



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**MARIA OCENÉIA DOS SANTOS ROCHA**

**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**

**FORTALEZA – CEARÁ**  
**2016**

MARIA OCENÉIA DOS SANTOS ROCHA

**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**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará (CH-UECE).

Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientação: Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

FORTALEZA – CEARÁ  
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Rocha, Maria Ocenéia dos Santos.

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 [recurso eletrônico] / Maria Ocenéia dos Santos Rocha. - 2016.

1 CD-ROM: 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 313 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2016.

Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientação: Prof.ª Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

1. Ensino. 2. Oralidade. 3. Literatura. 4. Texto teatral. 5. Língua Espanhola. I. Título.

**MARIA OCENÉIA DOS SANTOS ROCHA**

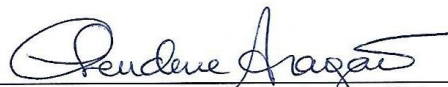
PRÁTICAS DE ORALIDADE A PARTIR DO TEXTO TEATRAL EM AULAS DE E/LE: REVENDO CRENÇAS DE PROFESSORAS DE ESPANHOL DO NÚCLEO DE LÍNGUAS - CAMPUS FÁTIMA DA UECE.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguagem e Interação

Aprovada em: 30/05/16.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Araújo (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Letícia Joaquina Castro Rodrigues de Souza  
Universidade Federal do Ceará – UFC



Profa. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Dedico este trabalho à memória de meu pai. À minha mãe, pela oportunidade de me proporcionar os estudos. Ao meu esposo, pelo amor e companheirismo. Aos meus sobrinhos, por me inspirarem sempre.

## AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora, por estarem sempre ao meu lado e protegendo-me.

À minha mãe, por todos os momentos em que se empenhou para me oferecer conhecimento e acreditou na minha capacidade.

Ao meu esposo, pelo amor, pela cumplicidade, pela compreensão, pelo incentivo e pelos ensinamentos constantes.

Aos meus irmãos, por sempre desejarem o meu sucesso e me apoiarem.

Aos meus sobrinhos, por serem inspiração para que eu continue estudando e aprendendo e pelo orgulho que me proporcionam.

A todos os meus familiares, por sempre quererem o meu melhor.

A todos os professores que me passaram conhecimentos. Especialmente, Artur Rocha, Rose Espíndola e Verônica Barbazán.

À professora Dilamar Araújo, pelas excelentes contribuições no momento da qualificação do projeto.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE, pela grande competência.

Às minhas amigas, Josi Short, Valéria Mello e Adriana Barros por confiarem no meu potencial.

Às minhas colegas do curso de Mestrado, Fátima Furtado e Monique Cordeiro.

A todos os meus amigos que compartilharam deste momento importante de minha formação.

Aos meus alunos, fontes de inspiração da minha pesquisa.

À minha orientadora, Cleudene Aragão, pela disponibilidade, atenção, consideração, incentivo e conhecimentos.

À banca examinadora, composta pelas professoras Letícia Souza e Rozania Moraes, pela competente leitura e sugestões motivadoras para a continuidade de meus estudos.

“Um fato de vital importância no teatro é a voz. Não só o que é dito é importante, mas também como é dito, sua interpretação, clareza e tom de voz. Não adianta haver um texto maravilhoso, com uma interpretação incrível, se as pessoas não entenderem o que está sendo dito.”

(RUGNA, 2009, p. 71)

