleiman (1999, p. 35) diz que “quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco tem a ver com significado e sentido”. O professor não deve simplesmente mandar o aluno ler, mas convidá-lo, seduzi-lo a fazê-lo significativamente.

A leitura de uma obra literária pode: desenvolver a competência leitora, escrita, oral e, por que não dizer, auditiva (se é integrada a atividades orais realizadas na sala); fomentar também a competência literária, para que o aluno possa desfrutar em maior totalidade dos gêneros literários; aproximar culturalmente o aprendiz da língua meta; fazê-lo refletir e transformar seu pensamento sobre temas mais diversos, além de favorecer o letramento e aprendizados que vão do linguístico ao discursivo.

2. METODOLOGIA

A transdisciplinaridade, conforme já mencionado, tem como um de seus preceitos a formulação de teorias a partir de um dado objeto, invertendo o sentido clássico do fazer científico que sempre considerou primeiramente as teorias e as aplicava sobre o objeto estudado. Dessa forma têm sido muito consideradas no atual âmbito da LA as experiências exitosas de professores que nos seus contextos de sala de aula (cf. Miccoli, 2012). Afinal de contas, o professor, consciente de seu papel formador e suplantando todas as dificuldades que seu ofício lhe impõe, pode observar no seu labor diário procedimentos que podem resultar em experiências exitosas no processo de ensino. Nessa perspectiva de um trabalho reflexivo e contextualizado, busco contribuir com a transformação

do nosso contexto de ensino, ao realizar um experimento com a leitura da obra literária, no caso, *La Casa de Bernarda Alba*⁵, de Federico García Lorca. O objetivo era constatar as possíveis mudanças nas crenças dos aprendizes com relação à leitura, leitura em LE e leitura de obras literárias, assim como verificar se o experimento proporcionaria uma melhora na compreensão leitora dos alunos. Os informantes da pesquisa foram os alunos pertencentes ao quinto semestre do curso de espanhol no Núcleo de Línguas da Uece. Essas atividades, assim como os dados aqui apresentados, formaram parte de minha pesquisa de obtenção para o título de mestre do Programa de Pós-Graduação da Uece, defendida e aprovada em maio de 2015.

Primeiramente, foi aplicado um questionário inicial de crenças sobre leitura, leitura em LE e leitura de obras literárias aos alunos. O intuito era verificar o histórico de leituras de obras literárias em cursos de LE e sua relevância no processo de aprendizagem. Logo em seguida, foi aplicado um teste de leitura, composto de 10 questões objetivas. Terminadas as primeiras sondagens, foram realizadas as intervenções com atividades de leitura da obra já mencionada.

Esse experimento foi composto de três atividades de leitura realizadas na sala de aula com a mencionada obra, levando em conta as etapas de exploração didática de textos literários propostas por Acquaroni (2007): a) etapa de contextualização, preparação e enquadramento; b) etapa de descobrimento e compreensão; c) etapa de expansão (Acquaroni, 2007, p. 83). Essas atividades foram realizadas inteiramente na sala de aula durante a segunda etapa do semestre letivo.

Finalmente, foi aplicado outro questionário, com o objetivo de verificar as mudanças nas crenças dos alunos com relação à leitura, leitura em LE e leitura de obras literárias. Também foi aplicado novamente o teste de leitura para observar se houve melhoras com relação à sua compreensão leitora.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir de agora, trago em síntese os resultados obtidos pela pesquisa no que se refere às mudanças observadas após a intervenção realizada no grupo de alunos pesquisados quanto às suas crenças com relação à leitura de obras literárias e seu desempenho em leitura de texto literário teatro.

3.1. Crenças

Apresento aqui um recorte dos resultados obtidos, destacando-se as respostas dadas pelos 17 informantes que creio mais relevantes, dada às limitações de

5 A escolha dessa obra em específico se deu por já termos trabalhado com a mesma em uma experiência de caráter puramente empírico, em outra ocasião, com um grupo do quinto semestre do curso de espanhol do Instituto Municipal de Pesquisa e Recursos Humanos (IMPARH) da cidade de Fortaleza.

espaço deste artigo. Com relação à leitura, 16 informantes declararam gostar de ler, porém com relação a se considerarem bons leitores em língua espanhola, 11 afirmaram não sê-lo. Aqui encontramos um paradoxo entre a motivação pela leitura e a autopercepção de desempenho dos aprendizes. Temos alunos motivados, já que a grande maioria afirma gostar de ler, mas que tem uma percepção de baixo rendimento de si, o que pode ocasionar desmotivação e, conseqüentemente, problemas de desempenho durante o processo de aprendizagem.

Ao sondar sobre as leituras anteriores de obras literárias no próprio curso, a maioria (7)⁶ dos informantes declarou não ter realizado nenhuma atividade de pré-leitura. 12 informantes afirmaram que a leitura das obras literárias indicadas até então havia sido realizada de maneira independente, ou seja, sem qualquer orientação do professor. A maioria (16) afirmou que o professor usou essa leitura com o objetivo de avaliar a oralidade, para a obtenção de uma nota. Através desses dados, as hipóteses prévias desta pesquisa se confirmam: a leitura de obras literárias é realizada com pouco ou nenhuma orientação por parte do professor, sendo utilizada como instrumento de avaliação.

Em outra parte do nosso questionário, utilizamos a Escala Likert⁷ para observar as crenças dos alunos com relação à leitura de obras literárias e sua influência no seu processo de aprendizagem. A maioria (9) concordou muito com a afirmação *“A leitura de obras literárias é um importante recurso para a aprendizagem de língua estrangeira”*. Com relação à afirmação *“A leitura de obras literárias realizada até agora contribuiu efetivamente no meu aprendizado de LE”*, oito alunos afirmaram concordar com a mesma. Já com relação à afirmação *“A maneira como foram lidas até agora as obras literárias no meu curso foi a mais eficaz para o meu processo de aprendizagem”*, sete afirmaram concordar, mas destacamos um número relevante que afirmou não ter certeza (5) e discordar dessa afirmação (5). Finalmente, sobre a afirmação *“A leitura de obras literárias orientada pelo professor me motiva a querer ler mais em LE do que a leitura realizada apenas por mim”*, a maioria dos informantes afirmou concordar (6) muito ou concordar (6) com a mesma.

É possível concluir por estes dados que os alunos têm uma visão positiva da leitura de obras literárias como parte integrante do seu processo de aprendizagem. Por outro lado, um número considerável de informantes afirma não perceber como eficaz o trabalho realizado até então com relação à leitura dessas obras.

Em última parte deste questionário inicial de crenças, foi pedido que os alunos marcassem, numa escala de 1 a 10, compreendendo 1 como o mais importante, os aspectos de aprendizagem de LE que poderiam ser melhorados com a

6 Os números que são a partir daqui apresentados entre parêntesis representam a quantidade de informantes relacionada a cada item.

7 A Escala Likert é um tipo de escala através da qual o respondente expressa seu grau de concordância ou discordância com relação a uma afirmação. Essa escala vai desde o “concordo muito” até o “discordo muito”.

leitura de obras literárias. A maioria marcou dois principais aspectos: desenvolvimento da produção escrita (7) e desenvolvimento da compreensão leitora (7). O interessante desses dados é que, embora a leitura de obras literárias seja usada principalmente como atividade para obtenção de nota para a expressão oral, os alunos não veem o desenvolvimento da compreensão oral como uma destreza comunicativa a ser desenvolvida por esta atividade.

Creio oportuno, a partir de agora, apresentar alguns dos resultados obtidos através de um questionário aplicado aos alunos após a realização das atividades⁸ de leitura com a obra literária *La Casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca. O objetivo é comparar as crenças dos aprendizes com relação à leitura de obras literárias antes e após a aplicação do experimento e discutir as mudanças ocorridas nessas crenças.

O instrumento foi aplicado a um total de 14 informantes. 13 deles afirmaram ter gostado da obra lida, o que já pode ser entendido como muito positivo, pois, conforme afirma Mendoza (2004), “na proposta de aproximação à obra literária é preciso considerar que a obra literária é oferecida ao leitor e que lhe estimula a fazer patentes suas considerações pessoais.” (Mendoza, 2004, p. 63). Sobre qual das etapas realizadas nas atividades (pré-leitura, leitura e pós-leitura) eles consideraram mais importante, os dados foram bem distribuídos, sendo que a maioria (6) considerou mais importante a pós-leitura. Em mais uma seção utilizando a Escala Likert, foram obtidas as respostas mais significativas com relação às atividades propostas e as mudanças que elas provocaram. Sobre a afirmação “A leitura de obras literárias é um importante recurso para a aprendizagem de língua estrangeira”, idêntica a realizada no questionário inicial, 11 informantes declararam concordar muito e 3 declararam concordar. A respeito da afirmação “A maneira como foi realizada a leitura da obra literária indicada contribui significativamente para o meu processo de aprendizagem”, 9 informantes declararam concordar muito e 5 afirmaram concordar. Finalmente, sobre a afirmação “Sinto-me mais motivado a ler outras obras literárias em língua espanhola”, 10 afirmaram concordar muito, 3 concordaram e 1 informou discordar.

Numa última seção do questionário, mais uma vez foi pedido aos alunos que enumerassem de 1 a 10 (sendo 10 o mais importante) os aspectos que eles acreditaram haverem sido mais melhorados com as atividades de leitura realizadas. A maioria marcou a compreensão leitora como sendo este aspecto.

Pode-se concluir, através desses resultados, que as crenças dos alunos com relação à leitura de obras literárias e sua efetiva contribuição para o aprendizado,

⁸ Foram realizadas, em sala de aula, três atividades de leitura com a obra *La Casa de Bernarda Alba*. Essas atividades foram elaboradas tomando como base as propostas de Acquaroni (2009), sempre contemplando, em cada uma delas, as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

sobretudo com relação à compreensão leitora, foram positivamente modificadas. Observa-se, inclusive por declarações realizadas voluntariamente durante as atividades de leitura propostas, que esse tipo de atividade contribui para uma melhor apreciação da obra como um efetivo instrumento de aquisição de competências comunicativas em LE.

3.2. Compreensão leitora

Outro objetivo da pesquisa foi verificar se o experimento realizado com a leitura da obra literária já citada proporcionaria ganhos significativos na compreensão leitora. Para isso, foi usado um teste de leitura⁹ que foi aplicado antes e depois do experimento. Esse teste está composto por 10 questões que contemplam os seguintes aspectos: identificação da ideia principal do texto (questão 1); capacidade de utilização da estratégia de antecipação (questão 2); competência literária (questões 3 e 4); capacidade de inferência textual (questões 5, 6, 7, 8 e 9); e reflexão sobre o texto e relação com conhecimentos prévios sobre a língua (questão 10). Estas questões tinham como texto base para verificação um trecho de obra *Bodas de Sangre*, outro texto teatral de Federico García Lorca. A seguir são apresentados os resultados desses testes.

Quadro 2 – Comparativo do desempenho no teste de leitura antes e depois das atividades com o TL

	Q1		Q3		Q4		Q5		Q6		Q7		Q8		Q9		Q10		Acertos por participante	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
P1																			4	4
P2																			7	8
P3																			6	6
P4																			4	7
P5																			7	9
P6																			7	6
P7																			6	1
P8																			7	5
P9																			4	7
P10																			6	6
Acertos por questão	8	8	3	6	5	6	7	7	10	9	8	7	5	7	5	4	8	5		
	- Acerto no pré-teste de leitura											Aspecto avaliado por questão								
	- Acerto no pós-teste de leitura											Q1 – identificação da ideia principal								
	- Erro											Q3 – conhecimentos metaliterários								
	- Melhora entre o pré-teste e o pós-teste de leitura											Q4 – conhecimentos metaliterários								
	- Piora entre o pré-teste e o pós-teste de leitura											Q5 – inferência textual								
	- Mesmo resultado em ambos os testes											Q6 – inferência textual								
												Q7 – inferência textual								
												Q8 – inferência textual								
												Q9 – inferência textual								
												Q10 – conhecimento prévio								

Fonte: Lopes (2015)

⁹ Ressalto que o teste foi inspirado em teste elaborado por nossa colega de Programa de Pós-Graduação Girlene Moreira da Silva, analisado e validado pelos professores José Manuel de Amo Sánchez-Fortún (Universidad de Almería), Antonio Mendoza Fillola (Universidad de Barcelona) e Pedro C. Cerrillo Torremocha (Universidad de Castilla-La Mancha). Conf. Silva (2016)

Foram considerados nos resultados desse experimento somente os alunos que participaram de todas as atividades de leitura propostas, totalizando 10 participantes (P). Num comparativo entre o pré-teste e o pós-teste, 4 participantes apresentaram melhora, 3 não apresentaram mudanças e 3 apresentaram piora. Ao analisar as questões em que os alunos apresentaram melhora, foram observados relevantes ganhos em competência literária, capacidade de inferência e na relação dos conhecimentos culturais com o conteúdo do texto.

Pode-se concluir que a maioria dos participantes apresentou melhora com relação à compreensão leitora, sobretudo com relação à competência literária. Essa melhora pode ser relacionada às atividades realizadas, já que esses aspectos foram amplamente trabalhados durante sua realização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscou-se apresentar alguns resultados obtidos através de uma experiência com a leitura de obras literárias autênticas e integrais em cursos de E/LE. O intuito, mais especificamente, foi verificar as mudanças nas crenças dos alunos participantes com relação à leitura, leitura em LE e leitura de obras literárias, através de atividades de leitura com uma obra literária. Além disso, observar se o mencionado experimento proporcionaria ganhos significativos com relação à compreensão leitora desses alunos.

À luz das concepções de leitura de Cassany (2006); da leitura para o uso comunicativo de línguas de Windowson (1991), e de implicações didáticas do TL no ensino de LE de Acquaroni (2007) e Mendoza (2002; 2004; 2007), foi observado que um trabalho de leitura orientado por atividades que contemplem as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, pode proporcionar mudanças positivas nas crenças dos alunos com relação à leitura, leitura em LE e leitura de obras literárias. Também foi verificado um ganho na capacidade de compreensão leitora dos alunos através dessas atividades, possibilitando, dessa forma, um uso mais significativo da atividade de leitura de obras literárias em cursos de LE, dando-lhe uma significação que vai mais além de um mero pretexto para avaliação da oralidade, prática bastante comum em cursos de LE. Entendo que este trabalho, embora inserido em um contexto específico, possa contribuir para que outros professores possam usufruir das implicações didáticas que a leitura de obras literárias pode possibilitar aos seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ALBALADEJO, M. D. G. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE: Revista de didáctica*, N°. 5, Istambul, dez. 2007. Disponível em: <[http://www.marcoele.com/ num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf](http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf)>. Acesso em: 16 maio 2013.
- ALDERSON, J. C. *Assessing Reading*. New York: Cambridge, 2000.
- AQCUARONI, R. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana, 2007.
- CASSANY, D. *Tras las líneas*. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.
- CORACINI, M. J. R. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. In: LIMA, R. C. C. P. (org.) *Leituras: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado das Letras, 2005. p. 15-44.
- DENYER, M.; JANSEN D.; GAVILÁN, M. N. *Leer con tino: estrategias de lectura*. Bruxelas: Duculot, 1998.
- FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GÓMEZ, S. M.; LOEBENS, J. F. Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ASELE), 19, 2008. *Anais...* Cáceres: Centro Virtual Cervantes, 2008. p. 669-680. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0669.pdf. Acesso em: 08 maio 2013.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas: Pontes, 1998.
- LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.) *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: Ed. Pontes/ ALAB, 2005. p. 203-218.
- MARTÍN PERIS, E. Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguajes y textos*, nº 16, Universidad da Coruña, 2000, p. 101-129.

MENDOZA, A. *Tú lector* – aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura. Barcelona: Ediciones Octaedro, S. L., 1998.

MENDOZA, A. El proceso lector: La interacción entre competencias y experiencias lectoras In: _____ (Ed.). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Instituto Superior de Formación del Profesorado, 2002. p. 101-137.

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

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

MICCOLI, L. S. Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. *RBLAI*, Belo Horizonte, v. 12, n.1, p. 49-72, 2012.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível e Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 101-113.

MORENO, V. *Cómo hacer lectores competentes* - guía práctica: reflexiones y propuestas. Navarra: Ona Industria Gráfica, 2011.

NUTTALL, C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Londres: Heinemann Educational Books, 1987.

PAIVA, V.L.M.O. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira. *Vertentes*. n. 16 – julho/dezembro, p. 24-29. 2000.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SILVA, G. M. *Literatura, leitura e escola: um estudo sobre o desenvolvimento da habilidade 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, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2016.

VERSIANI, D. B.; YUNES, E.; CARVALHO, G. *Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2012

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes, 1991[1978].

CAPÍTULO 5**PRÁTICAS DE LEITURA CRÍTICO-
-REFLEXIVA POR MEIO DO TEXTO
LITERÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA NO ENSINO MÉDIO¹**

*Adriana Teixeira Pereira - IFCE
Cleudene de Oliveira Aragão - Uece*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O anseio por conseguir tornar o ensino de leitura na Educação Básica mais consciente, prazerosa e crítica ainda é um desafio, principalmente pelos resultados das avaliações nacionais sobre a leitura, como Prova Brasil, SAEB e Enem que tem demonstrado dados preocupantes em torno das reais condições de leitura e interpretação de textos desses alunos, seja em língua materna ou em língua estrangeira. Muitos são os investigadores, nos diferentes campos de ensino, que vêm se propondo a essa busca por encontrar formas de melhorar esse ensino, já que é imprescindível o aprendizado de uma leitura compreensiva, pois é através dela que o aluno terá condições para se apropriar do conhecimento.

De acordo com os documentos norteadores do ensino de línguas, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM), o aprendiz deve ser capaz de ler e interpretar textos e enunciados diversos, tendo função ativa no processo leitor, compreendendo a realidade e situando-se na vida social. No entanto, conforme estudos recentes, o não desenvolvimento dessas orientações fez com que questionássemos por que não conseguimos ver refletidas na sala de aula as ideias difundidas por esses documentos, no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem de leitura em Espanhol, principalmente relacionada à utilização de textos literários (TL) nas aulas de leitura. É preocupação geral a formação consciente de um indivíduo partícipe ativo na sociedade, já que vivemos em um meio social que exige cada vez mais que o aprendiz seja um cidadão consciente e crítico. Porém,

¹ Os dados completos dessa pesquisa estão na dissertação intitulada "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", defendida em 2015, 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=83402>

que atividades de compreensão leitora podem contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento do *desempenho leitor crítico*²?

Levando em consideração esse questionamento, o objetivo deste trabalho, recorte da investigação de mestrado, é apresentar a análise do *desempenho leitor crítico* dos alunos da 3ª série do Ensino Médio (EM), de uma escola pública de Fortaleza, a partir de atividades literárias elaboradas, observando os níveis de compreensão leitora alcançados por meio das questões para cada nível – superficial, profundo, crítico-reflexivo (Sánchez Miguel *et al* 2012).

Neste trabalho, especificamente, refletiremos sobre o ensino de leitura na rede básica e as possibilidades de trabalho de uma leitura crítico-reflexiva em sala de aula de Espanhol como língua adicional através dos textos literários, baseando-nos, sobretudo, nos estudos de Cassany (2006; 2010), Sánchez Miguel *et al* (2012) e Mendoza (2004; 2002). Para tanto, a metodologia utilizada seguiu os princípios da pesquisa quali-quantitativa e pela orientação descritiva experimental.

A partir das discussões e dos dados analisados, acreditamos que com este estudo foi possível perceber que ainda é necessário o desenvolvimento de práticas que envolvam o aluno no processo de leitura, para que ele seja estimulado a manifestar-se criticamente a partir de seus conhecimentos, de suas ideologias e de suas manifestações culturais.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. No caminho para uma leitura crítico-reflexiva

Concordamos, de certa forma, com Rojo (2009) quando esta pesquisadora afirma que a leitura escolar parece ter parado no século passado, no sentido de não ter evoluído com a perspectiva de ensino interacional e discursivo do texto-leitor, ou seja, ainda nos persegue a perspectiva de processar a leitura de maneira descendente e/ou ascendente. O que deve ser repensado e discutido nas várias esferas para que consigamos sair desse mundo de limitações interpretativas referentes ao processo leitor, principalmente se pensamos a sociedade globalizada e tecnológica em que vivemos que nos obriga a apresentar-nos como indivíduos mais conscientes e críticos.

Planejar, então, qualquer atividade de leitura para sala de aula de línguas requer fazer inicialmente dois questionamentos indispensáveis: Como e para que lemos? A leitura desde muito tempo faz parte da cultura do homem e con-

2 Decidimos chamar *desenvolvimento leitor crítico* pelo fato de não haver encontrado uma nomenclatura que conseguisse traduzir nosso objeto de estudo, que, por sua vez, trata do nível crítico no desempenho leitor.

figura-se como elemento que consegue integrar vários objetivos e faz com que o indivíduo possa se manifestar mais sabiamente nas esferas sociais, permitindo-lhe que adquira competência e habilidade para exercer-se como indivíduo ‘apoderado’.

De acordo com Smith (1998), a leitura tem um caráter sociointeracional, ou seja, é um ato comunicativo que reconhece o leitor como participante ativo na construção do sentido a partir do diálogo com o autor do texto. Essa concepção de leitura baseia atualmente os grandes estudos de leitura porque a ela confere a defesa de uma leitura mais abrangente e mais significativa.

Nos próprios documentos oficiais de ensino de línguas, observamos a concepção de leitura como prática indissociável do contexto em que estão inseridos. Nas OCEM, a leitura em Língua Estrangeira (LE) é entendida “como prática cultural e crítica da linguagem” (Brasil, 2006, p.111) e nos PCNEM (2000, p.21), “ler e compreender uma LE deve ser um meio de acesso à cultura, à tecnologia e de abertura para o mundo”. Nesse contexto, não podemos dissociar a compreensão de uma leitura como uma prática social, uma atividade interacional e ativa de construção de sentidos. Para Mendoza (1998, p.49),

[...] a leitura é uma complexa atividade de conhecimentos, na qual intervém o conjunto de domínios, destrezas e habilidades linguísticas (facetas da pragmática comunicativa), de conhecimentos (enciclopédicos, linguísticos, paralinguísticos, metatextuais e intertextuais), da mesma experiência extralinguística que possua o leitor (convencionalismos sociais e culturais, ideológicos, situacionais, etc.) aos que se alude de maneira implícita ou explícita no texto.

Ou seja, a leitura é muito mais que um processo de memorização de estruturas, mas um processo interacional que requer do leitor uma série de atitudes estratégicas para ativar esta interação ‘leitor-texto’, que lhe proporcionará aquisição e/ou aperfeiçoamento de capacidades e habilidades nesta área.

Nesta investigação, partimos da ideia que trata Sánchez Miguel *et al* (2012) sobre as concepções adotadas durante a leitura escolar. Os autores defendem a existência de três níveis de compreensão leitora que juntas tornarão o leitor

eficiente e autônomo para ler qualquer tipo de texto nas várias práticas sociais em que possa vir a inserir-se. São elas: leitura superficial, leitura profunda e leitura crítico-reflexiva.

No **nível superficial**, ler é entender o que diz o texto, selecionando e organizando a informação nele contida. “Isso se evidenciaria em tarefas que requerem do aluno resumir o texto, parafraseá-lo e recordá-lo. A chave está em que todas essas tarefas exigem utilizar conceitos e ideias que estão presentes no texto ou são suscitadas diretamente por ele” (Sánchez Miguel *et al.*, 2012, p. 60). Isto é, o leitor não precisa fazer esforço para trazer à tona seus conhecimentos e experiências leitoras, já que não é preciso ativá-los para chegar ao significado do texto.

No **nível profundo**, ler é compreender o mundo ou situação a que se refere o texto. [...] esse tipo de compreensão se, para resolvê-la, não for suficiente a informação contida no texto e o leitor tiver de recorrer aos seus conhecimentos e realizar algum processo de integração” (Sánchez Miguel *et al.*, 2012, p.60). Nessa perspectiva, é exigido mais do leitor no sentido de levar em consideração o que ele pode antecipar por meio de seus conhecimentos prévios e não somente da ação de decodificar as palavras do texto em um processo totalmente estável.

Por fim, no **nível crítico-reflexivo**, ler é ser

[...] capaz de constatar e resolver possíveis inconsistências entre duas afirmações que aparecem no texto ou entre vários textos. [...] resolver tarefas nas quais deve julgar a qualidade do texto, suas finalidades e o grau em que essas finalidades são alcançadas (Sánchez Miguel *et al.*, 2012, p.60).

De acordo com os autores, esse nível de compreensão possibilita ao leitor total autonomia no processo de leitura. Ele deverá relacionar toda a sua bagagem de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, culturais para começar a questionar a veracidade do que está sendo colocado no texto, desmistificando a crença de que o que o autor disse é sempre verdade.

Assim sendo, ao conhecer cada nível de compreensão, é possível estabelecer uma série de atividades práticas para o leitor durante o processo, destacamos: no nível superficial o aluno deve, “ler com mais precisão e fluidez, relacionar

diferentes partes do texto, resumir, parafrasear, detectar e utilizar os marcadores discursivos, etc.”; no nível profundo, o leitor precisa “prever, visualizar o conteúdo do texto, buscar associações entre o texto e os conhecimentos prévios, contrastar ideias do texto com o conhecimento prévio, etc.”; e, por fim, no nível crítico-reflexivo, o aprendiz deve rever a conexão de ideias, rever os marcadores do discurso, rever a organização textual, avaliar se o autor consegue o que se propõe, etc.

Pensar o ensino de leitura por meio dos níveis vai de encontro com as orientações de ensino de línguas da atualidade, pautadas na concepção de formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de atuar na sociedade em que estão inseridos, como aluno/leitor participe ativo do processo leitor utilizando-se de todos os seus conhecimentos linguísticos, culturais e/ou ideológicos, já que ler criticamente é reconhecer não somente o significado das palavras, mas também identificar a seleção dessas para os contextos de uso específicos. Fazendo isso, o leitor desenvolve sua consciência crítica, observando os propósitos e as relações sociais, visando acima de tudo à transformação social.

Devemos perceber que, nesse contexto, adquirir uma atitude crítica está relacionado diretamente ao desenvolvimento de uma atitude de revisão, discussão e reformulação de pontos de vista em situações variadas, sejam elas de cunho social, cultural, histórico, etc. Ler de forma crítica, portanto, é ler de forma consciente, ou seja, ter clareza no que, porque e para que lemos. É preciso, portanto, integrar nas aulas de leitura diferentes tipos de conhecimentos em sala de aula, mediante atividades que incitem reflexão com as quais o aluno adquira também diferentes competências e seja capaz de reconhecer as distintas modalidades de discursos e ideologias a que estão expostos.

1.2. A leitura literária nas aulas de E/LE

A utilização do texto literário nas aulas de língua estrangeira tem ganhado espaço graças às inúmeras investigações que defendem estes textos como elementos de grande importância para a aprendizagem de línguas. O texto literário é rico em diversos conhecimentos e serve de *input* comunicativo para o aluno nas diversas situações discursivas. Contudo, sua utilização deve ser fundamentada e significativa, isto é, através da leitura literária o aluno precisa ser despertado para uma leitura crítica e autônoma, de maneira que futuramente esse aluno seja proficiente no processo leitor fora das amarras do contexto escolar.

Conforme defende Acquaroni (2007, p.53), “a Literatura é uma reserva inesgotável e permanente renovada de recursos para a aquisição de distintos tipos de conhecimento e o desenvolvimento de diferentes competências, em um marco multicultural e plurilíngue”. Isso compete ao TL uma forma muito particular para a integração estética do aluno com outras formas de linguagem que lhe permitirá ser um leitor mais criativo e sensível às interpretações na vida cotidiana.

Nesse contexto, o uso do TL para exercitar uma leitura crítico-reflexiva é de extrema importância, já que esse tipo de leitura faz com que o aluno compreenda o mundo por meio das relações dialéticas entre leitor e texto, confrontando, questionando e revisando o que se coloca no texto pelo autor.