## RESUMO

No presente trabalho investigamos sobre práticas de oralidade a partir do texto teatral em aulas de E/LE: revendo crenças de professoras de espanhol do Núcleo de Línguas Campus Fátima da Universidade Estadual do Ceará (UECE), onde abordamos aspectos sobre o ensino comunicativo de línguas, a habilidade de oralidade no ensino de línguas estrangeiras, as crenças na linguística aplicada e sobre o ensino/aprendizagem da língua espanhola, o texto literário no ensino de línguas estrangeiras e o uso do texto teatral no ensino de línguas estrangeiras. Para tal, realizamos leituras e uma reflexão sobre os postulados de teóricos renomados e do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Widdowson (1991), Sánchez Pérez (2000), Tangi e Garcia (2009), Bakhtin (2011), Baralo (2000), Barcelos (2007), Zolin-Vesz (2013), Paulino e Cosson (2009), Cervera (1999), Martín Peris (1991), Kaufman e Rodríguez (1998), Mendoza Fillola (2007), Acquaroni (2007), Acebo García (2005), Spang (1991), Cáceres Rivas (2009), Souza (2013) etc. Tivemos como objetivo averiguar quais as crenças das professoras do Núcleo de Línguas Campus Fátima sobre o texto teatral e procurar incidir sobre a sua compreensão de como este texto pode auxiliá-las em sala de aula como ferramenta de ensino/aprendizagem em língua espanhola, sobretudo para fomento da oralidade. Como metodologia, utilizamos a pesquisa-ação, a partir de um trabalho prático com as professoras investigadas. Para tal, ministramos um minicurso de formação, desenvolvemos a elaboração de atividades com as professoras e aplicamos questionários de crenças iniciais e finais com as docentes e um questionário de sondagem com os alunos do Núcleo de Línguas, depois de atividades práticas de habilidade oral com o texto teatral. Em seguida, realizamos um protocolo de observação e um diário reflexivo com as professoras. Ao final da pesquisa, analisamos que o texto teatral pode servir como uma ferramenta para que professores do idioma espanhol trabalhem em suas aulas a habilidade de oralidade, fazendo com que o aluno a desenvolva e assim, aprimore a prática de dita habilidade na língua espanhola. Este resultado foi alcançado após várias atividades realizadas com o texto teatral.

Palavras-chave: Ensino, Oralidade, Literatura, Texto Teatral, Língua Espanhola.

## RESUMEN

En el presente trabajo investigamos sobre prácticas de oralidad desde el texto teatral en clases de E/LE: repasando creencias de profesoras de español del Núcleo de Lenguas Campus Fátima de la Universidad Estadual de Ceará (UECE), donde abordamos aspectos sobre la enseñanza comunicativa de lenguas, la habilidad de oralidad en la enseñanza de lenguas extranjeras, las creencias en la lingüística aplicada y sobre la enseñanza/aprendizaje de la lengua española, el texto literario en la enseñanza de lenguas extranjeras y el uso del texto teatral en la enseñanza de lenguas extranjeras. Para tal, realizamos lecturas y una reflexión acerca de los postulados de teóricos renombrados y del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Widdowson (1991), Sánchez Pérez (2000), Tangi y Garcia (2009), Bakhtin (2011), Baralo (2000), Barcelos (2007), Zolin-Vesz (2013), Paulino y Cosson (2009), Cervera (1999), Martín Peris (1991), Kaufman y Rodríguez (1998), Mendoza Fillola (2007), Acquaroni (2007), Acebo García (2005), Cáceres Rivas (2009), Souza (2013), etc. Tuvimos como objetivo averiguar cuáles las creencias de las profesoras del Núcleo de Lenguas Campus Fátima sobre el texto teatral y buscar incidir sobre su comprensión de cómo este texto puede auxiliarlas en sala de clase como herramienta de enseñanza/aprendizaje en lengua española, sobre todo para fomento de la oralidad. Como metodología, utilizamos la pesquisa-acción, realizando un trabajo práctico con las profesoras investigadas. Para tal, ministramos un mini curso de capacitación, desarrollamos la elaboración de actividades con las profesoras y aplicamos cuestionarios de creencias iniciales y finales con las mismas y un cuestionario de sondeo con los alumnos del Núcleo, después de actividades prácticas de habilidad oral con el texto teatral. Enseguida, realizamos un protocolo de observación y un diario reflexivo con las profesoras. Al final de la investigación, analizamos que el texto teatral puede servir como una herramienta para que profesores del idioma español trabajen en sus clases la habilidad de oralidad, haciendo que el alumno la desarrolle y de esta manera, perfeccione la práctica de esta habilidad en la lengua española. Este resultado fue alcanzado después de varias actividades realizadas con el texto teatral.