O discurso literário compreende como elemento crucial para trabalhar a consciência crítica, já que possibilita que o leitor faça uma série de implicações pessoais, sociais, ideológicas, etc. Na concepção de Mendoza (2004, p. 45), essa implicação precisa ser efetivada por “um leitor competente – um leitor modelo – que atenda aos peculiares indícios da cada discurso-mensagem, para que, com uma desejável adequação de critérios, elabore e decida a interpretação que se atribua pessoalmente”³. Contudo, isso não quer dizer que o aluno-leitor em fase inicial não consiga alcançar um nível de compreensão leitora na comunicação literária, pelo contrário, o que Mendoza enfatiza é a necessidade de estabelecer e atualizar as estratégias desse leitor para um maior desenvolvimento no processo leitor.

O uso do TL na sala de aula é válido por seu aspecto multisignificativo, isto é, o professor pode trabalhar com diversas interpretações do texto, no sentido de não centrar em uma única e correta forma de interpretar determinado texto. Isso faz com que o aluno tenha uma relação mais íntima com o texto e adquira uma autonomia no processo leitor. No entanto, o professor precisa, em meio a isso, ter trabalhado aspectos relativos ao processo leitor, ou seja, o aluno, neste caso, deve ter tido contato com as várias estratégias de leitura que lhe darão base para uma interpretação da leitura literária.

Compete ao professor, então, pensar atividades de leitura com TL didaticamente estruturadas no contexto de ensino de leitura, pré-leitura, leitura e pós-leitura, trabalhando ainda estratégias que possam facilitar a relação entre leitor e texto para a interpretação do significado existente nele.

É de interesse atual fazer com que os TL possam ser lidos de forma a adquirir o prazer estético, isto é, fazer com que nossos alunos adquiram uma vontade leitora em situação cotidiana, sem que, necessariamente, haja uma obrigação nessa atividade. O trabalho didático em sala de aula para a utilização dos TL é,

3 En la comunicación literaria, ha de ser un lector competente – en lector modelo – quien atienda a los peculiares indicios de cada discurso-mensaje, para que, con una deseable adecuación de criterios, elabore y decida la interpretación que se asigne personalmente (Mendoza, 2004, p. 45).

acima de tudo, formador de leitores e transformador (Aragão, 2006), buscando capacitar o aluno para que aprecie criticamente esse tipo de leitura.

O TL dá-nos a ferramenta essencial para o processo de aprendizagem, pois oferece mostras de língua reais nos mais diferentes contextos, além de apresentar o aspecto irrevogável de ser utilizado com forma de difusão da cultura de um determinado povo, percebendo as diferentes formas de que se compõe, conforme apregoa Santos (1998). De acordo com a autora, a melhor metodologia de trabalho didático com os TL é a metodologia interativa, na qual o aluno participa ativamente em todos os estágios do processo leitor: uma pré-leitura, a exploração da situação inicial da narrativa, uma leitura descoberta e, por fim, a pós-leitura, que permite ao aluno evidenciar suas experiências leitoras no ato de leitura.

2. METODOLOGIA

2.1 Proposta de leitura literária na perspectiva crítico-reflexiva

Nossa investigação partiu da tentativa de observar que atividades seriam mais propícias para o desenvolvimento do *desempenho leitor crítico* em Língua Espanhola do aluno de Ensino Médio. Elaboramos, então, atividades literárias baseadas no modelo proposto por Sánchez Miguel *et al* (2012) com relação aos níveis de compreensão leitora – superficial, profunda e crítico-reflexiva, observadas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Atividade literária

Actividad 1

El soldado mutilado

García Márquez

Un soldado argentino que regresaba de las Islas Malvinas al término de la guerra llamó a su madre por teléfono desde el Regimiento I de Palermo en Buenos Aires y le pidió autorización para llevar a casa a un compañero mutilado cuya familia vivía en otro lugar. Se trataba —según dijo— de un recluta de 19 años que había perdido una pierna y un brazo en la guerra, y que además estaba ciego.

La madre, **aunque** feliz del retorno de su hijo con vida, contestó horrorizada que no sería capaz de soportar la visión del mutilado, y se negó a aceptarlo en su casa.

Entonces el hijo cortó la comunicación y se pegó un tiro.

(<http://cuentos-ya.blogspot.com.br/2013/08/3-microcuentos-de-garcia-marquez.html>)

1. ¿En qué situación encontramos un soldado mutilado? (PREVER)
2. ¿Puedes enumerar un orden cronológico de los hechos que ocurre en el texto? (OPERAR COM AS INFORMAÇÕES)
3. ¿Qué sentimiento prevalece en el texto? (REVER CONTEÚDO)
4. ¿Se puede encontrar el lugar donde luchó el personaje principal? Si sí, ¿dónde fue? (LOCALIZAR INFORMAÇÃO)
5. ¿Cuántos personajes hay en el texto? (LOCALIZAR INFORMAÇÃO)
6. ¿Por qué el personaje se pegó un tiro? (OPERAR COM AS INFORMAÇÕES)
7. ¿Qué relación semántica la palabra **aunque** establece en la frase “La madre, **aunque** feliz del retorno de su hijo con vida, contestó horrorizada...”? (RECONHECER MARCAS LINGUÍSTICAS)
 - a) concesión
 - b) finalidad
 - c) conclusión
8. ¿Qué harías tú en lugar de la madre del personaje principal? Justifica. (RELACIONAR CONTEÚDO DO TEXTO COM A VIDA)

Fonte: Pereira (2015)

Seguindo esse modelo, todas as atividades de leitura literária, totalizando 6, foram elaboradas seguindo os objetivos de leitura (em maiúscula, diante de cada questão apresentada no quadro 1) estabelecidas para cada nível de compreensão leitora com o intuito de demarcar, ao final das práticas de leitura, que questões os alunos tinham maior facilidade em responder e como poderíamos fazer um trabalho didático para melhorar o desempenho leitor crítico desses alunos.

Destacamos que a escolha pela elaboração de atividades foi motivada por dois fatores essenciais: 1) poucos manuais apresentavam atividades de leitura com textos literários e 2) as atividades de leitura não apresentavam questões abordando os três níveis de leitura - superficial, profunda e crítico-reflexiva. Desse modo, as atividades foram elaboradas a partir dos preceitos de Mendoza (2004; 2007), que defende um ensino de línguas com TL por seu caráter polisêmico, e por meio dos procedimentos didáticos de pré-leitura, leitura e pós-leitura. A eleição dos textos para as atividades foi feita levando em consideração os critérios pedagógicos, linguísticos e didáticos, conforme Acquaroni (2007), e também por uma escolha subjetiva desta pesquisadora. A exigência primeira foi trabalhar autores hispano-americanos, já como forma, não de negar tamanha importância da literatura espanhola, mas acima de tudo, advogar o reconhecimento de uma literatura hispano-americana, cuja presença ainda é tímida no ensino de espanhol.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As questões de leitura foram elaboradas com o intento de exercitar todos os níveis de leitura a partir do texto escolhido, buscando criar uma relação hierárquica desses níveis e fazer com que os alunos desenvolvessem uma leitura crítico-reflexiva. Contudo, essa postura não determina que, de fato, exista uma demarcação para cada concepção. Esperávamos, com isso, que o aluno desenvolvesse uma série de estratégias de leitura em níveis de menor ou maior grau de dificuldade que é possível delimitar em cada nível de leitura, por exemplo, no nível superficial o aluno é capaz de localizar informação, já no nível profundo, é esperado que o estudante opere com as informações, e no nível crítico-reflexivo, o leitor tem de rever o conteúdo tratado no texto. No quadro abaixo, verifica-se os objetivos de leitura para cada questão e a quantidade de vezes em que ela se apresenta ao longo das 45 questões das 6 atividades aplicadas.

Quadro 2 – *Objetivos de leitura por níveis*

Superficial	Profundo	Crítico-reflexivo
Localizar informação (6); Reconhecer marcas linguísticas (3); Detectar e operar com os elementos linguísticos (3); Reconhecer palavras (1).	Prever (6); Operar com as informações (4); Obter ideia principal (2); Reconhecer marcas textuais (1); Estabelecer relações semânticas (1); Reconhecer elementos textuais (1).	Rever conteúdo (7); Relacionar o conteúdo do texto com sua vida (3); Avaliar informação (3); Opinar (4).

Fonte: Pereira (2015)

Para as atividades analisadas, configuramos um esquema de correção: questão correta (C); questão parcialmente correta (PC); questão que não corresponde às expectativas (NE); e questão que não foi respondida (NR). Para efeito de análise do *desempenho leitor crítico*, levamos em consideração as questões respondidas corretamente (C).

Assim sendo, as questões de maior acerto foram as de nível superficial, ou seja, ainda que os alunos perpetuem a crença de que não compreendem o texto por falta de conhecimento linguístico (averiguado no questionário inicial de crenças), as questões de reconhecimento de palavras (71,4%), identificação e operação com elementos linguísticos (57,3%) e reconhecimento de marcas linguísticas (42,8%) tiveram maior número de acertos.

As questões de nível profundo foram as de menor acerto, ainda que o reconhecimento de marcas textuais (100%) tenha alcançado sua plenitude, as demais questões, previsão (52,3%) e operação com as informações (35,7%) apresentam-se de maneira mediana. O resultado no nível profundo para obtenção da ideia central (14,2%) e operação com as informações (35,7%), itens fundamentais para estabelecer a compreensão significativa, foi relativamente baixo. Os alunos não identificaram os argumentos primários e secundários, fazendo, portanto, que não visualizassem a intenção do autor pela escolha de um ou de outro argumento. Isso gera uma série de desconfortos e incompreensões no momento de reagir e refletir sobre o que foi lido.

As questões de nível crítico-reflexivo, opinião (67,8%) e revisão de conteúdo (40,8%) foram as que os alunos tiveram maior desempenho. Verificamos que as questões de opinião permitiram que os alunos ficassem livres para comentar sobre o que tratava o texto. Talvez esse número já demonstre um avanço na forma com que direcionamos as aulas de leitura, no sentido de tornar o aluno agente ativo desse processo.

Constatamos ainda que há pouca consistência nas atividades desenvolvidas no ato da leitura pelos alunos, isto é, não conseguimos visualizar uma homogeneidade nas respostas das questões elaboradas. Isso pode ser causado pela falta de compreensão dos objetivos de leitura em sala de aula, do domínio que o aluno tem das estratégias de leitura no processo leitor e de um exercício sistemático da forma de chegar à compreensão leitora.

Quanto às estratégias trabalhadas em sala, poucas vezes foram realmente utilizadas pelos alunos. Isso pode ser confirmado pela quantidade de questões que não corresponderam às expectativas e pelas discussões feitas ao final da leitura. É preciso, então, que comecemos a tratar de utilizar esses objetivos de leitura sistematicamente em sala de aula, utilizando-se das estratégias de leitura para que o aluno/leitor passe a adquirir o hábito de fazê-lo de maneira individual e, assim, consiga potencializar seus níveis de leitura de acordo com a necessidade estabelecida no ato da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo da pesquisa e os dados analisados, fica evidente que o trabalho didático da leitura literária na sala de aula de línguas para o desenvolvimento de uma leitura crítico-reflexiva é de extrema importância, já que os TL são elementos poderosos de instrução e educação, porque estão imbricados valores e ideologias que a sociedade preconiza e que as práticas de leitura por meio de níveis facilita a conscientização dos atos no momento da leitura.

Verificamos que as questões para cada nível de leitura não determinaram uma homogeneidade nas respostas. Os alunos mantiveram-se dentro de uma esfera aleatória durante as atividades desenvolvidas, motivados por falta de atenção e não utilização das estratégias de leitura utilizadas em sala. Contudo, é possível observar que as questões de maior acerto, na análise individual, dentro da perspectiva crítica foram as questões para opinar e prever, fazendo com que os alunos ficassem na esfera de um leitor profundo e crítico-reflexivo. Porém, poucos alunos que se estabeleceram neste nível de compreensão desenvolveram os demais níveis de maneira satisfatória.

De maneira que, as questões que os alunos têm maior facilidade em responder são as estruturais da língua e mais abertas que exigem seu posicionamento. Contudo, deixa a desejar as que exigem operar com as informações do texto, identificar ideias principais e secundárias, revisar conteúdo e analisar, inclusive, reconhecer os gêneros.

Podemos afirmar, a partir dos resultados explanados, que há uma necessidade corrente de começar a trabalhar a leitura na perspectiva das ações em cada nível de leitura com o objetivo de formar um leitor consciente de suas ações no processo leitor. É preciso, então, que comecemos a tratar de utilizar esses objetivos de leitura sistematicamente em sala de aula, utilizando-se das estratégias de leitura para que o aluno/leitor passe a adquirir o hábito de fazê-lo de maneira individual e assim consiga potencializar seus níveis de leitura.

Os dados obtidos até o presente momento são animadores, já que os participantes compartilham uma visão positiva do ensino de leitura em língua espanhola e do uso dos gêneros literários em sala de aula, além de uma preocupação por buscar alternativas para que os façam compreender e interpretar o texto literário satisfatoriamente, auxiliando-lhes na aprendizagem da língua estrangeira, além de terem demonstrado uma boa aceitação dos TL nas atividades.

REFERÊNCIAS

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

ARAGÃO, C. O. *Todos maestros e todos aprendices: La literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para enseñanza y formadora de lectores*. 2006. Tesis Doctorales en Filología Hispánica – Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 29 fev. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 29 fev. 2012.

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

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

MENDOZA, A. *La utilización de materiales literarios en lenguas extranjeras. Aspectos didácticos de lengua y literatura*. Zaragoza: Publicaciones ICE/Universidad de Zaragoza, 2002.

MENDOZA, A. Tú, lector. *Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro, 1998.

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. 142 p. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

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

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

SMITH, F. *Leitura significativa*. Tradução de Beatriz Affonso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PARTE 2

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

CAPÍTULO 1

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA: CRENÇAS SOBRE O TEXTO LITERÁRIO EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FRANCÊS¹

Gisleuda de Araújo Gabriel – Uece
Cleudene de Oliveira Aragão – Uece

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A função exercida pelo texto literário no ensino e aprendizagem de línguas traz implicações na formação de futuros professores de Língua Francesa. Nesse sentido, o presente estudo desenvolve duas temáticas centrais: crenças acerca do uso do texto literário no ensino de língua estrangeira e práticas de leitura literária na formação de professores de Língua Francesa (doravante LF).

Dentro do contexto de ensino de LE, a complexidade em se trabalhar a leitura literária ganha relevância, por se tratar de um campo extremamente denso. Além do conhecimento da língua, a pluralidade de perspectivas de natureza teórica, metodológica e prática, atrelada à carência de referências de pesquisas sobre leitura em Língua Estrangeira (de agora em diante LE) dificulta a delimitação do campo de estudo.

Portanto, construindo nossa proposta por meio do trabalho com práticas de leitura literária, nosso intuito consistiu em averiguar a possibilidade de revisão e/ou transformação de crenças, além da sensibilização acerca da utilização do texto literário como recurso para o ensino da Língua Francesa.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. O ensino da Língua Francesa

É inegável a importância da Língua Francesa na formação cultural dos povos até metade do século XX. As transformações sociais ocorridas no mundo, em

¹ Os dados completos dessa pesquisa estão na dissertação intitulada "Práticas de leitura literária em aulas de FLE: desmistificando crenças sobre o texto literário em contexto de formação de professores de francês na Uece", defendida em 2013, 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=85179>

decorrência do desenvolvimento industrial, fizeram com que o ensino escolar e acadêmico da LF sofresse drásticas mudanças, a começar pelos professores que tiveram que se adaptar a uma nova realidade, pois o ensino acadêmico já não tinha mais razão de ser e a democratização da escola, embora combatida e discutível, na prática, pareceu necessária (Caroni, 1977, p. 18).

Para Jover-Faleiros (2006, p.18), a diminuição de aulas do FLE levou à reflexão e ao desenvolvimento de novas práticas de ensino e aprendizagem em países latino-americanos. Na França, “tal retração era não somente uma preocupação dentro da esfera universitária, mas tinha desdobramentos políticos e institucionais”:

Entendemos que as mudanças na conjuntura histórico-político-social do ensino de línguas exigiram a busca de abordagens e metodologias de ensino do FLE que se ajustassem à nova realidade e, sobretudo, que se adequassem ao perfil e às necessidades do público alvo.

E, mesmo não representando o papel de potência científica e tecnológica do século XX, em decorrência da expansão da língua inglesa na América Latina e das crises econômicas, uma delas a crise do Petróleo de 1973, a França continuou a desfrutar do *status* de nação progressista, de uma posição suficientemente importante, pois certos ramos da ciência e da tecnologia francesa ainda ocupavam um lugar privilegiado. Foi nesse contexto de mudanças e de redefinições da função do ensino e aprendizagem da LF no Brasil que surgiu o francês instrumental, concebido para estudantes desejosos de ter um acesso rápido à aprendizagem da Língua Francesa (Caroni, 1977, p. 21).

Para Leffa (1999a), as mudanças de posturas e de concepções acerca do ensino de línguas, aliadas à necessidade de se adequar às novas exigências educacionais ocorridas no Brasil, foram reflexos do que também aconteceu em outros países. De acordo com o autor, passado o período de catequização dos índios e começando com as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas, “pode-se dizer que a tradição brasileira é de uma grande ênfase no ensino de línguas, inicialmente nas línguas clássicas, Grego e Latim, e posteriormente nas línguas modernas: Francês, Inglês, Alemão e Italiano”, somente o espanhol foi incluído, mais recentemente, no currículo escolar (Leffa, 1999a, p.3). Assim como em outros países, o Grego e o Latim eram disciplinas dominantes. Apenas com a chegada da Família Real em 1808, posteriormente em 1837, com a criação do colégio Pedro II e, finalmente, com a reforma de 1855 [proposta pelo Ministro Couto Ferraz] foi que o ensino de línguas modernas obteve impulso no Brasil (Leffa, 1999a, p.3-4).

Notamos que o ensino de línguas no Brasil foi inicialmente efetivado por meio da metodologia de ensino gramática-tradução, com foco na proficiência linguística.

Leffa (1999a) afirma que foi também durante o Império que se iniciou a decadência do ensino de línguas modernas, pois, juntamente com o desprestígio crescente da escola secundária, ocorreu uma gradual e considerável redução da carga horária do ensino de LE nas escolas, o que resultou na diminuição de pouco mais da metade de horas semanais de cada língua anteriormente ensinada. Logo, diante do crescente declínio e da desvalorização do ensino e aprendizagem de línguas, fizeram-se necessárias mudanças em toda a conjuntura educacional.

Observamos que a relevância da LF na formação básica do aluno transitava entre dois eixos: primeiro, relacionava-se à proficiência linguística efetivada, por meio do ensino tradicional da língua, pela metodologia de ensino GT; e o segundo eixo de formação no ensino referia-se à educação moral, uma vez que “era grande a preocupação com a formação de jovens da época, pois a escola formava a elite brasileira.” (Pietraróia, 2008, p.10). Sendo assim, o objetivo maior do ensino do FLE passou a ser, até início do século XX, a proficiência de compreensão escrita em Língua Francesa, com ênfase em um ensino centrado em textos literários de caráter moralizante, cristão e educador (Pietraróia, 2008, p. 9-10).

É importante mencionar que o abrandamento do ensino de caráter elitista, assumido inicialmente pela burguesia intelectual, passou a ser, dentro de um novo contexto de ensino da LF, substituído pela restrição ao ensino dessa língua à aristocracia brasileira.

Sendo assim, Pietraróia (2008) afirma que apenas as famílias ditas abastadas tinham acesso ao ensino da Língua Francesa na educação secundária durante o Segundo Reinado (1840- 1889) e na República Velha (1889-1930). Nessa época, a França ainda era considerada um referencial literário e cultural no ensino da LF tradicional e se manteve assim até o início do século XX. Com o tempo, essa continuou a perder cada vez mais espaço nos currículos escolares, fazendo surgir novos manuais de ensino, cuja “exploração dos textos era ainda feita pelo método gramática-tradução” (Pietraróia, 2008, p. 11) e os textos literários de autores canônicos eram lidos, repetidos e decorados pelos alunos em sala de aula.

Ainda conforme Pietraróia (2008, p.11), o discurso e o nível da língua que eram utilizados nos manuais representavam uma concepção humanística, característica do ensino de línguas clássicas do século XIX, também empregados na

época do Império colonial francês e, portanto, baseados em textos literários de caráter moralizador. Nessa época, os textos literários ainda cumpriam sua função de moldar a sociedade burguesa da época a partir de preceitos moralizantes e civilizatórios da sociedade francesa.

Quanto à leitura, essa deveria ser iniciada pelos manuais, “de preferência ilustrados”, com “histórias fáceis” e progredindo até a leitura de obras literárias completas. É importante também mencionar que foi a partir da reforma Capanema que a educação nacional passou a ficar centrada no Ministério de Educação, de onde partiam as decisões que norteariam o ensino de línguas no Brasil, desde a metodologia a ser empregada pelo professor em sala de aula até o programa a ser desenvolvido nas séries do ginásio e no colégio (Leffa, 1999a, p.10-11).

A partir dos anos 70, surgiu o interesse relativo aos aspectos sociais da linguagem. Uma preocupação com o discurso e o uso efetivo da língua onde, dentro de uma visão voltada para o ensino comunicativo, “a língua passa a ser vista como uma atividade destinada à realização das interações sociais” (Péres, 2007, p. 25).

Entendemos que a decorrente desvalorização do ensino do FLE até sua retirada do currículo escolar são fatores que colaboraram efetivamente para a formação de crenças negativas quanto ao uso do TL no ensino de LE.

Portanto, diante da complexidade que envolve os estudos sobre crenças, sobretudo pela necessidade de se consolidar o campo de pesquisa relacionado às crenças no ensino e aprendizagem de línguas no Brasil, vários estudiosos na área da Linguística Aplicada vêm divulgando, nos últimos anos, trabalhos desenvolvidos sobre esse tema no contexto nacional.

1.2. Breves reflexões sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas

No Brasil, a discussão sobre o conceito de crenças para a Linguística Aplicada foi iniciada por meio dos estudos (teses e dissertações) de Conceição (2004), Finard (2004), Garbuio (2005), Lima (2005), Verchetini (2005), K. Silva (2005), S. Silva (2004), dentre outros. Além disso, por meio do grande número de artigos de Barcelos (2004), Moreira e Alves (2004), entre outros, capítulos de Barcelos (2004a), Vieira-Abrahão (2004) e a publicação do livro a respeito de crenças sobre a aquisição de segunda língua de Kalaja e Barcelos (2003) (Barcelos, 2010, p.15).

Por mais de duas décadas, o conceito de crenças vem sendo fortemente investigado pela Linguística Aplicada no Brasil e no mundo. Nas décadas de 1970 e 1980, quando foram iniciados os estudos sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas (doravante CEAL), acreditava-se que as “crenças eram estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento” (Barcelos, 2010, p. 18).

Para Barcelos (2004, p. 126-127), o interesse pelos estudos sobre crenças dentro da Linguística Aplicada (LA) surgiu da mudança de uma visão de línguas com enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo, no qual o aprendiz ocupa um lugar especial. O termo *crenças sobre aprendizagem de línguas* surgiu somente em 1985, por meio do instrumento BALLI – *Beliefs About Language Learning Inventory*, elaborado por Horwitz (1985) no intuito de levantar crenças de alunos e professores de maneira sistemática.

Para Lansen-Freeman (1998, p. 208-209 *apud* Barcelos 2004), ao longo dos anos, as mudanças de paradigmas no ensino de línguas trouxeram também diferentes percepções dos aprendizes: *comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas*. Podemos observar que a cada mudança no ensino, correspondia uma modificação de visão sobre o aprendiz:

- *Mímico* (anos 50): os aprendizes imitavam o comportamento linguístico do professor, em um processo de formação de hábito;
- *Cognitivo* (anos 60): a faculdade mental dos aprendizes não era mais ignorada e eles deveriam descobrir as regras da língua;
- *Afetivos e sociais* (anos 70): o trabalho de Gardner & Lambert (1972) a respeito de atitudes e motivações contribuiu para essa visão;
- *Aprendiz estratégico* (anos 80): passou-se a reconhecer que aprendiz tem diferentes estilos de aprendizagem e estratégias. E que se engaja na aprendizagem autônoma;
- *Político* (anos 90): o aprendiz passa a ser visto como possuidor de uma dimensão política. A linguagem passa a ser concebida como instrumento de poder.

Também se percebe a influência da pedagogia de Paulo Freire, em teorias de ensino de línguas (Barcelos, 2004, p. 126).

Mesmo com a grande quantidade de estudos sobre CEAL, os pesquisadores não chegaram a um acordo que determine um único conceito para crenças. De fato, a ausência de uniformização terminológica tornou o campo de estudos complexo e, muitas vezes, de difícil compreensão. Price (1969), Pajares (1992), Woods (1996) e Johnson (1999) afirmam que crenças são um conceito complexo e parte dessa complexidade é justificada pela existência de inúmeros termos e definições sobre o assunto (Silva, 2010, p. 25).

Conforme Almeida Filho (2005, p. 11), aprender uma língua estrangeira na escola “é uma experiência educacional que se realiza para e pelo aprendiz/aluno como reflexo de valores específicos do grupo social e/ou étnico que mantém essa escola”. Sob essa perspectiva, o autor também reconhece que língua estrangeira é “um conceito complexo que o professor precisa contemplar, e sobre ele refletir, no exercício da profissão” (Almeida Filho, 2005, p. 11).

Ainda com base nos estudos de Almeida Filho (2005), observamos que entre os principais fatores intervenientes no processo de ensinar e aprender outras línguas está a abordagem de aprender dos alunos e a abordagem de aprender dos professores. Foi o que o autor chamou de *cultura de aprender*.

Entendemos, ainda, que o conjunto de disposições que o professor utiliza para orientar suas ações, dentro da operação global de ensinar uma LE, nasce de suas crenças. De fato, os principais estudos convergem para a ideia de que a prática do professor revela suas crenças e que, para compreender as mudanças em sua prática de ensino, este professor precisa ser visto como um sujeito que pensa e age a partir de suas crenças (Silva, 2011c, p.9).

Portanto, o que Almeida Filho (2005) chamou de *operação global* de ensino de uma língua estrangeira “compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes” (Almeida Filho, 2005, p. 13). Nesse sentido, este modelo é capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem de uma língua.

Pajares (1992) preconiza que crenças podem ser interpretadas a partir de atitudes e de valores (subestruturas) que se relacionam entre si e, por sua vez, permitem que seja inferida a importância e a predisposição para ações.

Dessa forma, observamos que tal concepção enfatiza a importância contextual do estudo de crenças que, diferentemente da visão estática e descontextualizada dos primeiros estudos de causa e efeito, incorporam valores, atitudes e vivências dos aprendizes de LE.

Dentre as metodologias de investigação sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas, Barcelos (2010) postula a existência de três abordagens: *normativa*, *conceitual* e *contextual*. Convém mencionar que, dentro de uma abordagem normativa de investigação, acreditava-se que as crenças eram estruturas mentais estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento. Segundo a autora, também era comum julgar as crenças de alunos e de professores como certas ou erradas. Havia uma relação de causa e efeito entre crença e ação, ou seja, as ações dos alunos ou dos professores eram justificadas pelos tipos de crenças que eles tinham.

Os recentes avanços nos estudos sobre crenças acabaram influenciando essa visão normativa, fazendo emergir uma perspectiva mais contextualizada desse conceito, por meio de estudos desenvolvidos na área da cognição e da interação social, moldada por processos culturais e sociopolíticos (Barcelos, 2010, p.18).

De maneira geral, Nonemacher (2004, p.81) afirma que a investigação normativa compreende crenças como sinônimo de ideias pré-concebidas, concepções errôneas e opiniões sobre determinado assunto, enquanto na abordagem metacognitiva as crenças são descritas como conhecimento metacognitivo que os aprendizes têm sobre a aprendizagem de línguas, podendo este ser estável e falível. Logo, na abordagem contextual, as crenças são representações de aprendizagem de uma determinada sociedade e, por isso, fazem parte da cultura do aprender. Nesse caso, as crenças e as ações são investigadas contextualmente.

Assim, diante do exposto e para fins do nosso estudo, entendemos crenças de maneira semelhante ao conceito de Barcelos (2010, p.18), a partir da noção de que podem ser encaradas

[...] 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, 2010, p. 18).

Barcelos (2004) nos mostra a relevância dos estudos de Woods (1996), ao demonstrar uma nova maneira de enxergar as crenças a partir de sua natureza interativa, recíproca e dinâmica. Tal concepção, além de enfatizar a natureza social das crenças, demonstra que estas influenciam no comportamento e no processo de decisão dos professores em sala de aula. Segundo a autora:

[...] precisamos criar oportunidades em sala de aula para alunos e, principalmente, futuros professores, questionar não somente suas próprias crenças, mas crenças em geral, crenças existentes até mesmo na literatura em LA, e crenças sobre ensino. Isso faz parte de formar professores críticos, reflexivos e questionadores do mundo a sua volta (não somente da sua prática) (Barcelos, 2004, p.145).

Podemos afirmar que a construção da nossa proposta insere-se nos moldes dos estudos voltados para a visão socialmente contextualizada que visa, sobretudo, à formação de professores de FLE críticos, reflexivos e preparados para os obstáculos a serem enfrentados em sala de aula.

Convém, ainda, destacar que procuramos, primeiramente, traçar o perfil de leitor literário dos professores em formação da Uece para depois investigarmos as crenças anteriores e posteriores às práticas de leitura literária desses aprendizes, relacionadas à utilização do TL no ensino de FLE. Além disso, conscientes das variações contextuais e da natureza paradoxal dos estudos sobre crenças, enfatizamos que não buscamos em nossa pesquisa relacionar diretamente as crenças dos professores às suas vivências positivas e/ou negativas de leituras mencionadas no perfil de leitor literário.

Consideramos, portanto, que o estudo de crenças é essencial dentro do processo de formação de professores de LE. Sobre isso, Barcelos e Abrahão (2010, p.9) afirmam que o desvelamento das crenças de professores e alunos permite uma melhor adequação de objetivos, de conteúdos e de procedimentos e, conseqüentemente, aumentam as chances de maior eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

1.3. Práticas de leitura literária na formação de professores de LE

Segundo Mateus (2010, p.27), pensar a formação de professores tem sido um constante desafio para muitos envolvidos com a educação. Na atualidade, essas discussões têm sido atreladas aos conceitos de cidadania e de mudança

social e, ao mesmo tempo, especialmente nos últimos dez anos, ganhou ressonância entre os formadores de professores de línguas estrangeiras.

Para Celani (2001), o professor de línguas estrangeiras é um graduado, com habilidades de manusear o conhecimento de maneiras definidas, por meio de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo com base em uma visão sócio-interacional crítica da linguagem e da aprendizagem. Além do mais, um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico (Celani, 2001, p.21).

Mendoza (2003, p. 68) garante, também, que “a competência profissional do professor é determinada pela formação específica que tenha recebido, por suas reflexões em relação à sua experiência e à sua atividade prática e, especialmente, pela sua própria capacidade de auto-formação.”²

Dessa forma, entendemos que a integração da teoria com a prática, na formação de professores, é uma das formas mais eficazes de se conduzir o professor ao desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva. Diante disto, convém mencionarmos que construímos a nossa proposta de práticas de leitura literária em contexto de formação de professores de FLE, pois compreendemos que o desenvolvimento do trabalho com textos literários ultrapassa as fronteiras do ensino da língua, de uma realidade externa, onde os sentidos não são monossêmicos e unívocos.

Acquaroni (2007) agrupou oito funções, seguidas de seus efeitos didáticos, por meio das quais a literatura pode chegar a cumprir dentro do ensino e aprendizagem de uma LE. Resumidamente, a autora afirma que uma obra literária pode:

1. Ser fonte de conhecimento;
2. Conservar e difundir uma cultura;
3. Refinar e educar a sensibilidade artística;
4. Purificar ou limpar as paixões (catarse);
5. Liberar e satisfazer tanto o escritor quanto o leitor;
6. Iludir ou escapar da realidade;
7. Refletir um compromisso e/ou comprometer o leitor;
8. *Ensinar língua*: A literatura tem cumprido e segue cumprindo esta função desde sempre (Acquaroni, 2007, p. 19-21).

2 No original: La competencia profesional del profesor está determinada por la formación específica que haya recibido, por sus reflexiones en relaciones a su experiencia y a su actividad práctica y especialmente, por la propia capacidad de auto formación (Mendoza, 2003, p.68).

Diante das percepções dos saberes possíveis de ser construídos sobre a literatura, sabemos que o trabalho com textos literários no ensino de LE representa, antes de tudo, a maneira mais eficaz de fazer com que o aluno se perceba como um sujeito socialmente contextualizado, capaz de refletir sobre o mundo do qual faz parte e a partir de então, agir e interagir diante da sua própria realidade.

No entanto, Rouxel (2013, p. 137) encara o trabalho de leitura literária como um desafio a ser enfrentado em sala de aula, pois “trata-se de formar um leitor intérprete autônomo capaz de se apropriar pessoalmente dos textos e de dar sentidos a sua leitura”.

É nessa hora que a formação do professor exercerá influência determinante em seu posicionamento em sala de aula, pois “a negociação patente da interação entre professor e aluno é que vai levar à construção de um conhecimento comum entre eles” (Moita Lopes, 1996, p. 96). Logo, a edificação desse conhecimento é realizada conjuntamente em sala de aula, por meio “de um processo que envolve controle, negociação, compreensão e falhas na compreensão entre aluno e professor até que passa a fazer parte do conhecimento compartilhado na sala de aula” (Moita Lopes, 1996, p. 96).

Segundo Moirand (1979), todo aprendiz possui uma imagem do que seja a aprendizagem de uma língua. Para a maioria dos estudantes que iniciam o estudo, uma vez ultrapassado o estágio da decifração da leitura (*lecture-déchiffrage*), compreender a escrita em LE é poder traduzi-la em língua materna. Evidentemente, tal crença se tornará mais forte, se não fixarmos nenhum objetivo à atividade no curso de língua e, nesse caso, o desenvolvimento de projetos de leitura comuns, junto aos alunos, deverá ser sem dúvida a primeira estratégia pedagógica empregada pelo professor (Moirand, 1979, p.52). Nesse momento, é necessário considerar o processo de interação entre professor e aluno em sala de aula de LE um dos pontos essenciais dentro do processo de construção do conhecimento.

Acquaroni (2007, p.15) enfatiza que, sendo a Literatura (oral e escrita) um dos patrimônios culturais que mais contribui para verbalizar e aglutinar uma comunidade linguística, sua presença na realidade cotidiana vai além do contato com os textos, pois evidencia inúmeras referências discursivas utilizadas diariamente. Diante disso, o sentimento estético que a leitura de um texto literário provoca, pode servir para que o leitor não somente se emocione, mas que reflita, tome consciência, compreenda melhor o mundo e para que aprenda algo novo de uma língua e/ou de uma cultura³ (Acquaroni, 2007, p. 19).

3 El sentimiento estético que provoca la lectura de un texto literario puede servir para que el lector no solo se emocione, sino que reflexione, tome conciencia, comprenda mejor el mundo, y , por qué no, para que aprenda algo nuevo de una lengua y/o de una cultura (Acquaroni, 2007, p. 19).

Portanto, os textos literários são reflexos genuínos de usos comunicativos de uma comunidade linguística (Acquaroni, 2007). Consequentemente, a partir do contato com a literatura, “podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” (Cosson, 2011, p.17).

Para Mendoza (2004), a renovação didática para a formação literária tem permanecido ancorada em supostos tradicionais de ordem historicista, em torno dos quais se tem veiculado algumas contribuições do estruturalismo.

Logo, o desejo de reformar o ensino da literatura, os estudos literários direcionou a importância da recepção do texto pelo leitor e apontou para a necessidade de sistematizar um enfoque metodológico para formação do leitor literário.

Por fim, Colomer (2007, p.35) afirma que os estudos sobre a história educativa demonstram que, por serem considerados textos fáceis de entender e controlar, sem as sutilezas das leituras literárias, os professores sempre preferiram os textos informativos. Essa crença era compartilhada por pais de diversificados setores sociais que acreditavam que seus filhos não poderiam perder tempo com divagações literárias, pois estes precisavam aprender a linguagem escrita o quanto antes para começar a ganhar a vida. Então, “a concepção do texto literário como desvio da norma e a função da literatura como *um dos usos sociais* da língua inverteram completamente a relação hierárquica anterior entre a formação linguística e a literária nas aulas” (Colomer, 2007, p.35).

2. METODOLOGIA

Iniciamos a primeira aula com a apresentação da proposta e dos objetivos do projeto a serem desenvolvidos durante o semestre, além de sondarmos sobre as expectativas dos alunos em relação à disciplina, sobretudo se estariam de acordo em participar da pesquisa. Nesta mesma apresentação, aplicamos o instrumento de Perfil do Leitor Literário, seguido do Questionário de Crenças 1, para somente então começarmos o trabalho com as práticas de leitura literária.

Nas aulas seguintes, iniciamos o trabalho com as 6 (seis) atividades de leitura literária, elaboradas pela pesquisadora e, ao final de cada atividade, aplicamos um questionário de sondagem sobre a atividade trabalhada. Elucidamos que, no decorrer das aulas, perguntamos aos alunos quais gêneros textuais gostariam que fossem trabalhados em sala de aula, a fim de levarmos para o contexto acadêmico algumas de suas preferências literárias. Logo, a grande maioria dos alunos mencionou gostar de gêneros narrativos, sobretudo os voltados para o

suspense, além de sugerir trabalharmos com música. Porém, observamos certa unanimidade ao afirmarem não gostar do gênero poesia, justificando ser um gênero “maçante”, chato e bastante cansativo.

No intuito de sabermos se houve ou não mudanças de crenças em relação ao uso do TL no ensino de FLE, ao final do trabalho com as atividades de Leitura Literária, aplicamos o Questionário de Crenças 2⁴ para os professores em formação.

Após a aplicação dos instrumentos da coleta dos dados, iniciamos a quarta etapa, destinada ao estudo teórico na disciplina Projeto Especial III, prevista no Calendário de Atividades do semestre. Nessa fase, cada aluno ficou encarregado de suscitar discussões em sala de aula, durante de vinte minutos, sobre os textos previamente selecionados pela professora/pesquisadora e escolhidos pelos alunos.

Pedimos para que os professores em formação elaborassem duas atividades com textos literários, acompanhadas de seus respectivos Planos de Aula e, em seguida, comentassem sobre o processo de elaboração da atividade ao final da apresentação do seminário. As apresentações aconteciam na medida em que os alunos suscitavam debates, expressavam suas opiniões e crenças sobre os mais variados assuntos abordados nos textos teóricos. Ao final de cada apresentação, os discentes comentaram sobre seus critérios de escolha dos textos literários para elaboração de suas atividades.

A fim de sabermos a opinião dos alunos acerca da disciplina cursada, encerramos essa etapa com um questionário de sondagem.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. Crenças *anteriores* às práticas de leitura literária

Os dados nos mostraram que, mesmo que haja a conscientização de que o texto literário é um importante recurso para aulas do FLE, alguns participantes também concordaram, mesmo que parcialmente, que a leitura do TL constitui-se de uma atividade complexa e de difícil compreensão.

Para Acquaroni (2007, p. 17), o excessivo empenho de fixar as características e traços intrínsecos e inequívocos que definissem o literário reforçou a maneira de perceber a literatura como um desvio, como “uma manifestação excepcional e imprescindível do idioma, que exige, também, um uso depurado e extremamente elaborado da linguagem” (Acquaroni, 2007, p.17).

4 No intuito diferenciarmos os Questionários de Crenças 1 e 2, denominamos o Questionário de Crenças 1 como *anterior* às práticas de leitura literária e o Questionário de Crenças 2 como *posterior* às práticas de leitura, mas na realidade ambos instrumentos eram iguais.

Logo, percebemos que a crença em perceber o discurso literário difícil de ser compreendido ainda permeia os estudos de LE, fato que nos certifica da importância do trabalho de desvelamento de crenças em contexto de formação de professores de FLE.

As respostas mostram, portanto, que ao concordarem, mesmo que parcialmente, com a ideia de que o texto literário é um importante recurso para aulas de ensino gramatical, os professores em formação, além de desconsiderarem as possibilidades formativas do uso do TL, como instrumento formador de saberes linguísticos, culturais, sociais, entre outros, revelam a crença pautada na antiga concepção de aprendizagem de línguas, baseada no domínio da competência gramatical.

De maneira geral, os dados demonstram que ao mesmo tempo em que a maioria dos participantes concorda que o TL é um importante recurso para aulas de LE, também concorda com a ideia de que para ler e compreender um TL é necessário que o aluno tenha ultrapassado os estágios iniciais de aprendizagem da língua.

Compreendemos que tal posicionamento, além de reforçar a crença negativa relacionada à complexidade da linguagem literária, portanto, difícil de ser trabalhada em níveis iniciais de aprendizagem da língua, podem ser vistas como um reflexo dos manuais de FLE que restringem sua utilização aos níveis mais avançados. De fato, permanecem, ainda, dúvidas quanto à utilização do TL no processo de ensino e aprendizagem de LE, fato que nos motiva e também nos certifica acerca da necessidade e importância da nossa pesquisa em contexto de formação de professores.

Chamamos atenção para o item em que todas as alunas participantes afirmaram não ter certeza se, ao saírem da Universidade, estarão preparadas para escrever um artigo ou qualquer outro trabalho científico sobre um tema referente à leitura literária.

Também expuseram não ter certeza se estarão preparadas para fazer um concurso com temas de Literatura Francesa e sobre leitura literária. Nota-se, portanto, a falta ou o pouco conhecimento sobre leitura literária dentro do contexto de formação de professores de FLE.

3.2. Práticas de leitura literária

Durante 6 (seis) aulas consecutivas, utilizamos 6 (seis) atividades de leitura literária formadas pelos seguintes gêneros: **(1) *Huis Clos*** - Jean-Paul SARTRE

(Teatro); **(2)** *Contes de Fées à l'Usage des Moyennes personnes* – Boris VIAN (Conto); **(3)** *Le Temps ne passe pas* – J.M.G. LE CLÉZIO (Romance) ; **(4)** *Une Vendetta* – Guy de MAUPASSANT (Conto); **(5)** *Le fait du jour* – Anna GAVALDA (Crônica); **(6)** *Lied* - Théophile GAUTIER (Poesia).

Diante dos resultados apresentados nos questionários de sondagem das atividades literárias, compreendemos que a atividade mais apreciada pelos alunos foi a 3ª *Le Temps ne passe pas*, Romance de LE CLÉZIO e a atividade que os alunos menos apreciaram foi a 6ª *Lied*, Poesia de Théophile GAUTIER, o que pode explicar a compreensão do dado explicitado no questionário de crenças 1, ou seja, a ideia de que a poesia é o gênero que os alunos menos leem.

3.3. Crenças posteriores às práticas de leitura literária

Traçamos um paralelo entre as crenças 1 (*anteriores* às práticas de leitura literária) e as crenças 2 (*posteriores* às práticas de leitura literária) e destacamos que, sob alguns aspectos, nenhum dos participantes reformulou suas crenças *anteriores* e *posteriores*:

(1) Todos os participantes informaram que *não têm certeza* se, ao sair da universidade, estarão preparados para escrever um artigo ou trabalho para apresentar em congresso sobre um tema relacionado à leitura literária; **(2)** Além disso, 3 participantes *não têm certeza* de que estarão preparados e 1 informou que estará *nada preparado* para fazer um concurso com temas sobre leitura literária ao sair da universidade; **(3)** Após sair da universidade, 1 participante afirmou que estará *muito preparado*, 1 estará *preparado* e 2 *não têm certeza* de que estarão preparados para criar projetos de incentivo à leitura; **(4)** Igualmente, 1 participante pronunciou que, ao sair da universidade, estará *muito preparado* e 3 afirmaram que estarão *preparados* para escolher materiais didáticos para elaborar trabalho sobre Literatura Francesa; **(5)** Por fim, 2 disseram que estão *preparados* e 2 afirmaram que *não têm certeza* se, ao saírem da universidade, estarão preparados para escolher materiais didáticos para elaboração de trabalho sobre leitura literária.

Do exposto, observamos que, embora a maioria das respostas tenha permanecido as mesmas, as reformulações das crenças dos professores em formação foram consideradas positivas. Fato que nos certificou sobre a relevância direta da efetividade do trabalho com práticas de leitura literária na formação de professores de LE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a relevância dos estudos sobre crenças, das funcionalidades do texto literário no ensino do LE e da importância de práticas de leitura literária como questões indispensáveis dentro da formação de professores de FLE, compreendemos que os resultados permitem-nos comprovar que os objetivos foram alcançados, assim como as questões que nortearam nosso estudo foram respondidas, os quais sintetizamos a seguir:

Em síntese, após as práticas de leitura literária, os dados evidenciaram que:

- (1) Os participantes são conscientes da importância de se trabalhar o texto literário como recurso no ensino do FLE;
- (2) Nenhum dos participantes concorda, em sua totalidade, com a ideia de que a leitura do texto literário é uma atividade complexa, por apresentar uma linguagem de difícil compreensão; assim como para ler e compreender um texto literário é necessário que o aluno tenha ultrapassado os estágios iniciais de aprendizagem da língua;
- (3) A maioria dos participantes acredita que os textos literários podem ser utilizados de forma diversificada em aulas do FLE e não somente em aulas que priorizem a prática da leitura.

Entretanto, observamos que nenhum dos participantes discordou da ideia de que o texto literário é um importante recurso para aulas de ensino gramatical e, de maneira geral, concordam com a ideia de que a literatura contribui para o conhecimento da norma linguística de um grupo social.

Assim, compreendemos que as crenças dos participantes da disciplina confirmaram a natureza complexa e paradoxal dos estudos, mas que não são impossíveis de serem reformuladas, pois comprovamos as mudanças de várias crenças e de sua influência nas decisões metodológicas do professor. Diante disso, entendemos que o professor/pesquisador deve reconhecer os alunos como seres com vivências, percepções e crenças diferenciadas, sobretudo, no âmbito de formação de professores, onde os programas não preveem estudos sobre crenças de professores.

Podemos afirmar que, ao proporcionarmos espaço em sala de aula para discussões e problematizações sobre a utilização do TL no ensino de LE, os professores em formação, além de compartilharem suas vivências, envolveram-se em um processo de reflexão sobre suas próprias crenças. Nesse sentido, partimos da premissa de que o conhecimento não se separa da ação, pois compreendemos que a teoria e a prática devam se coadunar sempre em função das percepções reais de práticas efetivas de ensino.

Levando em consideração a importância da leitura durante a vida escolar do aluno, vários estudiosos se propõem a responder questionamentos sobre o impacto da habilidade leitora na vida de cada pessoa: *Quais seriam as deficiências de habilidades leitoras resultantes da trajetória escolar dos alunos?*. Diante dessas deficiências, *a universidade estaria preparada para preencher essas lacunas?*.

Vemos, portanto, que ainda são muitos os questionamentos que permeiam os estudos sobre o impacto das práticas leitoras na vida do aluno. Dessa forma, tais questionamentos se reconfiguram em direção à formação leitora literária e, conseqüentemente em nosso estudo, ao Letramento Literário com prática social transformadora.

Desejamos que essa reflexão estimule a realização de outras pesquisas voltadas para a temática dentro da formação inicial de professores e nos mobilize para a conscientização de nossas próprias crenças. Além disso, que nos conduza a questionamentos acerca de concepções e práticas assumidas, com frequência, em sala de aula.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. 2ª Ed. Campinas, SP. Pontes, 2010, p.15-42.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In: LEFFA, V.J. (org.). *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul.2004.

CÂNDIDO, A. O Francês instrumento de desenvolvimento. In: CÂNDIDO, A; CARONI, I. ; LAUNAY, M. (orgs.). *O Francês Instrumental: a experiência da Universidade de São Paulo*. Tradução de Diva B. Damato. São Paulo: Hemus, 1977, p. 9-17.

CELANI, M. A. A.(2001). Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. J. *O professor de Línguas: construindo a profissão*. Pelotas, RS: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001, p. 21- 40.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. *Letramento Literário: Teoria e Prática*. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2011.

JOVER-FALEIROS, R. *A experiência da leitura literária em um curso de Frances Instrumental*. 2006. 263p. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2006.

LEFFA, V. J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n.4, 1999a, p.13-24. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 12 maio 2012.

MATEUS, E. Para além do espelho: reflexão como produção de novas práticas sociais. In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (orgs.). *Formação Crítica de Professores de Línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010, p. 27-39.

MENDOZA, A. *Didáctica de La Lengua y la Literatura*. Madri: Pearson Educación, 2023.

MENDOZA, A. *La Educación Literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe, S. L., 2004.

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

MOITA LOPES, L. P. *Oficina da Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOIRAND, S. *Situations d'écrit: compréhension/production en français langue étrangère*. Paris: Clé International, 1979.

NONEMACHER, T. M. Formação de professores de Espanhol como língua estrangeira – um estudo sobre crenças. In: ROTTAWA, M; LIMA, M.S. (orgs.). *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2004. p. 75-109.

PAJARES, M.F. Teachers' Beliefs Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, vol. 62, n.3, p. 307-332. 1992.

PÉRES, M. J. F. *O foco da Gramática no Ensino Contemporâneo de Línguas*. UnB, 2007. 89f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2007.

PIETRARÓIA, C.M.C. A importância da língua francesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino. *Estudos Linguísticos*, vol. 37, n.2, p. 7-16, 2008. Disponível em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_01.pdf. Acesso em: 11 abr. 2012.

ROUXEL, A.; LANGLEDE, G.; REZENDE, N. L.(orgs). *Leitura Subjetiva e Ensino de Literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SILVA, K. A. da. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. In: _____. (org.) *Crenças, Discurso & Linguagem*. Vol. I, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p.21-102.

SILVA, K. A (org.) *Crenças, Discurso & Linguagem*. Vol. II. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011c.

VIEIRA-ABRAHÃO. M.H. (org.) *Práticas de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004.

CAPÍTULO 2

PERSPECTIVAS DE LETRAMENTO EM E/LE NA UAB/UFC¹

Gleicyane Feitosa Gomes Torres – IFCE

Cleudene de Oliveira Aragão – Uece

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Letramento é um fenômeno sociocultural que possibilita ao leitor uma inserção na cultura de dada sociedade, por possibilitar a compreensão de suas ideologias, de seus discursos, de seus modos de pensar e agir, habitualmente disseminados nos textos. Sendo assim, o letramento² dos alunos deve ser um objetivo a ser alcançado pelos professores de língua estrangeira (LE), por isso a importância de se refletir sobre um ensino de leitura em LE que objetive o desenvolvimento do letramento.

Na disciplina Língua Espanhola – *Texto e Discurso*, do Curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC, ambos os termos são concebidos como indissociáveis, já que é nas e pelas práticas sociais que eles se constroem. As concepções *linguística*, *psicolinguística* e *sociocultural* de leitura, assim como *texto* e *discurso*, também não se devem dissociar quando o objetivo do ensino é desenvolver o letramento em língua estrangeira. Nesse sentido, julgamos ser pertinente analisar as concepções de leitura presentes no material didático utilizado na referida disciplina, a fim de saber quais subjazem as atividades de leitura propostas e em que medida elas podem contribuir para o desenvolvimento do letramento em E/LE.

Levando em consideração a relevância de se reconhecer as concepções de leitura para melhor entendermos como proporcionar o desenvolvimento do letramento em E/LE, este trabalho tem o propósito de ampliar os estudos sobre o ato de ler como uma prática social ideologicamente situada, o que contribui efetivamente para a formação de um cidadão consciente. Esperamos que as discussões sobre as concepções de leituras que subjazem o ensino E/LE na graduação a distância aqui empreendidas possam contribuir para uma reflexão crítica sobre o perfil de professores de E/LE que se deseja para a Educação de nosso

1 As discussões aqui empreendidas estão desenvolvidas na dissertação de mestrado 'As Concepções de Leitura subjacentes à disciplina Língua Espanhola – Texto e Discurso no Curso de Letras/Espanhol da UAB/UFC', de autoria de Gleicyane Feitosa Gomes Torres, orientada por Cleudene de Oliveira Aragão. Dissertação disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=113945>

2 Neste trabalho, o termo 'letramento' faz referência, exclusivamente, à prática sociocultural da leitura e da escrita.

país: um profissional comprometido com a formação crítica de seus alunos, a qual se desenvolve a partir de um ensino de leitura que tenha como propósito desenvolver o letramento.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Concepções de leitura

Muitas pesquisas na Área de Linguística e Linguística Aplicada propõem conceitos de leitura. De acordo com Coracini (2005), os conceitos clássicos de leitura são: (a) Leitura enquanto decodificação: descoberta do sentido; (b) Leitura enquanto interação: construção do sentido. A autora salienta que a leitura enquanto decodificação é uma perspectiva do estruturalismo, já que esse paradigma:

[...] vê a língua e, como decorrência, o texto como uma estrutura, um todo passível de ser desmembrado em unidades menores, que uma vez observadas e estudadas em seu funcionamento, podem ser recompostas de modo a reconstruir o objeto (texto, organismo animado e inanimado) (Coracini, 2005, p. 20).

A leitura enquanto interação considera a existência e a atuação dos sujeitos, que estão envolvidos no ato de ler. Deve-se considerar que um texto não é um todo aleatório, alguém o escreveu com alguma finalidade, pensando no possível leitor. Nesse texto, haveria as marcas de seu autor, seus conhecimentos, suas ideologias, suas expectativas, que seriam pistas usadas para dar sentido ao texto que lê. Autor e leitor estariam, assim, estabelecendo uma interação para uma construção de sentido.

Para a autora, os conceitos descritos acima são os estabelecidos na perspectiva da modernidade. Na perspectiva da (pós-) modernidade, a leitura é conceituada enquanto processo discursivo. Nesse sentido, estaria a leitura impregnada da subjetividade do leitor, de sua interação com os outros sujeitos, de suas ideologias, de seu 'Eu' enquanto produto de uma construção social, ou seja, dos discursos múltiplos que definem os comportamentos de dada sociedade. A leitura enquanto processo discursivo seria:

[...] (per)seguir os fios dos sonhos, a trama de nossos prazeres, a elaboração de nossos pensamentos, o caminho tortuoso de nossos desejos; ler é, em primeira e última instância, interpretar. Não se trata mais de perseguir a unidade ilusória do texto, mas de amarrotá-lo, recortá-lo, pulverizá-lo, distribuí-lo segundo critérios que escapam ao nosso consciente, critérios construídos por nossa subjetividade, que produz incessantemente a si mesma (Coracini, 2005, p. 25).

Conforme Sánchez Miguel (2012), o ato de ler está relacionado a três modos de compreensão textual: a superficial (extrair significados), a profunda (interpretar significados) e a crítica (refletir sobre os significados). Nesse sentido, quando o leitor consegue acionar os significados das palavras que compõem a tessitura textual, alcança uma compreensão superficial. Quando aciona conhecimentos que não estão no texto, mas contribuem para seu entendimento, faz jus à compreensão profunda. Por fim, quando reflete sobre o que diz o texto e o que pensa sobre as ideias contidas nele, quando consegue encontrar contradições nele, por exemplo, significa que alcançou a compreensão crítica.