Palabras-clave: Enseñanza, Oralidad, Literatura, Texto Teatral, Lengua Española.

## LISTA DOS QUADROS

<b>Quadro 1 -</b>	Competência Linguística Geral segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação.....	51
<b>Quadro 2 -</b>	Diferentes definições para Crenças no Ensino/Aprendizagem de Línguas .....	71
<b>Quadro 3 -</b>	Os gêneros teatrais.....	122
<b>Quadro 4 -</b>	Respostas sobre as afirmações com as quais as professoras investigadas concordam a respeito do Texto Literário no Ensino de Línguas Estrangeiras.....	152
<b>Quadro 5 -</b>	Respostas das professoras investigadas sobre a pergunta se são docentes de Língua Espanhola e há quanto tempo.....	154
<b>Quadro 6 -</b>	Respostas sobre a pergunta se um professor de Língua Espanhola deve utilizar o Texto Literário Teatral em suas aulas.....	155
<b>Quadro 7 -</b>	Respostas sobre a pergunta acerca de qual atividade o professor pode desenvolver em sala de aula utilizando o texto teatral.....	155
<b>Quadro 8 -</b>	Respostas sobre a pergunta de com qual finalidade o professor deve utilizar o texto teatral em suas aulas de E/LE.....	161
<b>Quadro 9 -</b>	Respostas sobre o grau de concordância em relação ao estudo de Gêneros Literários e sua influência na formação na Universidade.....	164
<b>Quadro 10 -</b>	Respostas sobre o grau de concordância em relação ao trabalho com a oralidade na formação inicial.....	168
<b>Quadro 11 -</b>	Respostas sobre o grau de preparação em relação aos aspectos teóricos e metodológicos, ao sair da Universidade.....	171
<b>Quadro 12 -</b>	Comentário sobre o conhecimento de texto teatral e respostas quanto a se as professoras investigadas gostaram da experiência de trabalhar a oralidade a partir de textos teatrais e sugestão para melhorar o trabalho com textos teatrais no Núcleo de Línguas.....	175

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CH	Centro de Humanidades
E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
F/LE	Francês como Língua Estrangeira
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua(s) Estrangeira(s) / Lengua(s) Extranjera(s)
LM	Língua Materna
L2	Língua 2
NL	Núcleo de Línguas
PosLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
PPE UnB	Programa Permanente de Extensão da Universidade de Brasília/DF
P1	Professora 1
P2	Professora 2
P3	Professora 3
P4	Professora 4
P5	Professora 5
QCER	Quadro Comum Europeu de Referência
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>28</b>
2.1	O Ensino Comunicativo.....	28
2.1.1	Abordagem Comunicativa.....	28
2.1.2	Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem ensino, avaliação.....	48
2.1.3	Habilidades Linguísticas e Competências Comunicativas.....	54
2.2	Habilidade de oralidade no ensino de Línguas Estrangeiras.....	61
2.2.1	Panorama sobre a habilidade oral.....	61
2.2.2	Interação verbal.....	65
2.2.3	Aspectos da oralidade: fluência, acurácia, complexidade.....	67
2.2.4	Aspectos não verbais.....	70
2.2.5	Ensino da oralidade.....	73
2.3	Crenças na Linguística Aplicada e sobre o ensino/aprendizagem da Língua Espanhola.....	77
2.3.1	Crenças na Linguística Aplicada.....	77
2.3.2	Crenças sobre o ensino/aprendizagem da Língua Espanhola.....	85
2.4	O Texto literário no ensino de línguas estrangeiras.....	91
2.4.1	O Texto Literário.....	93
2.4.2	Gêneros Literários.....	96
2.4.3	Questões sobre como ensinar literatura.....	99
2.4.4	Funcionalidade do texto literário no ensino de línguas estrangeiras.....	111
2.4.5	Atividades com texto literário para o ensino de E/LE (Espanhol como Língua Estrangeira).....	119
2.5	O uso do texto teatral no ensino de línguas estrangeiras.....	120
2.5.1	O texto teatral.....	120
2.5.2	O uso do texto teatral em atividades para o fomento da oralidade.....	132
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>141</b>
3.1	Natureza da pesquisa.....	141
3.2	Contexto da pesquisa.....	144
3.3	Participantes.....	144
3.4	Procedimentos.....	146