Rojo (2004) salienta que as diferentes práticas de leitura³ exigem capacidades de várias ordens: (a) capacidade de decodificação; (b) capacidade de compreensão; (c) capacidade de interação. Quando o leitor tem a capacidade de decodificar, ele consegue compreender as particularidades que diferenciam a escrita de outras formas gráficas (outros sistemas de representação); domina as convenções gráficas, conhece o alfabeto e compreende sua natureza; domina as relações entre grafemas e fonemas; sabe decodificar palavras e textos escritos bem como ler, reconhecendo as palavras de forma global; amplia o campo de visão de palavras para frações maiores de texto, o que desenvolve fluência e rapidez na leitura. Segundo a autora, é durante o processo de alfabetização que essas capacidades de decodificação são ensinadas e aprendidas.

Sobre as características da capacidade de compreensão, a autora faz menção à ativação de conhecimentos de mundo; antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos; checagem de hipóteses; localização e/ou cópia de informações; comparação de informações; generalização; produção de inferên-

3 As características das concepções de leitura elencadas por Rojo (2004) são resultado de uma pesquisa que ela desenvolveu na área de língua materna. Entendemos, no entanto, que essas características podem ser compreendidas no âmbito do ensino de LE, sem prejuízo conceitual.

cias locais e globais. Como podemos observar, a capacidade de compreensão, que caracteriza a concepção psicolinguística de leitura, não inclui as relações sociais que, através das ideologias que as compõem, influenciam os mais diversos textos. Daí a importância de refletirmos sobre uma capacidade que leve em conta a relação indissociável entre texto, leitor e sociedade.

Sobre a capacidade de interação, Rojo (2004) afirma que o leitor que a tem consegue interpretar o texto discursivamente, porque não se subordina a ele, mas interage com ele, isto é, procura saber, por exemplo, quem é seu autor e a posição social que ocupa, quais suas ideologias, a situação em que escreve, a finalidade com que escreve, etc. O leitor que tem a capacidade de interação sabe controlar o processo de leitura, definindo finalidades e metas; percebe relações de intertextualidade, de interdiscursividade. Consegue perceber que outras linguagens, como imagens, diagramas, gráficos, entre outras, são elementos que, assim como a linguagem verbal escrita, também podem atribuir sentidos aos textos. Elabora apreciações estéticas, afetivas e apreciações relacionadas a valores éticos e políticos.

A partir das teorias sobre processo do ato de ler, Cassany (2006) estabelece três concepções de leitura: (a) Concepção linguística; (b) Concepção psicolinguística; (c) Concepção sociocultural. De acordo com o autor, a concepção linguística pressupõe que a leitura acontece no nível da palavra, ou seja, ler seria decodificar:

Ler é recuperar o valor semântico de cada palavra e relacioná-lo com o das palavras anteriores e posteriores. O conteúdo do texto surge da soma do significado de todos os vocábulos e orações. Assim, o significado é único, estável, objetivo e independente dos leitores e das condições de leitura (Cassany, 2006, p. 25, tradução nossa).⁴

A concepção psicolinguística estabelece que na leitura os significados das palavras não são únicos, não são objetivos, tampouco estáveis. Muitas vezes, por terem o poder de adquirir novos significados, as palavras, em um contexto imediato, poderiam produzir interpretações equivocadas e prejudicar a compreensão global do texto caso o leitor menos atento realizasse apenas uma leitura linguística. Ler, de acordo com a concepção psicolinguística:

⁴ Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. Así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura. (Cassany, 2006, p. 25)

[...] não só exige conhecer as unidades e as regras combinatórias do idioma. Também requer desenvolver as habilidades cognitivas implicadas no ato de compreender: acessar conhecimentos prévios, fazer inferências, formular hipóteses e saber verificar ou reformular, etc. O significado é como um edifício que se deve construir; o texto e o conhecimento prévio são os tijolos, e os processos cognitivos, as ferramentas de alvenaria (Cassany, 2006, p. 32-33, tradução nossa).⁵

O autor ressalta também que aprender a ler pressupõe não apenas desenvolver os processos cognitivos, mas adquirir os conhecimentos socioculturais dos discursos que emergem da sociedade, que estão incorporados nos mais variados gêneros discursivos. Para ele, além de decodificar as palavras, fazer hipóteses e inferências, é necessário compreender a forma como determinado autor e as pessoas que o leem utilizam cada gênero, como se apoderam dos usos pré-estabelecidos pela tradição, como se depreendem os sentidos conforme as convenções estabelecidas, os tipos de vocábulos, etc (Cassany, 2006).

Já a concepção sociocultural dá conta de três postulados que estão intrinsecamente ligados ao ato de ler: (a) significado das palavras e conhecimento prévio do autor têm origem social, (b) o discurso não surge do nada, (c) discurso, autor e leitor não são elementos isolados. Sendo assim, nessa perspectiva:

[...] ler não é só um processo psicobiológico realizado com unidades linguísticas e capacidades mentais. Também é uma prática cultural inserida em uma comunidade particular, que possui uma história, uma tradição, hábitos e práticas comunicativas especiais. Aprender a ler requer conhecer estas particularidades, próprias de cada comunidade (2006, p.38, tradução nossa)⁶.

5 Leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saber verificar o reformular, etc. El significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería. (Cassany, 2006, p. 32-33)

6 (...) leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, hábitos y prácticas comunicativas especiales. Aprender a ler requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. (Cassany, 2006, p.38).

A análise dos dados desta pesquisa baseia-se nos postulados de Cassany (2006) sobre as concepções de leitura, as quais estão em consonância com os conceitos expostos até aqui: a leitura *nas linhas*, a leitura *entre as linhas* e a leitura *por trás das linhas*, que correspondem, respectivamente, à *concepção linguística*, à *concepção psicolinguística* e à *concepção sociocultural*, que assume um lugar de destaque neste trabalho por evidenciar que é nela que se potencializa o desenvolvimento do letramento em LE. Não se trata de uma hierarquia entre as concepções, mas uma complementaridade, visto que a concepção sociocultural precisa das contribuições da concepção linguística e da concepção psicolinguística para alcançar o seu objetivo.

1.2. Concepções de leitura no material didático – análise dos dados

Com o objetivo de conhecer as concepções de leitura que estão presentes no material didático da disciplina “Língua Espanhola – Texto e Discurso”, foram analisadas questões que correspondem a atividades de consolidação dos conteúdos estudados no decorrer da disciplina, que, por essa razão, aparecem sempre no final de cada aula. Essas atividades estão distribuídas nas cinco aulas que integram a disciplina. Cada aula apresenta uma atividade de consolidação, com exceção da última, que aduz cinco, totalizando nove atividades a serem analisadas.

a) Aula I – Concepções de Texto e Discurso (as competências discursiva e textual)

O objetivo da aula é proporcionar uma reflexão sobre a importância do texto no cotidiano dos sujeitos sociais e sobre as circunstâncias em que a leitura se transforma em uma atividade de fruição e instrução. Para tanto, são apresentadas as noções de texto e de discurso e o modo como os leitores podem desenvolver a competência discursiva e textual. Os textos que antecedem a atividade são teóricos. Os conceitos de situação, contexto e finalidade são embasados em Aragonés (2004). A noção de competência comunicativa é embasada em Canale (1995). Em resumo, os textos teóricos da aula sugerem que as competências discursiva e textual não devem ser entendidas como formas estanques, uma vez que texto e discurso são indissociáveis.

A única questão da atividade propõe que o graduando analise itens, a fim de que descubra se as informações que apresentam são verdadeiras ou falsas. O modo como a questão se apresenta, com itens compostos por excertos e paráfrases de fragmentos dos textos, parece pressupor que para cumprir com esse objetivo, é suficiente que o leitor procure, no texto, as afirmações que são

apresentadas nos itens. Sendo assim, o leitor não seria instigado a buscar os significados *entre as linhas* ou *por trás delas*, mas *nas próprias*, isto é, o leitor não precisaria acionar conhecimento prévio para desvendar os sentidos do texto, porque eles já estariam prontos, o que configuraria uma atividade de leitura em uma perspectiva linguística, apenas.

b) Aula II – Texto e Contexto

O propósito da aula é promover uma reflexão sobre as relações existentes entre *texto* e *contexto*. A noção de contexto é embasada em Reyes (1999). Em resumo, a autora explica que o contexto é fundamental para entender os sentidos dos textos e que devem ser considerados dois aspectos no processo de contextualização textual: (a) a adequação do texto ao entorno comunicativo e (b) a constituição de elementos implícitos e explícitos que contribuem para a interpretação dos significados.

Levando-se em consideração a leitura empreendida sobre a relação existente entre *texto* e *contexto*, a única questão da atividade propõe que o graduando, a partir da leitura dos pressupostos teóricos que embasam a Aula II, indique, entre os itens apresentados, aquele que não está coerente com os conceitos estudados. A atividade exige apenas que o estudante volte ao texto para encontrar as respostas. Desse modo, consideramos que a questão trabalha a leitura na perspectiva linguística.

c) Aula III – As propriedades do texto

O objetivo da aula é promover uma reflexão sobre as propriedades textuais. A noção de propriedades do texto está embasada nos pressupostos teóricos de Cassany, Luna y Sanz (1994) e Reyes (1999). Para os autores, as propriedades textuais ‘adequação’, ‘coerência’, ‘coesão’, ‘correção’, ‘apresentação’ e ‘estilística’ são os requisitos que uma manifestação verbal tem de cumprir para ser considerada *texto*.

Tendo-se por base a leitura empreendida sobre as propriedades do texto, a atividade de consolidação propõe a resolução de seis questões. A primeira questão apresenta um quadro com elementos coesivos e solicita que o graduando escolha o mais adequado para cada uma das frases apresentadas. Para resolvê-la, o estudante tem de recuperar o valor semântico de cada elemento, relacionando-o com o das palavras anteriores e posteriores, o que configura uma leitura na concepção linguística.

A segunda questão também apresenta frases soltas. Agora, os elementos coesivos aparecem sublinhados. O objetivo é que o graduando identifique a

palavra a que cada termo assinalado faz referência. Como ocorrido na questão anterior, o estudante também deverá observar, especificamente, a conexão interna das partes para a sua resolução. A questão corresponde a uma perspectiva linguística de leitura.

A terceira questão apresenta enunciados considerados inadequados do ponto de vista da coerência. Para resolver a questão, o graduando teria de considerar não apenas os mecanismos de coesão utilizados, mas o seu conhecimento de mundo para explicar por que as frases são incoerentes. Por exemplo, no item 'a', a interpretação é dificultada pela ordem em que aparecem as orações “cheguei tarde ao trabalho porque tenho um bom despertador”, mas é restabelecida por causa do conhecimento prévio do leitor que infere que, geralmente, quando se tem um despertador, não se chega atrasado aos compromissos. Sendo assim, podemos compreender que a inferência dessa informação é que estabelece qual o elo coesivo mais adequado: “tenho um bom despertador, mas cheguei tarde ao trabalho”. Portanto, consideramos que este item explora as concepções linguística e psicolinguística de leitura.

Quanto ao item 'b', poderíamos considerar o enunciado adequado do ponto de vista da sintaxe, mas, inadequado, do ponto de vista do conteúdo da informação que contradiz o conhecimento da realidade “Tenho frio, por isso te peço que abras a janela”. Ora, o mais adequado, conforme nossas experiências de mundo, é que se peça para fechar a janela quando se tem frio. Sendo assim, a frase mais adequada seria “tenho frio, por isso te peço que não abras a janela”. Consideramos, portanto, que a leitura, nesse item, é trabalhada em uma perspectiva linguística e psicolinguística.

O item 'c' “Embora tendo gostado do espetáculo, é uma lástima que não o tenhas podido ver”, se descontextualizado, do ponto de vista da relação entre os elementos do enunciado, pode ser considerado incoerente, porque não seria possível que alguém não tenha podido ver o espetáculo embora tenha gostado dele. Entretanto, se contextualizada, a frase poderia sugerir que o sujeito do enunciado já viu o espetáculo anteriormente e, porque gostou dele, queria vê-lo novamente e, sendo assim, seria uma lástima que não tenha podido vê-lo – neste caso, a frase seria coerente. Ao se fazer essa interpretação, é preciso acionar não apenas os conhecimentos linguísticos e os mecanismos de coesão entre os elementos, mas também o conhecimento de mundo do leitor e os sentidos que se estabelecem a partir dele. Desse modo, o item, a nosso ver, explora as concepções linguística e psicolinguística de leitura.

O item 'd' "Tinha bastante dinheiro para comprá-lo. Contudo, não o comprei", assim como o item anterior, é um clássico exemplo de ser um problema trabalhar a coerência em frases descontextualizadas. Se nos detivermos ao modo como essa frase se apresenta, sem um contexto, poderia ser considerada incoerente, porque se há o dinheiro para a aquisição do bem, o adequado seria que a frase seguinte não tivesse uma ideia contrastiva, mas causal "Como tinha bastante dinheiro para comprá-lo, comprei-o" ou conclusiva "Tinha bastante dinheiro para comprá-lo, por isso, comprei-o".

Conforme o enunciado da questão, todas as frases apresentadas são incoerentes, mas, no nosso ponto de vista, isso não procede, porque, a partir do conhecimento de mundo, podemos afirmar ser possível alguém ter dinheiro para comprar algo e decidir não o fazer por várias razões. Sendo assim, consideramos que a leitura, neste item, é trabalhada em uma perspectiva linguística e psicolinguística, já que o graduando, para observar a "incoerência" estabelecida pelo conectivo "contudo", teria de acionar seus conhecimentos prévios sobre o dinheiro possibilitar a aquisição de bens.

A quarta questão apresenta, em dois itens, fragmentos de textos, e solicita que o leitor identifique a ideia central de cada um deles. A interpretação possível para o item a' é: os sistemas de comunicação animal também possuem variações dialetais; para o item b' é: o poder público força as pessoas a dar, cada vez mais, maior quantidade de nossa existência à sociedade. Para chegar à ideia central, o leitor tem de ativar os sentidos que estão *nas linhas* e *entre as linhas*, acionando conhecimento prévio, fazendo inferências, formulando hipóteses, verificando-as e reformulando-as, sendo assim, consideramos que a leitura, nos itens a e b, processa-se no nível linguístico e psicolinguístico.

A quinta questão apresenta partes desconectadas de um artigo. O objetivo da questão é que o leitor ordene as partes de modo a tornar o texto coerente e coeso. Para lograr êxito na resolução, o leitor tem de reconhecer os elos coesivos e suas funções para iniciar o processo semântico. Desse modo, o leitor é instigado a perceber a macroestrutura referencial, o número de vezes que um elemento ou ideia aparece, sua relação com o tema do artigo, bem como a função das conjunções, que estabelecem relação entre as ideias do texto, entre outros.

A leitura ocorre em um processo não linear, isso quer dizer que a compreensão não está pronta, mas que deve ser ativada pelo leitor. Nessa perspectiva, são relevantes a percepção, a memória e o raciocínio. O leitor visualiza as partes do texto, associando-as aos seus conhecimentos prévios. As relações cognitivas são acionadas para compreender as relações estabelecidas pelos elos coesivos, a fim

de se desenvolver a coerência textual. Consideramos, portanto, que a questão trabalha a leitura nas perspectivas linguística e psicolinguística.

A sexta questão solicita que o graduando selecione um elemento conjuntivo para dar sentido às frases que lhe são apresentadas. Como aparecem descontextualizadas, supomos que a questão sugere a existência de um único elemento correto para cada item, inclusive porque o número de elementos corresponde ao número de itens, quatro ao todo. Para resolver a questão, basta reconhecer as funções dos elementos conjuntivos, recuperar o valor semântico de cada palavra e usá-los para relacionar as palavras que antecedem e sucedem os espaços vazios. Sendo assim, consideramos que a questão trabalha a leitura em uma perspectiva linguística.

d) Aula IV – Gêneros do Discurso e Tipologia Textual

A atividade tem o propósito de promover uma reflexão sobre os conceitos de gênero e tipo textual e sobre o modo como eles se organizam e circundam na sociedade. Os pressupostos teóricos que embasam a aula são os postulados de Bakhtin (1979), Swales (1990), Adam (1992, 1999), Rojo (2004) e Marcuschi (2002). Considerando-se a leitura empreendida sobre gêneros do discurso e tipologia textual, a atividade de consolidação propõe que o graduando resolva três questões.

A primeira questão, composta por quatro itens, solicita que o estudante busque, na internet, exemplos de (a) gênero discursivo literário, (b) gênero discursivo publicitário, (c) gênero discursivo epistolar e de (d) gênero instrutivo. Ao analisar se o gênero discursivo escolhido é literário, o leitor deverá observar, em linhas gerais, se é um texto curto e fictício, com poucos ou muitos personagens; se é produzido em verso, com rima ou sem rima, em prosa. O leitor teria também de observar aspectos da linguagem literária, se é culta, se há riqueza de vocabulário, se o autor utiliza a função poética, se as palavras são usadas em sentido conotativo ou denotativo, etc.

Para verificar se um gênero discursivo é publicitário, o graduando terá de observar se o texto atrai a atenção do destinatário através de recursos gráficos e linguísticos, se utiliza imagens, se é breve, se há uma frase de efeito que identifica o produto a ser vendido, além de observar as particularidades ideológicas da comunidade discursiva em que aparece. Reconhecer a sequência textual predominante também contribui para o reconhecimento deste gênero.

Ao analisar se o gênero é epistolar, o leitor deverá considerar algumas características bem gerais: se aparece os nomes do remetente e do destinatário, se há uma saudação; deverá observar se o destinatário é determinado, ou seja,

se o conteúdo do texto é compreensível especificamente para ele, etc. Por fim, para saber se o gênero é instrutivo, deverá saber, primeiramente, que, no geral, o texto detalha as ações que devem ser estabelecidas para lograr um objetivo, que a linguagem costuma ser clara e linear e que podem aparecer textos não verbais para orientar o passo a passo sugerido no processo.

Levando em consideração que para resolver a questão de forma satisfatória, o graduando teria de conhecer a estrutura de cada gênero discursivo escolhido, no que diz respeito ao âmbito temático, às sequências textuais e às funções, bem como teria de observar o nível de linguagem, a situação comunicativa, a relação entre os participantes da comunidade discursiva e os objetivos da produção dos gêneros, consideramos que, nesta questão, a leitura foi trabalhada em uma perspectiva sociocultural.

A questão número dois, composta por quatro itens, propõe que o graduando aplique os conhecimentos adquiridos sobre gêneros para responder a questão. Para tanto, solicita que ele leia um texto intitulado “*El águila y el escarabajo*” e identifique as seguintes características apresentadas nos itens: (a) de que gênero se trata; (b) a que público é dirigido; (c) as ideias, as crenças e os valores que ele pressupõe e (d) os propósitos do texto. Uma leitura no nível apenas linguístico não garante que o graduando resolva a questão de forma satisfatória, a leitura dos textos teóricos presentes nas aulas também não o faz. Uma resolução satisfatória da questão só pode ser realizada se o leitor conseguir relacionar os significados do gênero apresentado na questão, os conhecimentos sobre a teoria dos gêneros e os conhecimentos construídos pela, na e através da comunidade discursiva a que pertence esse gênero. Sendo assim, a leitura é trabalhada, na questão dois, em uma perspectiva sociocultural.

Na questão número três, solicita-se que o graduando analise as afirmativas que são apresentadas em cinco itens, colocando um V, caso sejam verdadeiras, ou um F, caso sejam falsas. O estudante deve justificar o item que julgar falso. Os itens são compostos por excertos dos textos teóricos e por paráfrases de fragmentos, também retirados dos textos teóricos, ou seja, para decidir se os itens são verdadeiros ou falsos, poderá acionar os conhecimentos que foram construídos no momento em que procedeu a leitura dos textos trabalhados na aula. Além disso, poderá confirmar se suas hipóteses estão adequadas, retornando aos textos, para encontrar em que lugar se encontram os excertos e as paráfrases. Nesse sentido, entendemos que a leitura é trabalhada na perspectiva linguística, quando da busca dos significados nos textos, e na perspectiva psicolinguística, quando o leitor busca os significados em sua mente.

e) *Aula V – Os modos de organização do discurso.*

O objetivo da aula é proporcionar uma reflexão sobre o modo como os discursos se organizam e a maneira de analisá-los, levando em consideração as sequências textuais. A aula embasa a noção de sequências textuais nos estudos de Adam (1992). Trata-se da última da disciplina, estruturada para repassar todo o conteúdo estudado nas aulas anteriores. Sendo assim, apresenta alguns conceitos-chaves para assegurar que o graduando fortaleça a aprendizagem, como o de *texto*, *discurso*, *gêneros* e *tipologia textual*.

O texto base da atividade sobre a sequência narrativa é um fragmento de “*María de mi corazón*”, de Gabriel García Márquez. Solicita-se que o graduando observe os conectivos, os marcadores discursivos e os verbos destacados. Em seguida, propõe-se uma leitura atenciosa do texto, examinando as partes que compõem a narrativa. Além de observar as questões estruturais do gênero, o estudante é convidado a interagir com ele, interpretando os seus significados a partir da ‘situação inicial’, do ‘clímax’, do ‘desenlace’ e do ‘desfecho’.

Conforme Cassany (2004), em uma perspectiva de leitura sociocultural, o leitor deve identificar o gênero discursivo, o que significa reconhecer suas características gramaticais, discursivas e sociais (âmbito temático, tipo de texto, registro, estrutura, funções, tradição sócio-histórica, etc). Assim, ele conseguirá identificar os mais variados significados do texto, além de reconhecer suas características socioculturais. Nesse sentido, consideramos que a leitura, nesta primeira questão, é trabalhada em uma perspectiva sociocultural.

A segunda questão solicita que o graduando retire do texto exemplos de marcadores temporais, conectivos, verbos no imperfeito e verbos no indefinido. Para resolver a questão, o aluno não precisaria ler o texto, porque essas formas linguísticas já estão destacadas, o que configuraria uma leitura na perspectiva linguística. Contudo, é preciso considerar que as funções dessas formas já haviam sido acionadas em um momento anterior, quando da leitura do gênero, na questão antecedente. Isso quer dizer que, porque houve a leitura, não se trata apenas de identificar a estrutura linguística, uma vez que essa estrutura passou a ter sentido ao se entrelaçar no texto. Sendo assim, a questão trabalha a leitura nas perspectivas linguística e psicolinguística.

A terceira questão objetiva saber se o graduando conseguiu reconhecer em que pessoa do discurso o texto foi escrito. Para isso, o graduando tem de ter conhecimento sobre os tipos de narrador, que pode ser em primeira pessoa, no papel de protagonista ou de participante secundário; que pode ser em terceira

pessoa, sendo onisciente, isto é, aquele que sabe tudo sobre a história, ou observador, que não tem a visão de tudo que acontece. No caso do texto em questão, a história é contada em terceira pessoa, e o narrador é onisciente, ou seja, sabe tudo sobre o enredo, sobre os personagens, sobre os espaços, etc. Nesse caso, a leitura se processou em uma perspectiva psicolinguística.

A última questão tem o objetivo de saber se o graduando apreendeu as características de gênero discursivo cuja sequência predominante é a narrativa. Para tanto, solicita que ele produza um gênero com essa característica. Como a base desta questão foi, no geral, leituras de textos teóricos sobre gêneros discursivos e tipologias textuais, acreditamos que a leitura foi concebida em sua perspectiva psicolinguística, já que o graduando teria de acionar conhecimentos prévios para a resolução da questão.

A base da atividade sobre a sequência descritiva são os textos não verbais. Na primeira questão, ao graduando, é solicitado que analise fotografias e as descreva minuciosamente, apresentando as impressões que elas proporcionam. Como podemos observar, a questão trabalha a leitura de textos não verbais, ou seja, aqueles que utilizam outros códigos intersemióticos, que não a palavra, para estabelecer comunicação.

Com a leitura de textos não verbais, os graduandos também conseguem desenvolver opiniões críticas sobre o tema proposto. A interpretação da imagem, assim como acontece com a interpretação dos textos verbais, pressupõe a relação com a cultura, com o social, com histórico, com a formação social dos sujeitos, demonstrando o modo como a relação entre texto não verbal e suas interpretações decorrem dos sentidos que a sociedade estabelece. Nesse sentido, consideramos que, nesta questão, a leitura foi trabalhada em uma perspectiva sociocultural.

Já a segunda questão solicita que o estudante pense em alguém que conhece, a fim de descrevê-lo, considerando suas características físicas e psicológicas. Como o conhecimento prévio, construído a partir dos textos teóricos e do conhecimento de mundo do graduando, deverá embasar a resposta, consideramos que esta questão trabalha a leitura nas perspectivas linguística e psicolinguística.

Na atividade sobre a sequência argumentativa, solicita-se ao graduando que leia o artigo de opinião “*¡Ya era hora!*”, a fim de informar a tese defendida pelo autor e os argumentos que ele utiliza para defendê-la. Embora a questão tenha por base a leitura de um gênero textual, o estudante, para entender o posicionamento do autor e o modo como ele foi estruturado necessita apenas do texto

e de conhecimento de mundo próprio. Nesse caso, leitor e autor são elementos que se relacionam no processo da leitura, a fim de desvendar os sentidos que estão nas linhas e entre elas. Neste sentido, consideramos que a leitura é trabalhada em uma perspectiva psicolinguística.

Na atividade sobre a sequência explicativa, solicita-se que o estudante explique alguns sentimentos típicos dos seres humanos, dentre os quais, amor, paixão, ódio e esperança. Trata-se de uma questão de características de cunho psicolinguístico, uma vez que, para respondê-la, o aluno precisa apenas acionar conhecimento prévio. Já a atividade sobre a sequência dialogal embasa-se, especificamente, na leitura dos textos teóricos sobre o assunto. O intuito da questão é proporcionar ao graduando uma reflexão sobre a importância de reconhecer a estrutura dos textos de sequência dialogal para o desenvolvimento da competência discursiva. Acreditamos que a atividade trabalha a leitura na perspectiva psicolinguística, já que, para refletir sobre a importância de se reconhecer a sequência dialogal, o graduando deverá acionar os conhecimentos adquiridos, no decorrer da disciplina, sobre o assunto abordado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das atividades de leitura presentes no material didático da disciplina “Língua Espanhola: Texto e Discurso” revelou que a leitura, em uma perspectiva sociocultural, nem sempre foi a base das atividades de consolidação de conteúdos. A atividade que objetivava proporcionar uma reflexão sobre a importância do texto e das circunstâncias em que a leitura se processa e a atividade cujo propósito era promover uma reflexão sobre as relações existentes entre texto e contexto trabalharam a leitura apenas na perspectiva linguística. A atividade que objetivava promover uma reflexão sobre as propriedades textuais e os requisitos que fazem, de uma comunicação verbal, texto, trabalhou a leitura nas concepções linguística e psicolinguística. A atividade cujo propósito era proporcionar uma reflexão sobre os conceitos de gênero e tipo textual e sobre o modo como eles se organizam e circundam na sociedade trabalhou a leitura em uma perspectiva sociocultural. A atividade cujo objetivo era promover uma reflexão sobre o modo como os discursos se organizam trabalhou a leitura nas perspectivas linguística, psicolinguística e sociocultural.

Levando em conta os resultados da análise dos dados, consideramos que embora as particularidades das três concepções de leitura não tenham aparecido em todas as atividades de consolidação, houve comprometimento da autora

do material com a perspectiva do letramento, já que os pressupostos teóricos escolhidos para embasar a disciplina estão em consonância com um ensino de leitura na perspectiva sociocultural. Ressaltamos, por fim, o anseio por mais pesquisas no âmbito da educação a distância, a fim de ampliar as possibilidades de se desenvolver o letramento em LE também nos cursos de graduação da UAB, uma vez que ainda é ínfimo o número de pesquisas que se debruçam sobre esse tema nesses cursos.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. *Les textes: types et prototypes. Récit, descriptionn, argumentation, eplcation et dialogue*. Paris: Nathan, 1992.

ADAM, J. M. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris, Nathan, 1999.

ARAGONÉS, J. P. *Didáctica de la lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: Editorial La Muralla, 2004.

BAJTÍN, M. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1979.

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

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOVERA, M. *et al. Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995, p. 63-81.

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó, 1994.

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de Leitura na (Pós-) Modernidade. In: LIMA, R. C. de C. P. *Leituras: múltiplos olhares*. Campinas, SO: Mercado das Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

GOMES-TORRES, G. F. *As concepções de leitura subjacentes à disciplina Língua Espanhola: texto e discurso no Curso de Letras / Espanhol da UAB/UFC*. 2015. 163f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

MARCUSCHI, L. A. *et al.* Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONIZIO, A. P. *et al.* *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

REYES, G. *Cómo escribir bien en Español*. Madrid: Arco Libros, 1999.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

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

SWALES, J. M. *Genre analysis; English in academic and research settings*. Cambridge: University Press, 1990.

CAPÍTULO 3

“EU NÃO SEI LER”: UM ESTUDO SOBRE CRENÇAS AUTOEXCLUDENTES, PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA E COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DE 6º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA¹

Fátima Carla Furtado Silva Marques – Uece
Cleudene de Oliveira Aragão – Uece

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Periodicamente o Brasil participa de avaliações educacionais nacionais e internacionais que, ao apresentarem seus resultados, não nos deixam dúvidas a respeito da urgência de construirmos projetos de formação de leitores. A edição do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) do ano de 2012, novamente, e vergonhosamente, colocou o Brasil em 55º lugar (num *ranking* de 65 países), em um exame que avaliou habilidades de leitura de jovens de 15 anos.

Segundo Rojo (2009), os diversos sistemas de avaliação, tanto nacionais quanto estrangeiros, pretendem “medir resultados da educação básica em termos de construção de capacidades e de competências pelos alunos. Uma das competências centrais avaliadas diz respeito a um aspecto fundamental dos letramentos: as capacidades leitoras.” (Rojo, 2009, p.31)

Acreditamos que o objetivo central das atividades das aulas de língua materna deveria ser a formação do leitor e que, sobretudo, os programas de Língua Portuguesa deveriam se tornar essencialmente programas de leitura. Essa ideia de transformar nossos programas de Língua Portuguesa em programas de ensino da leitura responde a uma urgência num país de baixíssimo grau de letramento e de pouquíssimos leitores.

¹ Os dados completos dessa pesquisa estão na dissertação intitulada “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”, 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=108436>

Apesar disso, o que temos vivenciado atualmente é o que Cosson (2011, p. 23) chama de “falência do ensino da leitura”. De acordo com a avaliação feita pelo autor, a leitura não está sendo trabalhada na escola através de práticas que garantam a função essencial de “construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. Com isso, acreditamos que essa deficiência no ensino da leitura é muito prejudicial aos alunos, pois defendemos que as práticas de leitura podem promover mudanças em suas formas de ver o mundo e a eles mesmos.

Sabemos que em sociedades como a nossa, cujos traços característicos são a exclusão e o autoritarismo, as oportunidades culturais não chegam de forma igual a todas as camadas sociais. Percebemos, particularmente, esse tipo de exclusão cultural quando analisamos o acesso à literatura, por se tratar de uma arte escrita e que, portanto, necessita de conhecimentos linguísticos ainda não acessíveis a todos.

Defendemos que o letramento literário pode desempenhar um papel importante na alteração desse quadro de exclusão e violência no qual estão imersas as comunidades periféricas, pois o desenvolvimento do hábito da leitura literária viabiliza o senso crítico, fazendo com que o leitor se situe no mundo exterior.

O objetivo geral da nossa pesquisa foi formular propostas didáticas que auxiliassem no processo do letramento literário e que promovessem melhoria no desenvolvimento da compreensão leitora proficiente de jovens da periferia de Fortaleza.

De forma mais específica, também buscamos analisar as possíveis mudanças no sistema de crenças de alunos do 6º ano de uma escola pública de Fortaleza quanto à sua inclusão na comunidade de leitores após um trabalho sistemático de práticas de leitura literária; averiguar se a aplicação de sequências didáticas de leitura literária pode modificar o perfil leitor de alunos do 6º ano e avaliar o desempenho leitor de alunos do 6º ano de uma escola pública antes e depois de práticas de leitura literária.

Nossa pesquisa pretende contribuir para o conhecimento de uma proposta de letramento literário e sua utilização em sala de aula, durante processos de ensino-aprendizagem de leitura e de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental. Buscamos mostrar a importância da literatura na escola, que, ao estabelecer relações entre o real e o ficcional, o subjetivo e o objetivo, a leitura literária nos oferece “instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.” (Cosson, 2011, p. 30).

Para embasar teoricamente nossa pesquisa, buscamos conceitos e reflexões voltadas aos seguintes aspectos do ensino: *concepções de leitura* (Koch e Elias, 2009;

Lajolo, 2001; Franco, 2011; Cassany, 2006; Freire, 2005), *níveis de compreensão leitora* (Kleiman, 2004; Marcuschi, 2008; Colomer & Camps, 2002; Sanchez Miguel *et al.*, 2012; Spozati, 2000), *os estudos do letramento* (Freire, 2005; Kleiman, 1995; Rojo, 2009; Soares, 2005) *letramento literário* (Cosson, 2011; Paulino, 2001), *leitura e competência literária* (Candido, 1995; Colomer, 2007), *ensino da leitura literária* (Lajolo, 1991; Soares, 1991; Silva, 2006; Zilberman, 2009; Paulino e Cosson, 2009), *sequências didáticas de leitura literária* (Cosson, 2011), *o estudo de crenças* (Barcelos, 2004; 2011).

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Leitura e processo de compreensão leitora

A complexidade do processo de leitura envolve diversos tipos de conhecimento, como, por exemplo, os conhecimentos do leitor sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos, os gêneros do discurso e sobre os processos e as estratégias específicas para obtenção do significado da informação registrada através da escrita. Levando esse tipo de conceito de leitura para as reflexões relacionadas ao ensino da língua materna, percebemos que um dos objetivos principais das práticas de leitura deve ser o desenvolvimento de capacidades leitoras mais complexas.

Portanto, as aulas voltadas para alunos leitores devem incluir estratégias pedagógicas direcionadas para o aprimoramento do conhecimento linguístico dos leitores em formação, para a expansão das experiências de vida e do conhecimento que possuem sobre o mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura.

De acordo com Franco (2011), a linguagem não é somente um sistema cognitivo e social, mas é, sobretudo, um sistema adaptativo complexo, sendo a leitura uma atividade complexa e dinâmica, com um fluxo de informações multidimensional. Essa 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 interrelacionam durante o ato de ler. Essa complexidade, aliada à abertura do sistema, contribuem para a dinamicidade do sistema de leitura (Franco, 2011, p.41).

Ainda de acordo com a pesquisa apresentada pelo autor, o significado não ocorre somente da interação leitor-autor, mas “emerge a partir da interação do leitor com múltiplos elementos presentes dentro e fora do sistema de leitura”. (Franco, 2011, p. 44).

Recorremos também aos estudos de Freire (2005) para analisar as concepções de leitura. Na sua compreensão crítica do ato de ler, o autor considera que a “leitura não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 2005, p. 11).

A concepção apresentada por Freire (2005) completa nossa forma de conceber a leitura de forma sociocultural, ainda mais quando o autor destaca o conceito de “leitura do mundo”, que proporciona ao leitor ter uma postura crítica frente aos textos lidos e nos apresenta uma concepção crítica-reflexiva de leitura.

Ao refletir sobre todo esse processo complexo de desenvolvimento da compreensão leitora, Colomer & Camps (2002) nos apresentam duas causas das principais dificuldades de compreensão leitora dos alunos. A primeira é que os alunos não dominam os níveis intermediários da informação do texto. Segundo as autoras, isso ocorre porque os alunos leitores não possuem “esquemas textuais claros e não reconhecem as chaves que o autor usa para revelar como é organizada a informação, nem a importância que devem atribuir ao conjunto do texto” (p. 79).

Portanto, esse déficit é decorrente do desconhecimento por parte do aluno das estruturas textuais mais frequentes e das marcas formais que possibilitam o desdobramento de pistas textuais, que continuarão “obscuras” caso o leitor não seja capaz de decifrá-las.

A segunda causa apresentada pelas autoras é o fato de alguns leitores não dominarem as estratégias de controle de sua própria compreensão. Essa falta de domínio do processo leitor, faz com que os leitores não se conscientizem dos problemas no desenvolvimento da compreensão leitora. E não estando cientes disso, tornam-se incapazes de “retificar sua interpretação”. (p. 80)

Destacamos também a importância do desenvolvimento da leitura crítica dos jovens alunos, ainda mais os envolvidos na nossa pesquisa, pois estes se encontram, já de início, em situação de exclusão social, por serem moradores da periferia e por serem estudantes de escola pública. Essa desigualdade representada, de forma mais sistemática, na escola pública é discutida nos estudos de Spozati (2000), quando a autora faz um comparativo entre escola pública e escola particular ao realizar um estudo sobre exclusão social e fracasso escolar, e destacando que

[...] de um lado, temos crianças e jovens, com suas realidades pessoais e familiares que permeiam o comportamento e aproveitamento escolar de modo a facilitá-los ou não na direção do não-fracasso escolar. Aí surgem variantes que vão desde pertencer a uma família de baixa renda e numerosa, em que as condições financeiras impedem a manutenção de um membro na escola, até a falta de escolas em determinados bairros da cidade. De outro lado, temos escolas em péssimo estado de conservação e/ou com orientações pedagógicas excludentes. O poder público, em sua quase totalidade, encara o problema da educação de forma bancária, sob a ótica dos equipamentos escolares, descolado do território físico, social e de cidadania onde se instalam as escolas. Da mesma forma, a escola pública é vista como aquela destinada para os que não têm cidadania, não têm direitos (Spozati, 2000, p. 28).

Portanto, percebemos que práticas de leitura desse tipo (crítico-reflexiva) podem ser favoráveis na diminuição desse quadro de desigualdade, através de uma proposta de ensino e desenvolvimento de competências leitoras que empoderem esse aluno como produtor de discurso autoral e crítico e, não mais, como mero consumidor.

1.2. Os estudos do letramento, letramento literário e sequências didáticas

Conforme esclarece Kleiman (1995), o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização. Mais do que ao conhecimento de um código simbólico, o termo “letramento” faz referência ao domínio de um conjunto de práticas sociais centradas na escrita. De acordo com a autora (1995, p. 21), o termo letramento passou a ser utilizado para se referir a um “conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares do uso da escrita, incluindo-as, porém”.

Cosson (2011) aponta que 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, especialmente com relação ao trabalho da escola básica. No desenvolvimento desse tipo de letramento, busca-se formar, segundo o autor, uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo.

É na escola que o aluno entra em um contato mais sistemático com a leitura. Nesse sentido, Silva (2006) propõe que os professores se empenhem em desenvolver atividades que contemplem a adequada escolarização da leitura e da literatura de forma a promover a autonomia do aluno/sujeito, ultrapassando a sala de aula e alcançando práticas sociais de leitura que permeiam e transformam a sociedade.

A dificuldade do entendimento do texto literário por parte dos alunos pode ser causada pela própria organização do ensino de literatura, que leva a escola a uma postura tradicionalmente prescritiva ao estabelecer o significado dos textos, ou seja, o texto deve significar aquilo que o crítico, o livro didático e o professor afirmam sobre ele.

Lajolo (1991) discute o mau uso que muitos professores fazem dos textos literários porque, ao invés de serem utilizados como elementos de suporte para discussões, formação de ideias, tomada de posições, muitas vezes são fragmentados em frases e/ou palavras, para exercitar a habilidade de montar, desmontar, classificar, definir categorias que muitas vezes não permitem um progresso superior, mas levam o aluno a uma ação mecânica de completar, dividir, marcar, enumerar, entre outros. Esse problema não é exclusivo do trabalho que se faz com texto literário, pois permeia os diversos contatos dos alunos com todos os tipos de textos.

Em seus estudos, Cosson (2011) apresenta alguns métodos para o trabalho com o texto literário que ultrapassam os limites do ensino tradicional e limitado e exploram esse tipo de leitura de forma mais ampla e libertadora. O autor sugere algumas estratégias para que o ensino da literatura possa promover a sistematização necessária e, para tanto, podemos seguir umas sequências didáticas básica que deve ser desenvolvida em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A sequência básica está mais próxima dos alunos do ensino fundamental, portanto, mais adequada aos sujeitos da nossa pesquisa.

1.3. O estudo de crenças

Na Linguística Aplicada é Barcelos (2006) quem nos orienta ao estabelecer um conceito que aponta que as crenças “são sociais, (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais”. (Barcelos, 2006, p. 18). Ao fazer um apanhado dos estudos sobre crenças, a autora estabelece que as crenças são dinâmicas (mutáveis de acordo com o tempo e situação), experienciais (determinadas de acordo com as construções e experiências dos aprendizes), emergentes e contextuais (nascem do contexto da interação que ocorre nos grupos sociais), mediadas (regulam a aprendizagem), paradoxais (sociais e ao mesmo tempo individuais, compartilhadas e diversas, mas ao mesmo tempo uniformes).

Ao refletir sobre a importância das crenças no processo de ensino-aprendizagem, Barcelos (2011) nos apresenta uma reflexão bastante pertinente quanto à relação que existe entre crenças, aprendizagem de línguas e inclusão. Destacando essas ideias, a autora defende que “a consciência a respeito das crenças de alunos e professores em sala de aula pode contribuir para que os alunos se sintam menos excluídos” (Barcelos, 2011, p.19) e possam, dessa forma, reconstruir suas identidades como aprendizes.

Na realidade apresentada na sala de aula da nossa pesquisa, encontramos, cotidianamente, uma fala que exemplifica uma das “crenças que nos mutilam e negam a nós mesmos oportunidades de aprendizagem” (Barcelos, 2011, p. 24). Essa fala se faz presente quando há uma proposta de atividade em que os alunos são convidados a realizar uma leitura e, ao se depararem com esse convite, verbalizam que não realizarão tal atividade porque “tia, eu não sei ler”.

Consideramos importante refletirmos a respeito dessa afirmação quando ela nos mostra um quadro de exclusão dos próprios alunos, ou seja, são crenças auto-excludentes, pois o aluno entende que não pode participar daquela comunidade imaginada (no caso, podemos chamar de “comunidade de leitores”) e não se identificam como aprendizes naquela aula de leitura. Não conseguem achar sentido em uma atividade que os exclui.

Barcelos (2011) nos apresenta quatro tipos de crenças excludentes presentes no ensino e aprendizagem de línguas: crenças e práticas dos professores sobre seus alunos, crenças excludentes do professor sobre si mesmo, crenças auto-excludentes dos alunos e crenças excludentes da sociedade. Em nossa pesquisa, partindo da afirmação “tia, eu não sei ler”, já ouvida por diversas vezes no nosso contexto de pesquisa, destacaremos as crenças auto-excludentes dos alunos, e buscaremos compreender de que forma essas crenças podem ser limitantes, excluindo esses alunos do processo de aprender.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no ano de 2015 na Escola Municipal Maria Helenilce C. L. Martins, localizada no Conjunto Palmeiras, periferia de Fortaleza. Percebemos uma excelente oportunidade de se fazer ciência em uma localidade permeada por sinais de exclusão e violência, e através de uma pesquisa científica, tivemos a possibilidade de modificar, mesmo que minimamente, esse cenário desigual, pelo menos para os estudantes diretamente ligados à nossa pesquisa.

A pesquisa foi realizada com a turma do 6º ano do turno vespertino, na qual a pesquisadora era professora regente da disciplina de Língua Portuguesa. A turma possuía 30 alunos matriculados, mas por conta de algumas evasões, participaram efetivamente da nossa pesquisa 16 alunos, número de estudantes que realmente frequentam as aulas. Esses alunos moravam no entorno da escola, têm entre 11 e 14 anos de idade e, em sua grande maioria, apresentam notável dificuldade de leitura e escrita.

A fase prática da pesquisa que ocorreu basicamente em cinco etapas: a) aplicação de um questionário (sociocultural e perfil leitor) e de um pré-teste de compreensão leitora; b) elaboração de sequências didáticas com textos literários; c) realização de práticas de leitura literária (sequências didáticas); d) reaplicação do questionário (sociocultural e perfil leitor) e do teste de compreensão leitora; e) análise e comparação dos dados encontrados.

Através de uma busca pelos livros disponibilizados na biblioteca da escola, selecionamos dez textos, de diferentes obras, autores e gêneros. Apesar de buscarmos a diversidade dos gêneros, como já conhecíamos os alunos desde o início do ano letivo, optamos por priorizar o conto, por notarmos nos alunos envolvidos na pesquisa uma predileção por textos narrativos e pela leitura de histórias, mas também utilizamos poemas e crônicas.

Todo o material das atividades de leitura baseou-se em textos autênticos e não adaptados. Quando dizemos textos autênticos e não adaptados, queremos destacar o fato de os alunos terem tido acesso ao texto original. Ou seja, apesar de não estarem com a obra (livro) em mãos, estavam com a obra (texto) na íntegra da mesma forma como aparece no livro. Não houve nenhuma modificação.

Procuramos levar a obra (o livro em si) para apresentá-la antes que a leitura iniciasse, mostrando as ilustrações, apresentação geral da obra e autor, permitindo o máximo possível que a turma pudesse se sentir em contato com o livro, incluídos como leitores ativos, e não somente realizando mais uma atividade proposta pela professora como uma exigência escolar.

A carga horária da professora-pesquisadora com a turma de Língua Portuguesa era de 4 h/a semanais, porém para que nos dedicássemos às sequências didáticas foram utilizadas somente 2 h/a por semana, para que, nas outras 2 h/a, a professora pudesse dar continuidade ao conteúdo da grade curricular da disciplina.

As aulas destinadas às sequências didáticas apresentavam três momentos principais: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A nossa análise dos dados obtidos desenvolveu-se a partir de dois aspectos: (1) análise de crenças sobre a leitura e perfil leitor dos alunos, na qual analisamos as mudanças nas crenças dos alunos sobre a própria capacidade leitora, a frequência de leitura, hábitos de leitura, dificuldades encontradas enquanto leitores e a função da leitura; (2) análise da melhora no desempenho leitor dos alunos, na qual realizamos uma avaliação das mudanças percebidas ao compararmos os testes de compreensão leitora realizados antes e depois das sequências didáticas de leitura literária.

Quanto às perguntas relacionadas às crenças, tanto no questionário inicial quanto no questionário final, houve uma grande recorrência da opção que apontava como função principal da leitura “ajudar nas notas da escola”. Acreditamos que a maioria dos alunos tenha escolhido esse item porque ainda não perceberam a função social da leitura, a função que ultrapassa o muro das escolas e está presente em quase todas as nossas atitudes.

Na pergunta relacionada aos hábitos de leitura do aluno, mais precisamente quanto à frequência de leitura, percebemos uma mudança positiva. No questionário inicial, a maioria (10 alunos) marcou que “não lia nunca ou quase nunca”. Essa resposta diminuiu muito quando aplicado o questionário final (somente 4 alunos). Acreditamos que mesmo que a frequência de leitura não tenha aumentado para esses alunos, pelo menos a consciência de que o que estão fazendo é leitura melhorou, já que pelo menos durante as atividades de leitura esses alunos estavam presentes e estavam lendo.

Ao analisarmos as respostas, verificamos que, após as sequências didáticas, diminuiu o número de alunos que afirmavam abandonar uma leitura quando achavam difícil. Esse fato pode ter ocorrido porque os alunos descobriram novas formas de solucionar problemas e dificuldades que aparecem durante uma leitura.

Essa descoberta provavelmente ocorreu durante as inúmeras vezes que apareciam dificuldades de leitura de algum aluno e, coletivamente, essas dificuldades e dúvidas eram resolvidas. É como se os alunos tivessem percebido que geralmente há alguma dificuldade, seja com relação ao vocabulário, à temática do texto, a aspectos de coesão ou outro tipo de “barreira” que dificulte a leitura, mas que isso não é motivo para pará-la.

Ao analisarmos os dados do pré-teste de compreensão leitora, percebemos que somente 5 participantes acertaram 50% das questões ou mais, 9 alunos acertaram 3 questões ou menos. Essas duas observações nos dão uma amostra do nível da dificuldade enfrentada pela turma quanto à leitura e compreensão de textos.

Esse baixo índice se torna ainda mais grave quando sabemos que as questões foram retiradas de simulados para a Prova Brasil, ou seja, o público-alvo seriam alunos do 5º ano, um ano anterior ao que a turma se encontra. Dos 16 alunos participantes da pesquisa, a metade (8) apresentou uma melhora no desempenho leitor, de acordo com o teste de compreensão leitora que utilizamos para avaliá-los.

Acreditamos que essa melhora tenha ocorrido por conta de um contato constante e sistemático com textos diversos. É importante destacarmos também que houve uma maior conscientização da turma a respeito do processo leitor e de orientações sobre estratégias de leitura.

Outro aspecto que acreditamos ter contribuído para essa melhora é que as atividades propostas foram, em sua maioria, baseadas nas experiências de ensino da compreensão leitora sugeridas por Colomer & Camps (2002): oferecer modelos de compreensão e controle, aumentar a sensibilidade às incoerências do texto, utilizar técnicas de discussão coletiva, ajudar a interiorizar orientações a serem seguidas e relacionar a compreensão com a produção de textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os números de acertos antes e depois das sequências didáticas de leitura literária composta por 30h/a, observamos que metade da turma apresentou uma melhora significativa nas respostas dadas às questões de compreensão leitora. Obviamente, essa melhora não pôde ser percebida em todos os participantes, já que há fatores que influenciam no desempenho dos alunos e que ficam fora de controle da professora-pesquisadora, como, por exemplo, alguns casos extremos de indisciplina e distúrbios de aprendizagem.

É importante ressaltarmos o fato de termos realizado uma pesquisa-ação na qual a professora-pesquisadora percebeu, na sua realidade pedagógica diária, essa necessidade de avaliar o trabalho que estava sendo feito com o texto literário e criar novas formas de fazê-lo, dentro da própria grade de horário das aulas. Esse fato traz mais credibilidade para o trabalho realizado, já que nenhuma realidade foi criada e preparada exclusivamente para as sequências didáticas que queríamos propor. A realidade já estava posta. O ano letivo já estava acontecendo.

Entendemos também que o que apresentamos em nossa pesquisa foi o recorte de uma realidade, entre tantas outras que existem. O tempo disponível para a realização de uma pesquisa como essa é curto e procuramos nos adequar a ele da melhor maneira possível, mas sempre conscientes das nossas limitações. Provavelmente, se pudéssemos ter uma carga horária maior para a parte prática da nossa pesquisa, os resultados talvez fossem mais visíveis e talvez pudéssemos ter percebido aspectos que não conseguimos concluir.

Dessa forma, ficam algumas sugestões e questionamentos que podem fomentar novas pesquisas relacionadas ao nosso tema: qual seria a melhor forma de selecionar os textos literários para os alunos? Qual a forma mais rica de se trabalhar com o texto após a leitura? Que habilidades linguísticas não podem deixar de ser trabalhadas em uma aula de leitura literária?

A sala de aula é um mundo. E muitas são as questões que nos intrigam e nos fazem refletir na busca de mediar de forma cada vez mais positiva as leituras que nela ocorrem. Esperamos que as contribuições da nossa pesquisa, sejam elas teóricas, práticas, metodológicas ou pedagógicas, possam de alguma forma trazer um pouco de reflexão na busca incansável de aprimorar a ação docente.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, p. 71-92, 2011.

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, 2004.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 243-250

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

- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Editora Global, 2007.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler e ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2011.
- 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.
- FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- KLEIMAN, A. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. Abordagens de leitura. *Scripta*. Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22 2004.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2009.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991, p. 51-62.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008
- PAULINO, M. G. Letramento literário: por vielas e alamedas. *Revista da FACED/UFBA*, n.05, p. 117-125, 2001.
- PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (orgs). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANCHEZ MIGUEL, E.; PÉREZ, J. R.; PARDO, J. R. *Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores*. Porto Alegre: Penso, 2012.

SILVA, I. M. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? *In: Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, VERSIANI, M. Z. (Orgs.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1991, p. 17 a 48.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. *In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. (orgs.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global; ALB, 2009. p. 31-57.

CAPÍTULO 4

LITERATURA CEARENSE NO ENSINO MÉDIO: RESSIGNIFICANDO CRENÇAS DE ALUNOS A PARTIR DE PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA¹

Lya Oliveira da Silva Souza Parente - Uece
Cleudene de Oliveira Aragão - Uece

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Essa pesquisa é um recorte da dissertação intitulada “Práticas de leitura literária para a inserção da literatura cearense no ensino médio: ressignificação de crenças de alunos de uma escola pública de Fortaleza”, que foi desenvolvida por Parente (2018), a partir de estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do mundo – GPLEER, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA, da Universidade Estadual do Ceará – Uece e teve a orientação da professora Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

O desejo para o desenvolvimento deste estudo provém da necessidade de compreender se e de que forma as experiências literárias com a literatura regional, em nosso estudo com a literatura cearense, no Ensino Médio, podem impactar na formação de leitores literários e na promoção de letramentos em contexto escolar. Para isso, investigamos as crenças sobre literatura, identidade e cultura de alunos do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola pública de Fortaleza.

Entendemos como literatura cearense as produções literárias de autores nascidos ou não no Ceará, que foram pertencentes a grupos ou a clubes literários, a agremiações ou que foram escritores independentes, que contribuíram para a produção literária nesse estado, ou seja, produzindo literariamente sobre e para o povo cearense (Azevedo, 1976). Nesse sentido, selecionamos

1 Os dados completos dessa pesquisa estão na dissertação intitulada “Práticas de leitura literária para a inserção da literatura cearense no ensino médio: ressignificação de crenças de alunos de uma escola pública de Fortaleza”, 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=82854>

textos literários que apresentassem traços singulares da linguagem, da cultura, da história e da identidade cearense, ou seja, da cearensidade².

É importante ressaltarmos que, embora incentivemos a prática da leitura literária com textos da literatura cearense, não temos a intenção de substituir a literatura tradicionalmente abordada nas escolas. Nosso objetivo é, sobretudo, valorizar e celebrar as produções literárias que refletem nossa identidade cultural, uma identidade que se destaca pela resistência à homogeneização social. A literatura cearense é uma expressão viva dessa resistência e, por isso, merece ser reconhecida e apreciada. A literatura cearense existe, porque ela resiste.

Entretanto, no que se refere a essa resistência no âmbito educacional, verificamos o não cumprimento da Lei nº 15.895, de 30 de novembro de 2015, a qual foi apresentada pelo deputado estadual Wellington Landim, que inclui, na grade curricular das escolas mantidas pelo Governo do Estado do Ceará, a disciplina *Conhecimentos e estudos dos autores cearenses*. A efetivação dessa lei ainda não saiu do campo das ideias e dos projetos bem-intencionados de indução à valorização dos riquíssimos movimentos literários desse estado.

Adicionalmente, espera-se apresentar à sociedade possibilidades práticas de se trabalhar com literatura cearense de forma que se constituam leitores que se identifiquem com a realidade e com o contexto social, político e cultural no qual estão inseridos. Por isso, faz-se necessário conhecer as crenças daqueles que estão imersos nos processos de ensino e de aprendizagem (estudantes e professores, por exemplo) para, a partir daí, construir possibilidades de produção de conhecimentos.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Leitura, Letramentos e Crenças

A leitura é uma atividade humana capaz de gerar competências culturais e, talvez, por isso, é valorizada em nossa sociedade. Essa leitura, conforme Freire (2011), deve ser para além da leitura da palavra, deve ser do mundo, da comunidade que vivenciamos e da realidade que nos cerca. Ler é uma atividade complexa e dinâmica, pois apresenta “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).