3.4.1	Minicurso Preparatório.....	146
3.4.2	Grupo Focal.....	147
3.5	Instrumentos.....	148
3.5.1	Questionário de crenças iniciais para as professoras.....	148
3.5.2	As Atividades com texto teatral.....	148
3.5.3	Protocolo de Observação das Atividades Práticas em sala de aula (O Olhar da Pesquisadora).....	149
3.5.4	Diário Reflexivo sobre as Atividades Práticas em sala de aula (O Olhar das Professoras).....	149
3.5.5	Questionário de Sondagem sobre as Atividades Práticas em sala de aula (O Olhar dos Alunos).....	149
3.5.6	Questionário de Crenças finais.....	150
3.6	Triangulação dos dados.....	150
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>152</b>
4.1	Quadro comparativo entre as crenças iniciais e finais das professoras participantes.....	152
4.1.1	Sobre o Texto Literário no Ensino de Línguas Estrangeiras.....	152
4.1.2	Sobre o Professor de E/LE e o Texto Literário Teatro como Recurso Didático para o Ensino de Línguas Estrangeiras.....	154
4.1.3	Sobre os Gêneros Literários e o uso de textos teatrais no Ensino de Línguas Estrangeiras.....	165
4.1.4	Sobre o Trabalho com a oralidade na formação inicial.....	169
4.2	Análise das crenças a partir das atividades práticas em sala de aula....	179
4.2.1	Atividades com texto teatral.....	179
4.2.1.1	Minicurso Preparatório.....	179
4.2.1.2	Grupo Focal.....	185
4.2.2	Análise das atividades Práticas em sala de aula (O Olhar da Pesquisadora).....	185
4.2.2.1	Professora: P1.....	186
4.2.2.2	Professora: P2.....	187
4.2.2.3	Professora: P3.....	188
4.2.2.4	Professora: P4.....	189
4.2.2.5	Professora: P5.....	189
4.2.3	Análise das Atividades Práticas em sala de aula (O Olhar das	

Professoras).....	191
4.2.3.1 Professora: P1.....	191
4.2.3.2 Professora: P2.....	191
4.2.3.3 Professora: P3.....	192
4.2.3.4 Professora: P4.....	192
4.2.3.5 Professora: P5.....	192
4.2.4 Análise das Atividades Práticas em sala de aula (O Olhar dos Alunos). 193	
4.2.4.1 Alunos da Professora P1.....	193
4.2.4.2 Alunos da Professora P2.....	195
4.2.4.3 Alunos da Professora P3.....	196
4.2.4.4 Alunos da Professora P4.....	197
4.2.4.5 Alunos da Professora P5.....	198
4.2.5 Triangulação dos dados.....	199
4.2.5.1 Professora: P1.....	200
4.2.5.2 Professora: P2.....	202
4.2.5.3 Professora: P3.....	205
4.2.5.4 Professora: P4.....	208
4.2.5.5 Professora: P5.....	210
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>213</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>218</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>229</b>
<b>Anexo A – Questionário de Crenças Iniciais.....</b>	<b>230</b>
<b>Anexo B – Atividades com texto teatral (professoras).....</b>	<b>234</b>
<b>Anexo C – Protocolo de Observação.....</b>	<b>248</b>
<b>Anexo D – Diário Reflexivo.....</b>	<b>249</b>
<b>Anexo E – Questionário de Sondagem.....</b>	<b>250</b>
<b>Anexo F – Questionário de Crenças Finais.....</b>	<b>252</b>
<b>Anexo G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>256</b>
<b>Anexo H – Texto: “O texto literário no ensino de Línguas Estrangeiras”.....</b>	<b>257</b>
<b>Anexo I – Texto teatral “Entremés del viejo celoso” - Miguel de Cervantes.....</b>	<b>262</b>
<b>Anexo J – O Texto teatral.....</b>	<b>274</b>
<b>Anexo L – Fragmento da obra teatral “El burlador de Sevilla” - Tirso</b>	