Essa interação, do leitor com o texto e com os outros agentes, promove a compreensão. Kleiman (2008, p. 13) afirma que a compreensão de um texto é

² Barroso (2017) define a cearensidade como a identidade sociocultural das pessoas que formam o Ceará. Compreendemos, neste trabalho, que a identidade cultural pode ser considerada um sistema de representação não estático, fixo, mas em constante transformação para a formação dessa identidade.

um processo de interação entre os conhecimentos prévios do leitor, ou seja, “o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” e que a partir da interação dos diversos níveis de conhecimento (linguísticos, textuais e de mundo), o leitor consegue construir o sentido do texto. Então, para facilitar que a compreensão do texto lido ultrapasse a decodificação, é necessário que ocorra a ativação daqueles conhecimentos que o leitor tem sobre o assunto, fazendo as inferências necessárias para relacionar diferentes partes do texto num todo coerente. Isso somente é possível devido ao conhecimento de mundo que é ativado durante a leitura a partir dos itens lexicais do texto. (KLEIMAN, 2008).

A experiência da leitura literária proporciona, de forma singular, a possibilidade de dar sentido ao mundo e a nós mesmos, de modo a contribuir com a nossa formação humana. Por essa razão, compreendemos que o processo de apropriação da literatura pode contribuir tanto para a formação do letramento literário quanto para a formação do letramento cultural, por possibilitar “apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 70).

Essa construção de sentidos pode ser também identitária. Nesse sentido, a leitura literária de literatura regional poderá fomentar a formação de leitores literários conscientes do valor cultural de sua região e do prazer que é ler e se reconhecer nas palavras. Esse reconhecimento de identidade e de mundo facilitará, pois, a interação e a participação desses leitores em sala de aula e na sociedade, de modo a desenvolver sua capacidade de apreciação crítica, uma vez que se fixam e elucidam características culturais (Reyzábal; Tenório, 1992).

Cosson (2014) defende que a prática da leitura incide diretamente no desenvolvimento das potencialidades da linguagem, e que tanto na leitura quanto na escrita do texto literário “encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos.” (Cosson, 2014, p. 17), pois a “literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo.” (Cosson, 2014, p. 16).

Partindo desse contexto, o letramento literário constitui-se como a “condição daquele que não apenas é capaz de ler e de compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético” (Barbosa, 2011, p. 148).

Graça Paulino (2010) também defende que “A **formação de um leitor** literário significa a formação de um leitor que saiba escolher leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça isso parte de seus fazeres e prazeres.” (Paulino, 2010, p. 161-162, grifo nosso).

Diante do apresentado, defendemos que se um aluno se (re)encontrar naquilo que está lendo, identificar-se com e gostar de ler o que lhe foi apresentado, ele se tornará um leitor literário, pois, provavelmente, voltará a realizar leituras que para ele foram significativas. É importante destacarmos a importância de o(a) professor(a) oportunizar e iniciar suas atividades a partir da leitura em sala, uma vez que essa atividade é o marco inicial para o fomento do letramento literário.

Para Paulino (2010), o letramento literário é caracterizado pela presença de um repertório textual amplo, pela utilização de habilidades de leitura linguístico-formal e pelo conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo, que possibilitem a afloração do imaginário no campo simbólico. Por isso, a autora nos lembra de que a leitura deve ser literária, para que o texto literário não se torne meramente informativo.

A leitura literária, nesse sentido, pode auxiliar na construção do indivíduo e na sua ressignificação, uma vez que “[...] uma história vivida por uma personagem pode ser uma porta de entrada para entendermos nossos próprios sentimentos e os acontecimentos da vida, com suas alegrias e tristezas, dores e sabores.” (Souza; Corti; Mendonça, 2012, p. 39). Além disso, acreditamos que os processos de reflexão e significação e, conseqüentemente, de formação humana e cultural influenciam as práticas sociais, gerando, assim, uma diversidade de tipos de letramentos. Por isso, decidimos apresentar aqui, de maneira despretensiosa, o que entendemos por letramento cultural.

Entendemos como letramento cultural, as práticas sociais sensíveis à variação local, de modo que caracterizam uma sociedade ou grupo social. Essas práticas sociais, que foram construídas historicamente, têm a linguagem como principal meio de manutenção da sua identidade, da sua singularidade. Queremos destacar que o letramento cultural não é imposto, ele é vivenciado cotidianamente, pois engloba as tradições, as crenças, a linguagem cotidiana, na qual estamos imersos e que, por vezes, nem percebemos.

Street (2014) defende que é importante identificar as características da cultura e dos letramentos locais, para “desenvolver o respeito por essa variedade, em vez de tentar impor um modelo único, uniforme e ‘autônomo’ sobre a prática local” (Street, 2014, p. 130). Diante disso, se faz necessário compreendermos as crenças dos(as) nossos(as) alunos(as) e da comunidade a que pertencem. Ou seja, refletir sobre as crenças que alunos(as) do Ensino Médio têm sobre as práticas de leitura literária e o papel da literatura no âmbito pessoal, cultural e social para compreender o processo de formação ou (re)conhecimento da identidade individual e da cearensidade, a partir de experiências com a literatura cearense.

Segundo Barcelos (2006, p. 19) “as crenças não estão dentro de nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos ao mesmo tempo modificados por elas.” Diante disso, sentimos a necessidade de identificarmos as crenças antes e após as práticas de leitura literária sobre literatura, cultura e até mesmo identidade cearense.

Entendemos por identidade cultural o sentimento de pertença que é (re)construído a partir de nossas experiências, da singularidade de um povo construída historicamente, formando uma das identidades de um sujeito. Se a nossa identidade é constantemente construída e se a identidade cultural é construída historicamente por meio de nossas experiências, podemos dizer que, por meio da leitura literária, podemos (re)conhecer a nossa formação identitária. Por isso, buscamos, a partir deste trabalho, verificar de que forma a leitura de literatura cearense – constituída pelos contos, lendas, poesias, crônicas, cordel, ditados populares – auxilia na compreensão da identidade cultural, em nosso caso, da cearensidade.

A seguir apresentaremos o percurso metodológico utilizado para a realização desta pesquisa.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino do Estado do Ceará, que está localizada no município de Fortaleza. Por questões éticas, decidimos não identificar a escola, contudo, apresentaremos algumas informações importantes sobre a realidade sociocultural onde a pesquisa foi realizada. A escola está situada no bairro Bom Jardim, um dos bairros que apresenta os maiores índices de criminalidade e de violência da capital cearense, de acordo com os dados apresentados no Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza.

Para garantir as reais condições da maioria das escolas públicas do Ceará com relação ao ensino de língua portuguesa (LP), o desenvolvimento desta investigação ocorreu no horário regular da disciplina de LP, com 4 h/a semanais, em duas turmas (C e D) de 1º ano do Ensino Médio, do turno da tarde, contabilizando 30 h/a em cada turma participante. Destacamos que, nessa escola, a carga horária total de língua portuguesa (LP) para as turmas de Ensino Médio é de 5 h/a semanais, contudo, a disciplina é dividida em Português, com 4 h/a semanais, e Redação, com 1 h/a semanal.

Adotamos alguns procedimentos metodológicos da pesquisa-ação que foram propostos por Barbier (2007). A primeira etapa, intitulada de *reconhecimento*, compreende o período de primeiro contato com os participantes envolvidos na pesquisa. Com a companhia da professora de LP efetiva da turma, apresentei-me aos alunos e expliquei como seria todo o processo investigativo, desde os procedimentos éticos adotados até a publicação do trabalho final. Em encontros posteriores, apliquei os questionários de perfil leitor, de crenças e o teste de compreensão leitora.

Na segunda etapa desta pesquisa, realizamos o *planejamento* das aulas e a escolha dos textos literários, a partir dos dados obtidos na aplicação dos formulários iniciais, visando à promoção de experiências literárias, que fomentassem a formação literária e humana. Depois da preparação do material didático intitulado *Caderno de Literatura Cearense* e da seleção dos livros literários e após a aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (CEP/Uece), com o parecer de nº 2.704.341, demos prosseguimento à pesquisa e assumimos as aulas das turmas mencionadas.

Após o período de 30 h/a em cada turma de práticas de leitura literária, aplicamos um teste diagnóstico de compreensão leitora final para compararmos com o teste de compreensão leitora inicial. Nessa etapa, foi realizado também um encontro com um Grupo Focal, realizado no horário de contraturno escolar, para verificação dos sistemas de crenças dos alunos e para a avaliação desta pesquisa.

Convidamos os 24 alunos que possuíam 75% de frequência nas atividades desenvolvidas, para participarem do encontro do Grupo Focal, pois sabíamos que os alunos não são muito participativos em atividades em outro turno escolar. Do total de alunos convidados, 11 (onze) alunos (46%) compareceram e participaram do grupo focal. O encontro teve duração de 1h e 15min e foi mediado por mim.

Por fim, o *corpus* desta pesquisa constitui-se das respostas dos alunos nos questionários socioeconômico e perfil-leitor, nos questionários de crenças sobre literatura e cultura cearense (inicial), no teste de Compreensão Leitora Inicial, no teste de Compreensão Leitora Final, dos materiais produzidos pelos alunos durante as aulas e da transcrição das falas dos alunos durante o grupo focal.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a análise, utilizamos o Questionário Socioeconômico e Perfil Leitor (Q. Leitor), o Questionário de Crenças em Literatura e Cultura Cearense (Q. Crenças) e as respostas das atividades. As respostas presentes nesses instrumentos e atividades permitiram compreender as crenças dos alunos sobre literatura, cultura e identidade.

Utilizamos também o Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora Inicial e Final apenas dos alunos que responderam a todos os questionários e que participaram de, pelo menos, 75% das atividades de intervenção literária na escola. As transcrições das falas dos onze alunos (19% dos alunos que participaram de, pelo menos, 75% das atividades) que participaram do grupo focal também foram usadas nesta análise.

Para identificar as crenças sobre literatura e cultura cearense, aplicamos o Q. Crenças antes do período das aulas de práticas de leitura literária. Com esse questionário, buscamos identificar quais as crenças e os conhecimentos dos alunos sobre literatura e cultura do Ceará. Este questionário foi respondido por 51 alunos. Decidimos preservar, ao máximo, a forma como os alunos escreveram nas atividades e o modo como se expressaram no grupo focal, tendo em vista que os aspectos linguísticos e orais das respostas dos alunos refletem e revelam seu contexto, sua formação e sua identidade.

Sobre a literatura cearense, foi questionado aos alunos se eles consideravam a literatura cearense (LC) como algo presente nos dias de hoje, ou se era uma literatura pertencente ao passado. Do total de participantes, 35 alunos (68%), responderam que a literatura cearense está viva. Contudo, outros onze alunos (22%) responderam desconhecer a literatura cearense e cinco alunos (10%) responderam que a LC pertence ao passado, ou seja, 32% dos alunos participantes não têm conhecimento ou têm acesso a obras contemporâneas da LC. Percebemos que o resultado foi positivo, entretanto, muitos alunos registraram que a LC permanece viva, mas que pouco se sabe sobre ela.

Quando perguntamos aos participantes sobre o que eles conheciam sobre a literatura cearense, 41 alunos (80,0%) afirmaram que não conheciam nada. Todavia, os demais alunos responderam que conheciam algo, fazendo referência aos autores, como, por exemplo, Rachel de Queiroz e José de Alencar. Citaram, inclusive, obras literárias, como *Iracema*, fazendo referência ao livro de José de Alencar, o *Bode loiô*, ou afirmam que a literatura cearense faz parte da história do Ceará.

Investigamos também sobre a figura ícone da LC, Iracema, de José de Alencar. Perguntamos aos alunos se eles conheciam algo sobre essa personagem alencarina. Os resultados indicam uma diversidade nas respostas dos alunos, 27 alunos (52%) afirmaram que Iracema foi uma índia, 22 alunos (43%) responderam que não a conheciam, um aluno (2%) disse que era uma praia e um aluno (2%) afirmou que Iracema era uma princesa, como podemos observar abaixo:

Aluna 09 – C: eu só sei que ela foi uma índia [sic]

Aluno 11 – C: Iracema foi uma princesa. [sic]

Aluno 20 – C: nunca ouvir falar dessa mulher. [sic]

Aluno 21 – C: uma índia guerreira. [sic]

Aluno 19 – D: foi uma índia, que hoje em dia tem uma statua na praia de “iracema”. [sic]

Aluno 25 – D: nunca nem vi [sic]

Aluna 27 – D: sim foi uma índia muito conhecida. [sic]

Aluno 32 – D: uma índia do tempo da descoberta do brasil. [sic]

Parente (2018)

Percebemos aqui que a personagem Iracema é compreendida pelos alunos como uma mulher, índia, que realmente existiu e que faz parte da história do Ceará, uma vez que estudantes caracterizam-na como “uma mulher guerreira”, “como uma índia muito conhecida”, que “é do período da descoberta do Brasil” e, provavelmente, do Ceará e que, por isso, foi homenageada com uma estátua na Praia de Iracema.

Pedimos aos alunos que observassem o nome de três escritores cearenses – Domingos Olímpio, Antônio Sales e Heráclito Graça – e relatassem se aqueles nomes representavam algo para eles e se eles poderiam falar algo sobre esses autores. Cerca de 30 alunos (61%) disseram que são nomes de ruas e/ou avenidas, quatorze alunos (27%) responderam que não sabem quem são ou desconhecem, cinco alunos (10%) afirmaram que eram nomes de escritores, e apenas um aluno (2%) falou que lembra o Maracatu.³

A partir desses dados, podemos inferir que os alunos participantes pouco conhecem acerca da literatura cearense. Percebemos ainda que para eles há um vácuo no que diz respeito às informações, pois esses alunos informam que

³ Essa referência que os alunos fizeram entre Domingos Olímpio e o Maracatu se dá devido às apresentações de grupos de maracatu que acontecem, desde 1937, no período do carnaval, na Avenida Domingos Olímpio, localizada na capital cearense. Fonte: <http://tribunadoceara.uol.com.br/diversao/musica-2/um-pingo-de-historia-do-maracatu-de-fortaleza/> Acesso em: 10 jan. 2019.

a LC vive, mas que não sabem sobre ela. Ressalta-se que, logo durante a aplicação deste questionário, muitos alunos questionaram se eu iria respondê-lo ou corrigi-lo posteriormente, tendo em vista que ficaram curiosos em conhecer mais sobre a literatura de sua terra natal.

3.1. Aulas de literatura cearense

Aqui apresentaremos a primeira e a quarta aula que foram realizadas no período investigativo. Descreveremos a metodologia usada, os dados obtidos e as crenças dos alunos que podemos identificar durante essas aulas.

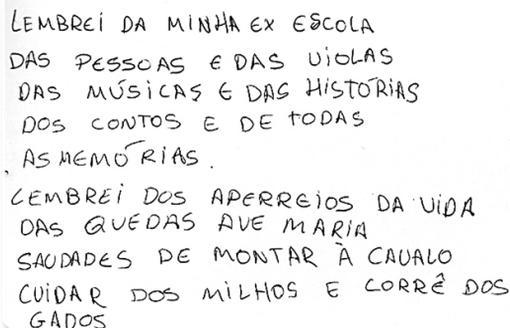
Na primeira aula, realizamos a leitura compartilhada da crônica de Socorro Acioli, *Fortaleza 2018*, que falava de alguns pontos turísticos e culturais de Fortaleza. Levei impressas as imagens dos lugares citados no texto, imagens essas que foram muito disputadas pelos alunos. Todos queriam lembrar em quais daqueles lugares citados no texto passava o ônibus coletivo, que faz a rota do bairro ao centro (linha 333 - Bom Jardim/Centro). Foi uma aula muito animada, a maioria dos alunos participaram, porque estavam lendo sobre aquilo que eles conheciam e que estava próximo deles.

Na quarta aula, decidi trabalhar com o mestre da literatura de cordel Patativa do Assaré. Levei *A triste partida*, que foi musicalizada por Luiz Gonzaga. No período de ativação dos conhecimentos prévios, perguntei aos alunos se eles conheciam o autor cearense. Alguns alunos remeteram o nome do autor a uma escola do bairro, que recebe o nome de Patativa, outros alunos falaram que era o nome de uma casa de detenção para menores de idade, fazendo referência ao Centro Educacional Patativa do Assaré⁴. De modo geral, nota-se que são poucos os alunos que conhecem o autor, contudo, outros alunos mostraram interação do conhecimento prévio deles com o conteúdo literário estudado.

Durante a leitura do texto, pedi aos alunos que se imaginassem nas cenas que aparecem no decorrer do texto e que, também, tentassem relacionar o texto lido com as suas próprias vivências. Cada aluno recebeu um cartãozinho para registrar sua experiência literária e o trecho de que mais gostou. A Aluna 4 – D escreveu um poema sobre as lembranças que foram despertadas durante a leitura do texto.

4 O Centro Educacional Patativa do Assaré tem como objetivo atender, em regime de internato, adolescente de 16 a 17 anos, do sexo masculino, autores de ato infracional de natureza grave e sentenciados, com vistas a sua reinserção ao convívio sócio-familiar, após o cumprimento da medida socioeducativa. Fonte: <https://www.seas.ce.gov.br/2016/08/04/cepa/>. Acesso em: 22 dez. 2024.

Figura 1 – Experiência literária da Aluna 4 - D



LEMBREI DA MINHA EX ESCOLA
DAS PESSOAS E DAS VIOLAS
DAS MÚSICAS E DAS HISTÓRIAS
DOS CONTOS E DE TODAS
AS MEMÓRIAS.
LEMBREI DOS APERREIOS DA VIDA
DAS QUEDAS AVE MARIA
SAUDADES DE MONTAR À CAVALO
CUIDAR DOS MILHOS E CORRÊ DOS
GADOS

Fonte: Parente (2018).

Transcrição do registro da Aluna 4 - D: Lembrei da minha escola/ Das pessoas e das violas/ das músicas e das histórias/ Don contos e de todas as memórias. Lembrei dos aperreios da vida/ Das quedas, ave Maria/ Saudades de montar a cavalo/ Cuidar dos milhos e corrê do gado. [sic]

Essa aluna sentiu-se encorajada a usar a literatura como forma de expressão de seus sentimentos, de suas memórias e de suas histórias de vida, sendo boas ou mais difíceis. Outros alunos também relacionaram o texto lido com suas experiências de vida. A partir desses relatos, percebemos que os alunos criaram laços afetivos com o texto lido, se identificaram e encheram a leitura de significados. E, como defende Todorov (2010), a literatura deve ser apresentada, inicialmente, ao seu poder emocionante, encantador, criativo e humanizador, pois somente assim o desejo de ler dos alunos não será apagado, amputado, por meio de cortes analíticos e/ou metodológicos.

Sobre as práticas de leitura dos alunos verificamos que a maioria dos estudantes (17 alunos – 33%), mesmo aqueles que afirmavam que gostavam de ler, informou que “têm preguiça” para ler literatura. Verificamos também que sete alunos (14%) informaram que não entendiam o que estavam lendo. E apenas dois alunos (4%) informaram que simplesmente não gostavam de ler. Aqui percebemos que os alunos têm um potencial leitor, que pode e que precisa ser estimulado.

Questionei aos alunos sobre as pessoas que lhes incentivaram a ler e obtivemos as seguintes respostas: 30 alunos (48%) afirmaram que seus familiares foram os maiores estimuladores de suas leituras, 19 alunos (31%) informaram que os professores influenciaram nas leituras que realizam, oito alunos (13%) disseram que ninguém influenciou nas leituras que realizam e cinco alunos (8%) responderam que os amigos é quem fizeram esse papel de influenciadores literários.

Segundo Soares (2006), Kleiman (2008) e Cosson (2014), a escola é a principal agência de letramento da sociedade. Entretanto, nesse contexto de pesquisa, verificamos que, para esses alunos, a família é a principal instituição que direta ou indiretamente contribui para o processo de formação de leitores, portanto, a família é a principal agência de letramento.

A escola, nessa pesquisa, foi considerada a segunda agência de letramento mais importante para a formação de alunos leitores, mas, como apresentado aqui, ela não substitui o papel da família. Acreditamos que essa influência dos pais se dá, em parte, devido à influência indireta de outra agência de letramento, a igreja, tendo em vista que muitos alunos informaram que seus pais leem a Bíblia Sagrada e que os incentivam bastante para que a leiam também.

Quando perguntados sobre as práticas de leitura de seus pais ou responsáveis, 13 alunos (30%) informaram que seus pais leem a Bíblia Sagrada, igualmente 13 alunos (30%) informaram que seus pais não a leem e seis alunos (14%) disseram que seus pais leem apenas as mensagens de aplicativos de celular.

Para verificar as crenças dos alunos sobre a importância da leitura, fiz a seguinte pergunta: “Para você, para que serve a leitura?”. Nessa questão eles poderiam marcar mais de uma opção. A maioria dos alunos (27 alunos – 47%) respondeu que a leitura é uma fonte de conhecimento para a vida. Esses alunos compreendem a leitura como uma prática pessoal e social, mas, como vimos anteriormente, por mais que eles tenham essa consciência sobre a importância da leitura, eles afirmam que sentem preguiça de ler literatura, por exemplo.

Quadro 1 – Função da leitura

Função da leitura	Número de respostas	(%)
Fonte de conhecimento para a vida.	27	47
Fonte de conhecimento profissional	9	15
Fonte de conhecimento para a escola.	9	15
Fonte de conhecimento cultural.	6	10
Uma atividade prazerosa.	5	9
Não serve pra nada. [sic]	1	2
Não sei, porque não leio. [sic]	1	2
Total	58	100

Fonte: Parente (2018).

A partir do quadro 1, podemos perceber também que a leitura é igualmente entendida como fonte de conhecimento profissional e como fonte de conhecimento para a escola, pois ambas as respostas registraram 15% das respostas dos alunos. Seis alunos (10%) veem a leitura como uma fonte de conhecimento cultural, portanto, a maioria não compreende a linguagem como uma construção cultural. Por fim, apenas cinco alunos (9%) informaram que a leitura é uma atividade prazerosa, de lazer.

Ainda com as respostas do Questionário de Socioeconômico e Perfil Leitor conseguimos identificar os títulos dos livros lidos mais citados pelos alunos. Foram citados vinte títulos, dentre esses, apenas dois livros são de escritores brasileiros: *A morte tem sete herdeiros*, de *Ganymédes José e Stella Carr*, citado por dois alunos, e *Pássaros contra a vidraça*, de *Giselda Laporta Nicolelis*, citado por um aluno. A maioria dos títulos citados são *best sellers*, geralmente norte-americanos, que foram adaptados para o cinema.

Percebe-se que as práticas de leitura dos alunos são de ficção juvenil norte-americana, que são consideradas como literaturas não canônicas. Entretanto, essa literatura, de alguma forma, chama a atenção dos alunos, talvez pela linguagem facilitada que, para os alunos, seja de fácil compreensão. É importante pontuarmos que os livros físicos lidos mais citados foram adquiridos por meio de empréstimos na biblioteca escolar, que é uma das maiores responsáveis pela democratização da leitura.

Sobre a biblioteca escolar, perguntei aos alunos com que frequência eles visitavam a biblioteca e os resultados foram: 36 alunos (72%) informaram que raramente vão à biblioteca; oito alunos (16%) disseram que nunca visitaram a biblioteca escolar e seis alunos (12%) afirmaram que vão à biblioteca frequentemente. A maioria dos alunos (24 alunos – 33%) assinalou que vai à biblioteca escolar fazer pesquisas, trabalhos e/ou leitura durante as aulas junto com os professores. Vemos aqui a figura do(a) professor(a) como responsável pelo fomento das práticas de leitura/pesquisa nesse ambiente.

Outro dado apresentado é que apenas quatro alunos (5%) informaram que vão à biblioteca como forma de punição quando não se comportam bem, o que é lamentável, tendo em vista que aquele lugar, que deveria ser um espaço de aprendizagens positivas, acaba por se transformar em um espaço desagradável e de castigo.

Concomitante a esse processo de mudanças de crenças, verificamos que houve fomento do letramento literário, pois, assim como nos apresenta Barbosa (2011), o letramento literário consiste na condição daquele que não apenas é

capaz de ler e de compreender gêneros literários, mas **aprendeu a gostar de ler** literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético.

Verificamos que os alunos começam a compreender que a literatura é uma forma de expressão de si, de seus sentimentos, é arte que trabalha com as palavras, é cultura, é conhecimento de mundo, é uma forma de se sentir humano. Quando perguntei aos alunos no Grupo Focal se eles gostaram dessa metodologia de aula proposta, a resposta foi unânime que sim.

Perguntei quantos livros eles tinham lido no último ano, antes do período investigativo e as respostas foram as seguintes: 5 alunos responderam que não tinham lido nenhum livro no último ano; 2 alunos responderam que tinham lido apenas 1 livro; e os outros 4 alunos informaram que cada tinham lido 3, 4, 6 e 10 livros. Questionei também sobre a quantidade de livros que eles leram no período em que ministrei as aulas (30 h/a), ou seja, período em que a leitura literária foi trabalhada de forma sistêmica e obtivemos as seguintes respostas: 2 alunos informaram que tinha lido 2 livros cada; 4 alunos informaram que leram 3 livros cada; 2 alunos responderam que leram 4 livros cada; e os outros 3 alunos disseram que haviam lido 5 livros cada. A partir das informações dadas pelos alunos, podemos verificar que houve uma evolução no quantitativo de livros lidos em um curto período de aulas. Nota-se, principalmente, a evolução de cinco dos alunos, que não haviam lido nenhum livro no último ano. Podemos dizer que agora esses alunos se apropriam da leitura, da literatura, enquanto via de construção de sentidos, literário ou cultural.

Vimos até aqui que a sistematização das práticas de leitura literária, mediadas pelo(a) professor, influenciam diretamente na mudança de crenças dos alunos, na mudança em suas práticas letradas, promovendo a formação de leitores literários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados analisados, verificamos que a maioria dos alunos considera a leitura e a literatura importantes fontes de conhecimentos para a vida, entretanto, apesar dessa consciência, os alunos informaram que sentiam muita preguiça ou não entendiam o que liam. Verificamos ainda que os alunos não relacionavam a leitura como uma fonte de conhecimento cultural ou como possibilidade de entretenimento. Além disso, conferimos que os participantes tinham

pouco conhecimento sobre literatura nacional, em especial sobre a literatura e cultura cearense, tendo em vista que a maioria dos livros lidos mais citados pelos alunos é de origem norte-americana e que tiveram filmes baseados em suas histórias.

Em relação à inserção da literatura cearense na educação básica, por meio de práticas de leitura literária, verificamos que contribuiu para uma maior identificação do leitor com o texto literário, ora pela linguagem, ora pela cearensi-idade presente nos textos, contribuindo assim para uma mudança no sistema de crenças dos alunos participantes. Queremos salientar que o trabalho sistemático de leitura literária em sala de aula contribui para o hábito da leitura, entretanto, a educação literária ou letramento literário vai além da formação de leitores, contribuindo também para a formação humana e emancipatória, defendida por Candido (2004), por Mendoza (2004) e por Todorov (2010).

Compreendemos que a promoção de práticas de leitura literária, inicialmente realizadas com textos próximos à realidade social, histórica e cultural do leitor, possibilita a identificação e/ou o (re)conhecimento desse leitor com o texto e com o contexto, contribuindo assim para a compreensão leitora, mas principalmente para a compreensão do seu espaço social. Além disso, os sujeitos humanos sócio-histórico-culturalmente situados, que são nossos alunos, irão compreender que a importância da literatura na vida social vai além de ler textos literários, tendo em vista que refletir sobre a sua sociedade, sobre o espaço que ocupam nessa sociedade como sujeitos construtores de suas histórias, torna-se cada vez mais emergencial.

Por fim, esperamos que os resultados apresentados neste trabalho possam contribuir teórica, prática e metodologicamente, ou que possam constituir como fonte de pesquisa para outros estudos acerca da promoção do letramento literário. Assim como defende Cordeiro (2011, p. 157) “o final de cada trabalho nunca é o fim”, mas pode ser um novo recomeço e, por isso, propomos como sugestões de trabalhos futuros a investigação da formação dos professores de língua portuguesa sobre as práticas de leitura literária no Ensino Médio. Esperamos também que a implantação da disciplina – *Conhecimentos e estudos dos autores cearenses* – que é respaldada pela Lei nº 15.895/2015, possa fazer parte do currículo escolar de todas as escolas da rede estadual de ensino, como possibilidade de reflexão da literatura e da cultura cearense.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, S. *Literatura Cearense*. Fortaleza: ACL, 1976

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa, v.3).

BARBOSA, B. T. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. *Educação em foco*. Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar./ago. 2011.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: _____; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006 p. 15-41.

CANDIDO, A. *O direito à literatura*. In: _____. *Vários Escritos*. 4 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CORDEIRO, G. S. *A prática intersemiótica como problematização das identidades dos jovens do bairro Conjunto Palmeiras: a realização do curta-metragem vida de Pedro a partir da adaptação da canção Dirty Boulevard*. 2011. 176 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K. C. do A.; BECHER-COSTA, S. B. A.; FRANCO, C. de 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.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões de nossa época.)

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 11.ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

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

PAULINO, M. G. R. *Das leituras ao letramento*. Belo Horizonte: UFPel, 2010.

PARENTE, L. O. S. S. *Práticas de leitura literária para a inserção da literatura cearense no ensino médio: ressignificação de crenças de alunos de uma escola pública de Fortaleza*. 2018. 208f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

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

REYZÁBAL, M. V.; TENÓRIO, P. *El aprendizaje significativo de la Literatura*. Madrid: La Muralla, 1992.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STREET, B.; STREET, J. A escolarização do letramento. In.:_____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 121-144.

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

CAPÍTULO 5**FORMAÇÃO DE LEITORES ATRAVÉS DA PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA COM A LITERATURA INFANTIL, EM UMA TURMA DE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS¹**

Sammya Santos Araújo - U. Porto/Uece
Cleudene de Oliveira Aragão - Uece

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a formação de leitores através das práticas de leitura literária com literatura infantil, nos anos iniciais de ensino em uma turma da escola pública cearense, buscando compreender como o professor realiza o trabalho com o texto literário em sala de aula, espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária.

Os livros sempre encontraram na escola um lugar seguro, quer como material de leitura obrigatória quer como complemento de outras atividades pedagógicas. Logo, os laços entre a literatura e a escola começam desde a habilitação da criança para consumo de obras impressas, como afirmam Lajolo e Zilberman (2007). Assim, pode-se considerar a literatura infantil como um intermediário entre a criança e a sociedade de consumo, cabendo à escola promover e estimular a circulação e o trabalho com as obras literárias infantis.

Nesse sentido, o presente estudo se desenvolve para investigar a seguinte temática: as práticas utilizadas pelo professor para a formação de leitores em uma turma da rede pública do Ceará. Apresentaremos a fundamentação teórica que nos norteou, a metodologia utilizada e a análise dos dados encontrados. Por fim, algumas considerações finais dessa pesquisa.

¹ Os dados completos dessa pesquisa estão na dissertação intitulada "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)", 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=103606>

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Formação de leitores literários iniciais na escola

A entrada da literatura infantil no âmbito escolar, permitiu às crianças o contato com os livros durante toda infância, por isso, do ponto de vista educativo, o conhecimento desta literatura é indispensável para entender o itinerário que os alunos seguem em sua aprendizagem das convenções que regem as obras literárias, conforme afirma Colomer (2003). Portanto, estudar o processo de formação de leitores no seu início, ancora-se na importância que assumem as primeiras experiências que as crianças vivenciam na sua relação com a escola e, principalmente, na relação com a obra literária.

Na relação entre criança e escola, é bastante propagada a contribuição de Vygotsky (2008) no que se refere ao papel da escola. Para o autor, esta instituição não deve ficar à espera de certas etapas do desenvolvimento intelectual da criança para oferecer o aprendizado, mas sim, oferecer oportunidades para a criança avançar, pois o autor considera que é o aprendizado que impulsiona o desenvolvimento.

Quando falamos em desenvolvimento infantil, vale destacar que na medida em que a criança interage com outras pessoas, ela é capaz de iniciar ou dar continuidade a vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Na perspectiva da mediação, a teoria histórico-cultural de Vygotsky (2008) defende que o indivíduo constitui-se, principalmente, nas interações sociais. Logo, no contexto escolar, essa visão redimensiona a relação aluno e professor, pois a construção do conhecimento implica na ação compartilhada.

Assim, de acordo com Maia (2007), ao aproximar a criança de alguns modelos de linguagem como poesia, fábulas, contos de fadas, oferecemos a ela a possibilidade de conhecer o uso real da escrita e de promover interações, pois é ouvindo e tentando fazer leituras de textos com mensagens que remetem ao universo imaginário, que ela descobre a língua escrita como um sistema linguístico representativo da realidade.

Ao ouvir mensagens (histórias) em contextos significativos, a criança insere-se no processo de construção acerca da linguagem, diferente do processo de simples domínio de codificação e decodificação de sentenças descontextualizadas. O livro infantil, portanto, viria a contribuir para este processo de construção da linguagem e, por conseguinte, proporcionar a formação de leitores iniciais.

Para tanto, os textos literários destinados aos alunos devem suscitar o prazer estético, aguçar a criticidade do pequeno leitor, ampliando os olhares para a realidade, conforme afirma Oliveira (2008). Dessa forma, as obras literárias precisam ser efetivamente exploradas no contexto escolar. Para isso, o encontro do aluno com o texto literário na escola deve iniciar a partir da leitura, que pode acontecer em sala de aula, biblioteca ou em outros ambientes escolares.

Nas últimas décadas tem havido uma preocupação crescente com a melhoria da primeira aprendizagem leitora no âmbito escolar. O trabalho com contos infantis, por exemplo, vem aumentando nos vários níveis de ensino e, rapidamente, todo o ensino primário parece ter aderido ao incentivo da leitura livre e às atividades sobre os textos literários, conforme Colomer (2003). Mas, o que definimos como texto literário? Azevedo (2004) afirma que o texto literário pode e deve ser subjetivo, inventar palavras, transgredir as normas oficiais da Língua, explorar a sonoridade entre as palavras, brincar com os trocadilhos e duplos sentidos, recorrer a metáforas, ser ambíguo e até mesmo obscuro.

Cosson (2016) enfatiza que esta leitura literária deve acontecer sem o abandono do prazer, obviamente, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Portanto, entendemos que além de provocar o desejo pela leitura literária, é importante organizar a formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar, ou seja, não pode ser feita de forma assistemática, sem planejamento do professor. Colomer (2017) reforça a necessidade de programar seu espaço e o tipo de atividades que se realizarão no cotidiano escolar e integrar estas atividades em programas completos de leitura.

O professor tem um papel fundamental para a formação de leitores, principalmente, nesta etapa escolar do ensino básico (2º ano, foco da nossa pesquisa). Muitos alunos necessitam de um mediador que os auxilie a descobrir a natureza específica do literário presente no livro.

Uma obra literária, por mais simples que possa parecer, além do encantamento estético, traz uma infinidade de possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem, tanto para o educador quanto para o educando. Podemos citar entre as possibilidades, a qualidade literária do texto, os valores contidos, as situações e as personagens descritas, nunca esquecendo que a literatura tem um potencial humanizador que transcende o que está escrito e descrito no texto como Antonio Candido afirma:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade,

porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade (Candido, 1995, p. 256).

Quanto à prática docente destinada à mediação da leitura literária, ela deve permitir que o professor esteja atento às possibilidades de desenvolvimento cognitivo dos alunos e desenvolva estratégias que atraiam o discente para as inúmeras descobertas e interações que a leitura pode provocar. A escolha consciente das obras a serem lidas pelos alunos pode ser o início do trabalho docente.

Vale ressaltar que deve haver a intervenção segura do professor no processo de apropriação do conhecimento por parte da criança. E como o professor pode se sentir seguro para tal intervenção? Santos e Souza (2004), apontam que uma alternativa possível seria formar o professor, inicialmente como leitor de Literatura Infantil, conhecendo o riquíssimo acervo literário, possibilitando, assim, estabelecer relações dialógicas entre texto e leitor através das vastas temáticas abordadas nos livros infantis. Além dessa relação dialógica entre o texto e o leitor, Oliveira (2008) diz que o professor pode propiciar a relação dialógica com o aluno e do aluno com sua cultura, com seus colegas, com sua realidade e consigo próprio.

Portanto, com tudo que foi dito até o presente momento, para formar leitores não basta ensinar a ler, é preciso oportunizar o contato do aluno com o texto literário desde a infância, valorizar socialmente e culturalmente a literatura como expressão e fruição estética, potencializando a relação do leitor com o mundo e com ele mesmo.

A seguir, apresentaremos como oportunizar o contato do aluno através de algumas práticas de leitura literária, através da literatura infantil, destinada às crianças.

1.2. Práticas de leitura literária com literatura infantil

A obra literária permite-nos olhar de um modo diferente para a realidade que nos cerca, possibilitando criar um novo modo de ser. E como isso ocorre? De acordo com Eichenberg (2016), ao compreender, interpretar e se apropriar de um texto literário, o leitor também se compreende, se interpreta e finalmente, se reconhece. Assim, o texto que sozinho poderia ter apenas um sentido, próprio

de suas relações e estruturas internas, no contato com o leitor, passa a fornecer referências outras, ou seja, realiza-se no ato de leitura, transformando sempre seu destinatário graças à sua estrutura e organização como obra literária. Nessa relação, dá-se o prazer da leitura.

Para obtenção desse prazer literário, é necessário o desenvolvimento de práticas de leitura literária desde os anos iniciais, como estamos a defender nesta pesquisa, pois é na primeira infância (fase que se estende dos dois aos sete anos de idade), conforme Piaget (2005), que a aquisição da linguagem desencadeia a capacidade imaginativa. A inteligência, até então senso motora, transforma-se em pensamento, influenciado pela linguagem e pela socialização das ações. E por meio da leitura literária, o pequeno leitor ativa sua imaginação rumo ao acesso a mundos autônomos e inéditos, repletos de dificuldades e soluções relativas aos seus anseios e necessidades, contribuindo para o alargamento de sua experiência.

Portanto, com as práticas de leitura literária oportunizadas pelo professor para os alunos, é possível ampliar e organizar as vivências de narrativas dos leitores infantis que alguns alunos já possuem em seu cotidiano, respeitando as competências trazidas pelas crianças antes da alfabetização e as que adquirem na escolarização, como afirma Faria (2013). Para tanto, durante nossos estudos encontramos algumas práticas de leitura que podem contribuir para o diálogo da leitura literária, através da literatura infantil, tendo como principal cenário a escola (cenário da nossa pesquisa). Destacaremos, a seguir, um resumo das propostas de práticas ofertadas por Cosson (2014) e Colomer (2017) que puderam ser observadas durante a pesquisa de campo que realizamos:

A Leitura Silenciosa Sustentável²: leitura adotada em um tempo regular, diária ou semanalmente, para ser usada em sala de aula ou na biblioteca com um livro que o próprio aluno seleciona da biblioteca ou traz de casa como parte de seus programas de leitura. A leitura silenciosa já tem várias décadas de experimentação escolar e permite que as crianças leiam sozinhas ou, às vezes em dupla, livros escolhidos por eles mesmos dentre os que estão disponíveis na biblioteca.

A leitura em voz alta: encontramos muito presente nos anos iniciais, tendo uma influência positiva na narração e na leitura em voz alta por parte dos professores diante de toda classe ou pequenos grupos de alunos. A criança precisa da voz para fazer a transição entre o mundo da oralidade e o mundo da escrita. A leitura oralizada possibilita a construção cultural dos sentidos, reforçando no

2 Leitura Silenciosa Sustentável (LSS ou SSR para sigla em inglês) é uma prática conhecida nas escolas americanas.

aluno o sentimento de pertencimento à comunidade em que está inserido, além de cumprir a aprendizagem de gestos da leitura observados no professor. Muitas vezes esta prática torna possível que os alunos desfrutem de textos fora do alcance de sua habilidade leitora, ampliem vocabulário e repertório linguístico, conduz o grupo (a turma) a referências leitoras comuns, entre outras vantagens.

O coro falado: consiste na recitação conjunta de um poema ou texto narrativo em que o som das vozes se alterna ou é emitido em uníssono, com ou sem acompanhamento musical. Essa prática aprimora a elocução e a pronúncia dos alunos, ampliando vocabulário e desenvolvendo a leitura intensiva, como também uma das formas de interpretação do texto. Esta ocorre no momento em que, ao se preparar a leitura coral, as ênfases em determinados trechos, ritmos da fala e a distribuição dos versos permite que o texto ganhe sentido comum e seja incorporado à turma. Durante essa prática é importante que os alunos encontrem, com ou sem auxílio do professor, uma forma própria de expressar a leitura que fizeram do texto. Cabe dizer, por vezes, que o coro falado foi abandonado em favor das fichas de leituras e outros mecanismos sugeridos pelos livros didáticos.

A dramatização: é uma prática de grande interação dos alunos com o texto e entre eles mesmos. Possui uma característica de sociabilidade que nem sempre é focada pelo aspecto da leitura, antes pelos valores de disciplina, concentração e autoexpressão, sobretudo um recurso contra a timidez e baixa autoestima. Além disso, enquanto prática de leitura, a dramatização requer a integração de várias linguagens artísticas, conduzindo para a formação de leitores. Muitas vezes, como complementação da dramatização, o professor utiliza a construção de cenários e figurinos. É possível observar com essa prática, os alunos experienciarem o texto e transformarem em uma ação dramática.

A contação de histórias: prática ancestral, contar histórias é uma estratégia pedagógica que usualmente entra na escola como parte da preparação das crianças para leitura. É reconhecida como uma forma privilegiada de ampliação do vocabulário, relação com o impresso, estímulo à imaginação, desenvolvimento da criatividade e do senso crítico, incorporações de modelos narrativos, incentivo à leitura, promoção de valores e crescimento emocional.

Ainda sobre a contação de história, é preciso aproveitar o texto para criar um clima de envolvimento e de encantamento. Para Abramovich (1989), contar histórias exige que o professor saiba dar pausas, criar intervalos, respeitar o tempo para o imaginário de cada criança construir seu cenário, imaginar seus monstros e tamanho dos personagens, criar seus dragões, adentrar pela casa, vestir princesas, sentir o galope do cavalo, e outras coisas mais.

Cabe ainda dizer que quando o contador de histórias (o professor, na maioria das vezes) fornece tempo para as crianças falarem sobre a narrativa, esta tem muito mais a oferecer emocional e intelectualmente. No entanto, nesse momento o adulto não pode imprimir suas verdades ou se aproveitar da história para dar lições de moral, de acordo com Bettelheim (2004). Cada criança é tocada de maneira diferente, de acordo com suas experiências e sentimentos e suas identificações, como haverá livros que emocionarão mais algumas crianças que outras.

Algumas dessas práticas explicitadas quando aplicadas à literatura infantil, podem ultrapassar o exercício de leitura para funcionar como meio de experiências singulares com a palavra e sua prática social. Lajolo (1991) reflete que essas práticas não podem levar à perda de aspectos primordiais da leitura literária como a fruição estética e multiplicidade de sentidos; e Cosson (2014) completa ao dizer que nenhuma dessas práticas apresentadas, tomadas separadamente, é suficiente para promover a leitura literária, pois precisam ser combinadas em um conjunto coerente e consistente de práticas que constituem um programa de leitura.

E para o desenvolvimento dessas práticas, Lajolo (2008) assegura que o professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê. Para isso, é preciso ter familiaridade com uma variedade de textos e maturidade como leitor para mediar a relação de diálogo entre leitor-texto. O professor precisa também ser persuasivo ao tratar da leitura, ser convincente, pois, muitas vezes, o interesse da criança pelo livro pode estar no docente que se revela apaixonado pela leitura. Assim, o professor deve conhecer a obra literária, sua potencialidade e as universalidades.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa analisou como se realizava o processo de formação de leitores em uma turma de 2º ano do ensino fundamental anos iniciais, da rede pública brasileira, no estado do Ceará que utilizava livros de literatura infantil para este percurso, procurando compreender como ocorria o trabalho com estes livros em sala de aula. Para tanto, a pesquisa teve uma abordagem descritiva e qualitativa.

De acordo com Rudio (1986), a pesquisa descritiva se interessa em descobrir e observar fenômenos, a fim de descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. No que se refere à abordagem do problema e análise dos dados, classificamos nossa pesquisa como qualitativa. Fonseca (2002, p. 20), afirma que a pesquisa

qualitativa enfatiza os aspectos dinâmicos, o entendimento integral dos fenômenos e busca apreender a totalidade no contexto dos participantes do estudo. Assim, o corpus da nossa pesquisa é constituído por anotações das observações em sala de aula, das gravações em áudios das aulas.

Foram realizadas 16 (dezesseis) visitas de acompanhamento da rotina escolar, em que focamos no trabalho com literatura infantil em sala de aula com vistas a promover a formação de leitores. Para tanto, seguimos a rotina desenvolvida pela professora e a turma de participantes que dedicavam a sexta-feira para apreciação literária. Relatamos em um *diário de observação de aulas*, registro do nosso trabalho de campo, como a professora ia conduzindo sua aula. Por fim, acreditamos que, através desse corpus, temos uma maior aproximação com a realidade estudada em nossa pesquisa e com a temática norteadora do nosso estudo.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Cabe esclarecer que nos detivemos apenas ao que foi utilizado durante as aulas que acompanhamos durante a pesquisa de campo. Para tanto, procuramos registrar, através do *diário de observação de aulas*, os episódios nos quais os alunos participantes da pesquisa e a professora estavam envolvidos com a prática de leitura.

Ao selecionar esses momentos de leitura, buscamos registrar fielmente e pormenorizar alguns registros por áudios e anotações que nos permitiram rememorar as idas à escola participante. Durante a pesquisa em sala de aula, acompanhamos e passamos por uma infinidade de situações e pequenos acontecimentos que poderiam passar despercebidos, no anonimato. Procuramos, portanto, sistematizar alguns desses registros que contribuíram para a nossa análise quanto às práticas de leitura literária

3.1. Prática literária com literatura infantil

Desde o início das nossas visitas de acompanhamento, percebemos que havia um acervo de livros na sala de aula denominado Cantinho da Leitura, que ficava à disposição dos alunos da turma e da professora. Nesse acervo, pudemos encontrar livros diversos, inclusive livros das coleções antigas da Paic, Prosa e Poesia, acervo destinado pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC). Não se encontravam coleções completas, mas livros avulsos de coleções antigas e também não encontramos livros da coleção de 2016 (categoria 1 e 2) em sala de aula, somente na sala de leitura da escola.

Ressaltamos que era permitido aos alunos levarem livros desse acervo para casa, caso desejassem, portanto, indo ao encontro do que propõem Ferrarezi e

Carvalho (2017) quanto à defesa de livros de literatura infantil também em sala de aula, onde os alunos podem ter contatos com livros de qualidade.

Presenciamos em duas sextas-feiras, dois alunos, ao final da aula pela manhã, solicitando à professora para levarem os livros para casa. Além desse acervo, existiam mochilas de náilon estampadas com o nome do projeto de leitura que é ofertado a todas as escolas municipais do Eusébio, através da Secretaria de Educação do Município, que contemplam o ensino fundamental dos anos iniciais. Essas mochilas ficam expostas em sala de aula, com livros de literatura infantil. Também era permitido aos alunos levarem livros das mochilas para casa ou lerem em sala de aula quando desejassem.

Quanto às aulas que acompanhamos, a professora utilizou livros de literatura infantil ou textos de literatura infantil. Procurando, portanto, sistematizar alguns desses registros sobre o trabalho desenvolvido com práticas de leitura literária, buscamos organizá-los de forma a dar visibilidade ao que foi desenvolvido. Apresentamos o quadro com o nome dos autores e a ordem dos livros e/ou histórias lidas:

Quadro 1 – Obras utilizadas pela professora durante a pesquisa de campo

Obra	Autor (s) e Ilustrador (s)
A abelha abelhuda – 1ª ed. São Paulo: FTD, 2006	Heliana Barriga, Mário Barata e Camila de Godoy Teixeira.
Confusão no jardim – 1ª ed. São Paulo: FTD, 2006.	Ferruccio Verdolin Filho e Regina Rennó.
Macaquinho – 24ª ed. São Paulo: FTD, 2011.	Ronaldo Simões Coelho e Eva Furnari.
Um fio de história – 1ª ed. Fortaleza: Fortal Editora, 2014.	Fabiana Guimarães e Maria Castro.
Macaco (poesia) – Texto retirado da internet.	Ruth Rocha.
Brincando de inventar – 1ª ed. Fortaleza: SEDUC, 2015.	Neomaly Cavalcante e Emanuel Oliveira.
Oscar e o rei da lama – 1ª ed. São Paulo: FTD, 2013.	Marcos Almada Rivero e Marcos Almada Rivero (Flavio de Souza – tradutor).

Fonte: Araújo (2018).

Os títulos utilizados em sala de aula se afastam do caráter pedagógico e utilitarista, possuem qualidade literária e conduziram os leitores infantis ao conhecimento do real ao perceberem os temas, os tipos humanos presentes nas histórias, por vezes, com os personagens caracterizados como animais: *A abelha abelhuda*, *Confusão no jardim*, *Macaquinho*, *Macaco*, *Oscar* e *o rei da lama*.

Além disso, constatamos que as obras selecionadas pela professora são atuais, reforçando o que Cosson (2016) assinala sobre o letramento literário, que deve-se trabalhar com o texto atual, seja ele contemporâneo ou não, pois é na atualidade que surge a facilidade e o interesse de leitura dos alunos. Na escolha dos textos, a professora aplicou o princípio da diversidade, ou seja, partir daquilo que o aluno conhece para aquilo que desconhece.

Quanto ao seu caráter estético, as ilustrações, contidas nos livros citados anteriormente (Quadro 1), são ricas em detalhes e em cores, despertando o interesse dos alunos. Para Wernek (1980), a ilustração confere ao livro o apoio, a pausa e o devaneio tão importantes numa leitura. Cabe ressaltar que a professora participante da pesquisa, sempre ao iniciar o trabalho com o texto literário, lia para os alunos o nome do autor e do ilustrador do texto. Essa atitude de ler o nome do(s) autor(es) e ilustrador(es) dos livros é valorizada também pelos alunos, tanto que alguns alunos perguntaram “quem desenhou o macaco?”.

Observamos que professora, na sua prática com livros de literatura infantil, entregava um exemplar do mesmo título para cada aluno antes de iniciar a atividade de prática literária, percebemos que foi importante para as crianças terem seu próprio exemplar para poderem folhear livros, acompanhar a leitura feita pela professora, fazer de conta que estavam lendo, criar histórias a partir das ilustrações. O fato de estarem com o livro na mão, semeou no pequeno leitor prazer e autonomia para continuar suas futuras escolhas de livros.

3.2. Elaboração e execução das atividades

Após a seleção dos textos utilizados, cabe analisar como ocorreu a elaboração e a execução das atividades realizadas com o texto literário pela professora participante da pesquisa. Cada livro que foi trabalhado na sala de aula gerou uma atividade ou mais atividades que tivemos a oportunidade de presenciar nas nossas visitas de campo.

A professora participante chegava sempre muito cedo à escola, antes dos alunos, para organizar a sala de aula e as atividades. Trazia sempre uma bolsa com muitos materiais que utilizava no decorrer do dia de trabalho. O plane-

jamento se apresentou nitidamente em todas aulas que acompanhamos, por vezes, partia desde o momento da ornamentação do espaço para realização da(s) atividade(s), reforçando a importância de programar o espaço e a atividade a ser desenvolvida com os alunos no cotidiano escolar, conforme Colomer (2017).

Destacamos atividades com dois livros que demonstraram esforço e dedicação da professora para sua elaboração e execução. Optamos por escolher um livro que foi utilizado durante toda a aula de uma sexta-feira, *A abelha abelhuda* e um livro da Coleção Paic, Prosa e Poesia, *Brincando de Inventar*.

Para elaborar e executar as atividades com o livro *A abelha abelhuda*, a professora chegou antes que os alunos, com duas sacolas grandes com roupas e acessórios, e separou os exemplares do livro que já estavam no seu armário na sala de aula. Dispôs as cadeiras em círculo. Após receber os alunos na acolhida com toda escola, seguiu com sua turma para a sala de aula. Ao chegar à sala, informou aos alunos que teriam atividade diferente e pediu que os alunos seguissem, em fila, para o pátio externo.

No pátio externo, próximo a uma árvore, estendeu um tapete rosa no chão para os alunos sentarem. A professora distribuiu os exemplares do livro *A abelha abelhuda*. Cabe dizer que a professora levou ao pátio as duas sacolas também. Ela ia na frente conduzindo a fila de alunos. Na ida ao pátio, os sorrisos os acompanhavam e algumas perguntas como: “O que vai ter hoje?”, “Qual a história?”. A professora pedia silêncio e calma, pois estava acontecendo aulas também nas outras salas.

Após a entrega dos exemplares, a professora pediu que os alunos fizessem uma leitura silenciosa do livro. Essa proposta de prática é ofertada por Cosson (2014) e Colomer (2017) conforme mencionado anteriormente e propicia a formação de leitores competentes, críticos que possam participar da cultura escrita de modo mais autônomo. Novamente, reforçamos a autonomia que a prática de leitura do texto literário em sala de aula pode gerar.

O barulho dos alunos da pré-escola atrapalhou um pouco a atividade no início, pois esses estavam indo ao banheiro, em fila, com sua professora. Porém, os alunos não se dispersaram, continuavam a fazer a leitura atentamente, demonstrando que o primeiro encontro pessoal do aluno com a obra logrou êxito.

Dado um tempo aos alunos para a leitura silenciosa, a professora iniciou outro momento, a leitura em voz alta. Primeiramente, pediu que os alunos a acompanhassem na leitura. Leu o nome dos autores e ilustradores do livro e iniciou a leitura do texto com os alunos. Continuou a leitura em voz alta, com pausas, com perguntas aos alunos, dizendo sempre a página que seguiria. Os alunos

foram acompanhando a leitura, comentando e intervindo na história, porém não ouvimos muito bem as vozes dos alunos durante a leitura, como a professora havia solicitado, por isso, decidimos por classificar esse momento não como coro falado, mas sim, como leitura em voz alta somente pela professora.

Percebemos que essa leitura tornou possível que os discentes desfrutassem e compartilhassem essa referência leitora comum. Além disso, permitiu a ampliação do vocabulário e do repertório ao aumentar as oportunidades dos alunos de conhecerem palavras e formas linguísticas diferentes (“nariguda”, “caneluda” e “orelhuda” – descrição feitas pelos autores da personagem principal do livro).

Finalizada a leitura em voz alta, a professora pediu três voluntários para a dramatização da história. Muitos levantaram a mão, desejando participar. A professora escolheu três meninas para esse momento. As alunas vestiram as roupas e adereços no banheiro, enquanto os outros colegas as aguardavam sentados no tapete. Quando elas chegaram, a professora posicionou as alunas, voltou a contar a história e as alunas foram encenando e os demais alunos permaneciam atentos, agora com as colegas caracterizadas de personagens da história.

Essa atividade teve um caráter lúdico que buscou constituir um cenário imaginário em que as crianças criaram e representaram personagens. Apesar de a história ser conhecida pelas crianças tanto na leitura silenciosa como na leitura em voz alta, o encantamento pela dramatização ainda ocorreu e a apropriação do conhecimento parece ter se efetivado, tal como nos recorda Vygostsky (2003), quando ele afirma que é a partir das interações recíprocas do ser humano com o mundo que firmamos o nosso conhecimento. Para tanto, constatamos que a professora foi a mediadora dessas interações.

Após a dramatização, os alunos retornaram para a sala de aula. A professora solicitou que permanecessem com as cadeiras em círculo (como ela havia organizado quando chegou à escola). Os alunos sentaram e ela explicou que seria feita uma atividade escrita sobre a história que leram e experienciaram com a dramatização. Observamos que a cada passo dado sobre o que seria feito, era dito, previamente, às crianças. A professora entregou um Suplemento de Leitura que vem dentro dos exemplares de cada livro *A abelha Abelhuda*, para os alunos.

O Suplemento traz perguntas básicas sobre o título da história, os nomes dos autores e ilustrador, sobre o enredo e sobre a personagem principal. É colorido para atrair o público a que se destina. A professora fez a leitura de cada item e só passava para o próximo quando todos tivessem concluído, fortalecendo mais ainda a coletividade do grupo participante, porém, cabe aqui, defender que a leitura literária deve ir além das fichas para responder sem verificação de cada

detalhe, mas sim saboreando a leitura, como nos diz Abramovich (*apud* Prado; Condini, 1999, p. 63).

Finalizada essa atividade escrita, alguns alunos coloriam o Suplemento, outros conversavam com os colegas e a professora ajudava alguns alunos que estavam com dificuldade nas respostas dos itens. Vale ressaltar que ela foi à cadeira de todos para verificar se tinham respondido corretamente, assim, ela identificou os que estavam com essas dificuldades. O intervalo foi iniciado.

Na volta para a sala, a professora entregou um envelope e um trecho da história *A abelha abelhuda* digitada e impressa com letra bastão maiúscula (LETRA BASTÃO MAIÚSCULA) para cada aluno. No envelope, havia as mesmas palavras que formavam o trecho da história e outras palavras avulsas. A atividade consistia em tirar palavras do envelope, verificar se as mesmas palavras estavam no trecho. Caso estivesse presente no trecho, os alunos deveriam circular a palavra.

Em seguida, os alunos receberam outro envelope que continham gravuras sobre a história. Deveriam colar as gravuras em seu caderno, nomeá-las e formar frases que contemplassem as imagens. A professora foi novamente à cadeira de cada aluno para verificar se estavam com dificuldades.

Percebemos com essas duas atividades, após o intervalo, que o texto literário tornou-se apenas “pano de fundo” para o trabalho em sala de aula, uma vez que os aspectos gramaticais foram valorizados em detrimento da articulação da língua por meio da interação entre as pessoas.

Agora passamos para a elaboração e execução da atividade com o livro *Brincando de inventar*. A atividade literária com esse livro aconteceu após o intervalo de aulas. Para elaborar essa atividade, a professora utilizou apenas o livro e organizou os alunos em roda na própria sala de aula e disse que “o momento era para relaxar”. Os alunos sentaram e ela iniciou a apresentação do livro: a capa, o nome da autora e do ilustrador. Seguiu para a prática literária da contação de história.

A professora segurava o livro aberto, voltado para os alunos, garantindo que o público pudesse visualizar as ilustrações presentes nas páginas. Além disso, caracterizou cada personagem com um determinado tom de voz, ora aumentando-a, ora diminuindo-a, conforme a narrativa pedia, criando expectativa no ouvinte quanto ao desenrolar dos fatos. Era como se a professora desse “vida” às personagens. A professora, como contadora de história, criou um clima de envolvimento e de encantamento como Abramovich (1989) propõe.

O envolvimento nos foi perceptível na vivacidade do olhar das crianças, na maneira como elas relaxavam ou não o corpo, nos momentos que a professora

pausava e fazia pequenos suspenses ao contar a história. E o encantamento foi demonstrado no desejo em continuar desfrutando daquela contação. Ao final da leitura, alguns disseram: “de novo”; lê de novo”; “vai, tia”.

Após a contação de história, a professora iniciou uma roda de conversa com o intuito de saber se gostaram do livro, o que mais gostaram e o que não gostaram. Os alunos falaram, por vezes, um a interromper a fala do outro. A professora pedia calma para ouvir a resposta de todos. Finalizado esse momento, foi iniciada uma atividade de ciências em que trabalharam as formas geométricas, temática que também estava presente no enredo de *Brincando de Inventar*.

A exploração desse livro não foi tão intensa quanto ocorreu no livro *A abelha abelhuda*, porém a apreciação literária também aconteceu de forma lúdica e imaginativa. Além disso, a leitura oralizada através da contação de história teve a vantagem de uma comunicação mais pessoal, com mais possibilidades de interação e de reação entre o professor e seus alunos, conforme assinala Colomer (2017).

Ambas as atividades relatadas (e as outras atividades que presenciamos) por mais simples que possam ter-se apresentado, demonstraram estudo, planejamento, coordenação e determinação da professora participante da pesquisa para sua realização, implicando em uma organização de um caminho a ser percorrido para alcançar determinado(s) objetivo(s).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou compreender o potencial da literatura infantil para a formação de leitores iniciais no contexto da sala de aula em uma turma do ensino fundamental anos iniciais. O processo de formação de leitores ocorre, na turma participante, através um trabalho planejado e organizado com textos literários, voltado à ludicidade e à fruição do pequeno leitor. Para tanto, a literatura infantil está presente no cotidiano escolar, pois são dedicadas horas e até um turno inteiro para a prática de leitura literária.

A professora participante ampliou as possibilidades de trabalho com o texto literário em sala de aula, com atividades criativas e prazerosas realizadas com o livro nas mãos dos alunos. Não esperávamos encontrar um acervo tão vasto na escola que permitisse que cada aluno da turma participante tivesse seu livro para folhear e a realizar a leitura das histórias sozinhos ou com a professora.

Assim, constatamos que para formar leitores nos anos iniciais, muito além do que método, ocorre o letramento literário, uma prática social, que leva também

em conta as habilidades cognitivas, comunicativas e interacionistas, afetivas e estéticas necessárias para a leitura literária. Pudemos analisar que a professora realiza diferentes práticas de leituras literárias como leitura silenciosa, leitura em voz alta, dramatização, contação de história entre outras.

Com essas práticas, a professora oportunizou para os alunos a ampliação de vivências narrativas, respeitando as competências que cada um já trazia antes mesmo da alfabetização. Afinal, pudemos constatar que alguns alunos ainda tinham dificuldade com a leitura, mas isso não os impedia de fazerem um uso social da escrita através da literatura.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.
- AZEVEDO, R. Formação de Leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, R. J. (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004. p. 38-47.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COLOMER, T. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- COLOMER, T. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo, 2017.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.
- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- EICHENBERG, R. C. *De mãos dadas com a leitura: a literatura infantil nos anos iniciais*. Porto Alegre: Mediação, 2016.
- FARIA, M. A. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- FERRAREZI, C.; CARVALHO, R. S. *De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UECE, 2002. Apostila.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. 13. impr. São Paulo: Ática, 2008.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. p. 51-62.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura Infantil Brasileira: Histórias e Histórias*. 6. ed. 7. impr. São Paulo: Ática, 2007.

MAIA, J. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção Literatura & Ensino).

OLIVEIRA, M. A. *A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de ensino*. São Paulo: Paulinas, 2008. (Coleção Literatura & Ensino).

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

PRADO, J.; CONDINI, P. *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

RUDIO, F. V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis, Vozes, 1986.

SANTOS, C. C. S.; SOUZA, R. J. A leitura da literatura infantil na escola. In: SOUZA, R. J. (Org.) *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004, p. 80-90.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica de José Cipolla Nelo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WERNEK, R. Y. A importância da imagem nos livros de Literatura Infantil e Juvenil. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 63, p. 90-97, 1980.

CAPÍTULO 6

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA EM UMA TURMA EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA¹

Carmosina Sibélia Silva Alencar – SME-Fortaleza/UFC/Uece

Cleudene de Oliveira Aragão – Uece

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, das escolas públicas e particulares, completou 20 anos e ao longo desse tempo, embora tenha impulsionado o crescimento editorial, possibilitando que cheguem às escolas obras que tratem da história e cultura afro-brasileira e africana, essas obras ainda representam minoria nas prateleiras das bibliotecas escolares.

Na pesquisa realizada por Bispo (2020), para analisar as obras enviadas pelo PNLD literário que têm como temática a história e cultura afro-brasileira e africana foi constatado que desde o surgimento do programa até o ano de 2018, “[...] dos 1.199 títulos selecionados pelo programa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apenas 82 livros estavam relacionados com a temática, ou seja, 6,83%”. (Bispo, 2020, p. 69)

Através da minha vivência como professora da rede municipal de Fortaleza, ao observar o trabalho desenvolvido com as obras que chegam e circulam pelas escolas, que poderiam subsidiar o trabalho pedagógico vejo que muitas vezes são abordadas pelo(a) professor(a) e bibliotecário(a) de forma pontual, direcionadas apenas à celebração do dia da consciência negra. Diante dessa vivência, o questionamento que norteia a nossa problemática é: Como fomentar a leitura literária com textos da literatura negro-brasileira em uma turma em processo de alfabetização?

¹ Este artigo, um recorte da nossa pesquisa de mestrado, foi publicado inicialmente no E-book do VII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil *Educação Literária Mudanças em movimento: Literatura infantil e ensino*, Eixo 6, em 2024. Disponível em: <https://cilij.org/e-books/educacao-literaria-mudancas-em-movimento-ensino/>. Acesso em: 09 out. 2024.

Os dados completos dessa pesquisa estão na dissertação intitulada “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”, defendida em 2022, 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=107591>.

A motivação em pesquisar sobre essa temática surge diante das reflexões levantadas durante a minha experiência docente, ao conviver com professores de língua portuguesa que manifestaram sentir dificuldades para selecionar e abordar os textos literários que tratassem da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, tanto pela presença restrita desses textos nos livros didáticos e no acervo literário da biblioteca e das salas de aula, como também, por não terem familiaridade com essa temática, demonstrando insegurança para abordar os assuntos que a temática poderia suscitar.

Diante desse contexto, estabelecemos como objetivo fomentar o letramento literário nas aulas de leitura através da literatura negro-brasileira, especificamente de uma turma do 2º ano do ensino fundamental anos iniciais em que a professora-pesquisadora atuava como pedagoga na Rede Municipal de Fortaleza.

Realizamos uma pesquisa-ação e apoiamos-nos nos estudos de Cosson (2020) que propõe a metodologia do círculo de leitura como estratégia para promoção do letramento literário. Portanto, desenvolvemos a sequência básica do letramento literário (Cosson, 2019) recomendada para a educação básica, constituída por quatro etapas denominadas de motivação, introdução, leitura e interpretação, como forma de propiciar que os alunos vivenciem todas as etapas do letramento literário a partir da leitura de obras da literatura negro-brasileira.

Enfim, este artigo, apresenta um recorte da dissertação intitulada *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*, defendida em 2022 e desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação de Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará (Uece), curso de Mestrado em Linguística Aplicada, vinculada à linha de Pesquisa Linguagem, tecnologia e ensino e ao Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re)Leitura do Mundo – GPLEER.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Sequência básica do letramento literário

Nesta pesquisa tratamos do letramento literário, uma das tipificações dos letramentos que vem sendo discutida no âmbito acadêmico e escolar. O termo letramento literário foi cunhado por Graça Paulino no final da década de 90. Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p. 67) definem letramento literário “como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Esse processo de letramento literário não acaba com uma atividade específica,

pois não é uma habilidade que se adquire, mas que é construída ao longo da vida a partir das experiências literárias vivenciadas tanto dentro como fora da escola.

Para a realização desta pesquisa, na etapa da sequência didática, desenvolvemos a sequência básica do letramento literário proposta por Cosson (2019), que se compõe de quatro etapas denominadas de motivação, introdução, leitura e interpretação.

A primeira etapa consiste em aproximar o aluno do texto que será abordado, propondo uma situação para interagir com a temática ou a estrutura do texto. Essa etapa pode ser realizada por meio de questionamentos sobre a temática da obra ou mesmo abordar os aspectos do gênero textual que será lido. A segunda etapa é o momento em que o professor apresenta de forma breve a obra e o autor, assim como poderá explorar os elementos paratextuais para que os leitores tenham acesso a elementos que solucionem suas possíveis dúvidas sobre a obra.

Na terceira etapa, é o momento para a realização da leitura do texto literário. Antes de iniciar a leitura o professor juntamente com os alunos deverá definir o tempo necessário para a realização da leitura da obra. Durante esse processo de leitura, o professor deverá observar e ouvir as dificuldades e comentários dos alunos sobre a leitura. Ou, caso os alunos encontrem-se em processo de apropriação da leitura, a leitura poderá ser feita em voz alta para a turma.

Na quarta e última etapa, ocorre a interpretação do texto lido, momento em que será preciso não somente decifrar o código escrito, mas construir uma percepção global do texto lido. Cosson (2019) declara que nessa última etapa, “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento de diálogo entre os leitores da comunidade escolar.” (Cosson, 2019, p. 68). Compreendemos que para que a leitura literária se efetive, é necessário que o aluno após ler a obra socialize suas impressões, sua visão geral sobre a leitura e compartilhe essa experiência literária com a comunidade leitora da qual faz parte.

A seguir, trataremos do texto literário voltado para a infância e do termo literatura negro-brasileira, o qual adotamos na nossa pesquisa.

1.2. Literatura infantil negro-brasileira

O termo literatura infantil não apresenta uma conceituação única e fechada, pois conforme Hunt (2010) não há definição única para literatura infantil, já que assim como o conceito de infância não é estável, variando de acordo com o con-

texto histórico e cultural, também não se pode esperar que a literatura infantil tenha um conceito estável.

Hunt estabelece uma característica distintiva a partir da qual se pode conceituar a literatura infantil ao considerar que, “A literatura infantil, por inquietante que seja, pode ser definida de maneira correta como: livros lidos por, especialmente adequado para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças” (Hunt, 2010, p. 96). Portanto, compreendemos que o termo literatura infantil remete ao público a que essa produção é endereçada, a criança.

Segundo Debus (2018, p. 28), “O texto literário para a infância tem uma especificidade: o leitor (a criança). No entanto, este não é o primeiro leitor do texto. Isto é, na maioria das vezes, antes da criança, um adulto – livreiro, pai, professor, tio, avô faz a seleção, a compra e a leitura do livro.” Além da autoria ser de um adulto, os textos de literatura infantil que chegam às crianças, em todos os processos de produção, desde a edição até a mediação, passam pela seleção de um adulto, que é quem elege antecipadamente o que a criança vai ler.

Os livros destinados ao público infantil que circulam pelo mercado editorial brasileiro que tratam da cultura africana e afro-brasileira foram categorizados segundo Debus (2018) em três grupos: literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira, literatura afro-brasileira e literatura africana.

A primeira categoria está circunscrita a uma literatura que traz como temática a cultura africana e afro-brasileira, sem focalizar aquele que escreve (a autoria), mas sim o que tematiza. A segunda é aquela escrita por escritores afro-brasileiros – mesmo com as dificuldades de delimitação, pois se trata “um conceito em construção” (Duarte, 2008). A terceira é aquela de autoria africana e traz reflexões que podem resultar em várias subcategorias [...]. (Debus, 2018, p. 28- 29).

Essa primeira categoria mencionada contempla tanto as obras literárias produzidas por autores negros como por autores não-negros, pois o foco não está na autoria, mas na temática que a obra aborda. Nesta pesquisa abordamos obras de autores negro-brasileiros que tratam da temática africana e afro-brasileira nas suas produções literárias, como Kiusam de Oliveira, Heloísa Pires Lima e Patrícia Matos, embora, também abordemos obras de autores não-negros como Rogério Andrade Barbosa e Cristiane Sousa.

Outra abordagem que se faz necessária é quanto ao termo literatura negro-brasileira. Segundo Cuti (2010), é uma vertente literária brasileira e não africana na qual o escritor posiciona-se com base em uma subjetividade negro-brasileira,

que tem o português como sua língua materna e retrata os interesses e sofrimentos da coletividade a qual faz parte. Nesta pesquisa, delimitamos trabalhar com o conceito de literatura negro-brasileira por se tratar de uma literatura que busca contestar o discurso eurocêntrico, apresentando uma visão distinta de como eram caracterizados os personagens negros, que são descritos de forma que sejam valorizados a cor da pele e os traços físicos.

Espinheira Filho (2013), destaca a importância de pensarmos a literatura negra ou afro-brasileira como uma ferramenta artístico-didática problematizadora, cuja leitura estimule o interesse e a curiosidade de conhecer a cultura de matriz africana. “A necessidade de se discutir sobre a literatura produzida por negros e que tematize os conflitos vividos por eles tornou-se inevitável” (ESPINHEIRA FILHO, 2013, p. 96). Por considerarmos um assunto necessário, nesta pesquisa abordamos a obra *Com qual penteado eu vou?* de Kiusam de Oliveira, uma obra considerada negro-brasileira e que trata da estética negra de forma positivada.

Na seção seguinte, trataremos do percurso metodológico que foi adotado durante nossa pesquisa.

2. METODOLOGIA

Nesta investigação realizamos uma pesquisa-ação, que consiste em um trabalho de cooperação entre pesquisadora e participantes que visam solucionar um problema coletivo. A pesquisa-ação conforme Thiollent (2008) é definida como,

[...] 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 e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2008, p. 14).

Assim, na nossa pesquisa, não apenas detectamos o problema da comunidade escolar, a ausência de obras de literatura negro-brasileira nas aulas de leitura, mas traçamos e desenvolvemos simultaneamente um plano de ação, que visou elaborar e aplicar uma proposta metodológica para fomentar o letramento literário a partir da inserção da literatura negro-brasileira.

Na seção a seguir, apresentamos a sequência didática que aborda a obra *Com qual penteado eu vou?* de Kiusam de Oliveira, desenvolvida em uma turma do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Fortaleza.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. Sequência didática: *Com qual penteado eu vou?*

A realização dessa sequência didática teve como tema a afirmação da estética negra e do cabelo afro. Para esse momento, abordamos a obra *Com qual penteado eu vou?*, da escritora Kiusam de Oliveira. Essa obra não fazia parte do acervo da escola e foi adquirida com recursos próprios da professora-pesquisadora para a realização da sequência didática.

Figura 1 – Capa da obra *Com qual penteado eu vou?*



Fonte: Alencar (2022).

Resumidamente, a obra *Com qual penteado eu vou?* narra sobre os preparativos para a festa de 100 anos do bisavô Benedito. Os bisnetos dele escolhem penteados especiais para o dia da comemoração e para presentear o bisavô elege as suas melhores virtudes.

A sequência básica iniciou com a apresentação do curta-metragem “Hair love” (Amor de cabelo, com áudio em português), como **motivação**. Esse curta-metragem de 2019 foi escrito, produzido e dirigido por Matthew A. Cherry e venceu o Oscar por melhor Curta de Animação no 92º Oscar. Bem como, posteriormente, foi lançado como livro infantil.

Figura 2 – Tela inicial do curta-metragem *Hair Love*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=-4htxN0IAQ4>

Sucintamente, o curta-metragem conta a história de uma menina negra chamada Zuri, que faz parte de uma família afroamericana, que ao tentar fazer seu penteado sozinha, não logra êxito. Por isso, recorre ao seu pai, que fica assustado depois que a menina pede que ele faça um penteado nela. Mesmo após diversas tentativas o pai não consegue realizar o penteado e a menina fica muito triste. Então, ela recorre ao tutorial de penteados que sua mãe tinha gravado e resolve mostrá-lo para o pai. O seu pai decide acompanhar e fazer passo-a-passo as dicas da mãe de Zuri e dessa vez ele consegue realizar um lindo penteado em Zuri, que fica muito feliz com o resultado.

Após a apresentação, ao serem questionados sobre o que acharam do vídeo, todos(as) mencionaram que gostaram. Quando interrogados sobre a cena de que mais gostaram, a maioria disse que a cena da luta do pai com o cabelo, uma das alunas mencionou a cena em que Zuri encontra a mãe no hospital, outra aluna mencionou a parte em que o pai consegue fazer um penteado bem bonito em Zuri. Depois foi perguntado: O vídeo traz pistas sobre a história que vamos ler hoje, sobre que assunto tratará a história? A maioria dos alunos mencionaram que seria sobre cabelo.

Em seguida, realizamos a etapa da **introdução**, com a apresentação da obra e leitura da biografia da autora Kiusam de Oliveira e do ilustrador Rodrigo Andrade. Após ler o título da obra, foi questionado aos alunos em que situações eles faziam um penteado especial e arrumavam os cabelos. Dentre as respostas

dadas estavam: para ir a um encontro, para ir a uma festa, para ir à escola, para ir ao shopping e para ir à pracinha. Nesse momento, foi solicitado que fizessem a leitura das imagens da capa, bem como apontado que atentassem para a expressão do rosto da menina.

Um dos alunos levantou a hipótese que ela fosse da África. E foi questionado, será que só na África há pessoas negras? Os alunos responderam que não. E foi mencionado que em diversas partes do mundo há pessoas negras. Olujumi² mencionou que em Fortaleza, também tem pessoas negras.

Na etapa seguinte, foi feita a **leitura em voz alta** e à medida que concluíamos cada página mostrávamos as imagens. Na etapa da **interpretação**, foram feitos os seguintes questionamentos: Quem é a protagonista da história? Como ela é? Vocês já viram ou conhecem um centenário? Quem é o centenário da história? Vocês já tinham escutado nomes de pessoas de origem africana? Você sabe a origem do seu nome?! Qual foi o presente que Aisha e seus primos deram para o seu bisavô? O que é virtude? Qual virtude você mais admira? Qual penteado você mais gostou? Usaria esse penteado? Em que ocasião? Com qual dos(as) personagens da história você se identificou? Por que? Vocês indicariam essa obra para outra pessoa?

Quando perguntado sobre quem é a protagonista da história, os alunos mencionaram a menina, mas não lembraram o nome dela. Então, foi necessário retomar na parte da história em que aparece o nome dela, Aisha, para que os alunos identificassem essa informação através do texto lido.

Quando indagados se já viram ou conhecem um centenário, Chentai- A respondeu: “No jornal eu vi uma entrevista com um vovô que completou 104 anos.” Os alunos comentaram que não conhecem ninguém que viveu 100 anos de vida. Ao perguntar quem era o centenário da história, a maioria dos alunos lembraram que era o bisavô Benedito. A aluna Aisha relatou que seu bisavô já faleceu e agora só tem o avô. Assim como a maioria dos alunos que relataram não ter mais bisavô, nem avós.

Ao relatar que os nomes de origem africana que apareceram na história têm um significado, foi questionado se os alunos sabiam o significado do nome deles ou porque receberam esse nome, somente Chentai- A respondeu que seu nome significa forte, os demais não souberam responder. Kwame-B e Zuri lembraram que seus nomes são inspirados em nomes bíblicos. Zuri: “Meu nome foi escolhido porque meu pai e minha mãe vão pra igreja e escolheram um nome da bíblia”[sic]. Como tarefa de casa, voltada para os alunos que não souberam ou

2 Os próprios alunos escolheram o pseudônimo com que seriam mencionados na pesquisa.

não lembraram o significado do nome deles, tiveram que perguntar o significado do seu nome aos pais e familiares para socializar com os demais colegas na próxima oficina.

Ao serem questionados sobre qual foi o presente que Aisha e seus primos deram para o seu bisavô, a maioria se confundiu mencionando objetos, somente a aluna Zuri relatou que as crianças não levaram presentes, mas levaram amor e carinho. Nesse momento, foi retomada a leitura do texto para que os alunos identificassem o trecho em que Aisha relata: “[...] combinamos que cada um ofertaria a ele uma virtude: a mais poderosa que cada uma e cada um de nós tem.” (Oliveira, 2021, p. 14)

Dessa forma, “Quando o professor recorre ao próprio texto para que seja ele a responder às novas perguntas [...] estará indicando aos leitores o caminho para que consolidem sua argumentação a partir da materialidade do que as palavras e ilustrações dizem ou calam.” (Bajour, 2012, p. 68) Esse procedimento é apontado por Bajour (2012) como fundamental para que os leitores aprendam a discutir sobre literatura.

Quanto ao penteado de que mais gostaram, os mais comentados foram os dos personagens Monifa, Olujimi, Zuri e Zafari. Enquanto, o aluno Chentai- A disse que o penteado de Kwame- A era feio, se referindo ao penteado *black power* do menino. Gomes (2005) reflete sobre esse imaginário brasileiro construído sobre o cabelo crespo,

A forma como a cor da pele e o cabelo é visto no imaginário social brasileiro pode ser tomada como expressão do tipo de relações raciais aqui desenvolvido. Nesse processo, o entendimento do significado e dos sentidos do cabelo crespo pode nos ajudar a compreender e desvelar as nuances do nosso sistema de classificação racial, o qual além de cromático, é estético corpóreo (Gomes, 2005, p. 137).

Após o comentário do aluno Kwame- A foi necessário explicar que o cabelo *black power* foi um dos principais símbolos do movimento cultural organizado pelos Panteras Negras nos Estados Unidos que tinha o objetivo de valorizar a estética negra e empoderar o povo negro.

A obra lida traz vários personagens negros(as) e com diversos tipos de cabelo e penteados, contribuindo para que as crianças reflitam e percebam as

diferenças de maneira positiva. Essa é uma obra extraordinária e única, que se destaca pela sua qualidade literária e estética e por se sobressair quanto à beleza das ilustrações realizadas por Rodrigo Andrade. O projeto gráfico dessa obra possibilita aos leitores ampliarem sua experiência através dos paratextos, com presença de ilustrações da foto da autora e do ilustrador, acompanhadas de suas respectivas biografias.

Na atividade de pós-leitura, as crianças em pequenos grupos puderam decorar e colorir os desenhos recebidos. Após concluírem, essas produções foram coladas em cartazes com frases que exaltam a autoestima negra.

Figura 3 – Cartaz decorado pelos(as) alunos(as) exposto no pátio da escola



Fonte: Acervo da autora, 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutimos sobre o letramento literário e a literatura negro-brasileira voltada para a infância, assim como, apresentamos uma sequência didática direcionada para uma turma do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, amparada na sequência literária proposta por Cosson (2019) para a educação básica e que consiste em quatro etapas denominadas de motivação, introdução, leitura e interpretação.

Constatamos uma boa recepção e envolvimento das crianças frente à leitura realizada durante a sequência didática com o livro *Com qual penteado eu vou?* de Kiusam de Oliveira (2021). Durante a interpretação, as crianças participantes

manifestaram situações de preconceito que vivenciaram ou presenciaram, dessa forma, no momento da socialização sobre leitura literária foi possível conversar sobre o racismo e como ele está presente nas nossas relações cotidianas.

Sugerimos com a sequência proposta a inserção de obras literárias, nas práticas pedagógicas de leitura, que tragam outras perspectivas distintas da visão tão difundida nas escolas, com os estereótipos atribuídos às populações negras e com a supremacia de um grupo em detrimento de outro, como forma de possibilitar as crianças ampliarem suas experiências ao acessarem obras de autoria negra, que tratem da valorização da estética negra e do protagonismo negro na cultura africana e afro-brasileira.

Por fim, a realização desta pesquisa me possibilitou enquanto professora-pesquisadora da rede pública de ensino refletir, reformular e aprimorar minha prática pedagógica com o trabalho com os textos da literatura negro-brasileira, com o intuito de desenvolver um trabalho no contexto da sala de aula para além da identificação dos elementos do texto literário como título, enredo, personagens, mas também propiciando o contato com o texto literário de forma integral, considerando os conhecimentos prévios dos alunos e estabelecendo momentos de reflexões e compartilhamento de experiências deles com o texto literário.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BISPO, C. F. B. *Literatura infantil afro-brasileira e africana no ensino fundamental: nos rastros de uma pesquisa viagem, cartografias da escolarização*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/352347>. Acesso em: 20 abr. 2021.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2020a.

CUTI, L. S. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DEBUS, E. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Cortez: Centro de Ciências da Educação, 2018.

DUARTE, E. A. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 31. Brasília, jan.-jun. de 2008, p. 11-23.

ESPINHEIRA FILHO, I. P. *Eu sou negão: meu coração é a liberdade: diálogo sobre literatura negra ou afro-brasileira em escolas de ensino médio da Bahia*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2013.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: PINTO, A. F. M. et al. (coords.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

HUNT, P. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

OLIVEIRA, K. *Com qual penteado eu vou?* São Paulo: Editora Melhoramentos, 2021.

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

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