de Molina.....	280
<b>Anexo M</b> – Texto “A habilidade oral” .....	287
<b>Anexo N</b> – Fragmento da obra teatral “ <i>La Celestina</i> ” - Fernando de Rojas.....	291
<b>Anexo O</b> – Atividades: “ <i>Hablando con emoción</i> ” .....	293
<b>Anexo P</b> – Fragmento da obra teatral “ <i>Fuenteovejuna</i> ” - Lope de Vega.....	294
<b>Anexo Q</b> – Fragmento da obra teatral “ <i>La vida es sueño</i> ” - Pedro Calderón de la Barca.....	296
<b>Anexo R</b> – Fragmento da obra “ <i>El sí de las niñas</i> ” - Leandro Fernández de Moratín.....	298
<b>Anexo S</b> – Fragmento da obra “ <i>La casa de Bernarda Alba</i> ” - Federico García Lorca.....	300
<b>Anexo T</b> – Fábula “ <i>La zorra y el mono coronado rey</i> ” – Esopo.....	302
<b>Anexo U</b> – Fábula “ <i>El águila y los gallos</i> ” – Esopo.....	303
<b>Anexo V</b> – Fábula “ <i>La zorra y el león anciano</i> ” – Esopo.....	304
<b>Anexo X</b> – Fábula “ <i>La zorra, el oso y el león</i> ” – Esopo.....	305
<b>Anexo Z</b> – Fábula “ <i>La zorra y el cocodrilo</i> ” – Esopo.....	306
<b>Anexo AA</b> – Fragmento da obra teatral “ <i>Mariana Pineda</i> ” - Federico García Lorca.....	307
<b>Anexo BB</b> – Fragmento da obra “ <i>Últimas tardes con Teresa</i> ” - Juan Marsé.....	309
<b>Anexo CC</b> – Fragmento da obra teatral “ <i>Escuadra hacia la muerte</i> ” - Alfonso Sastre.....	312

## 1 INTRODUÇÃO

Durante o desenvolvimento da nossa pesquisa *As crenças de alunos do 4º semestre de espanhol do Núcleo de Línguas Estrangeiras e do Projeto de Inclusão de Línguas sobre o uso do texto teatral no Ensino de Línguas Estrangeiras*, para a obtenção do grau de Especialista em Linguística Aplicada, pela Faculdade 7 de Setembro, 2012, iniciamos um estudo sobre como o texto teatral poderia auxiliar os professores de línguas estrangeiras no seu ato de ensinar tal disciplina.

Com base nesse trabalho, decidimos, com o auxílio da orientadora de Mestrado, desenvolver uma pesquisa em que poderíamos acompanhar as professoras do Núcleo de Línguas (NL) - Campus Fátima da Universidade Estadual do Ceará (UECE) para verificarmos se elas utilizam ou não o texto teatral em suas aulas e poderemos, em seguida, investigar como este texto servirá para a aprendizagem do aluno, principalmente quanto à habilidade de oralidade.

Pensamos que trabalhar com professores quanto à utilização do texto teatral é uma oportunidade para que o ensino/aprendizagem da língua espanhola não fique submetido somente aos livros didáticos e audições de lição, mas que se possa ampliar o conhecimento por meio de mais um recurso para ser aplicado na língua meta, o que proporcionará ao professor encontrar maneiras ou formas de incentivar o aluno e levá-lo a um melhor desempenho na prática da segunda língua, o que, possivelmente, fará acelerar a aprendizagem.

Observando Moita Lopes (2006), verificamos que na pesquisa em sala de aula o professor passa a obter um papel no qual se envolve com a investigação crítica de sua própria prática. Isso é algo em que acreditamos, pois compartilhamos da ideia de que na sala de aula temos um significado muito relevante e por meio dessa prática experiencial, podemos fazer muito pelo ensino. No nosso caso, podemos afirmar que estamos totalmente inseridos nesse contexto, pois atualmente, coordenamos a área de Língua Espanhola do Núcleo de Línguas, e, assim, acompanhamos os professores e discentes do dito curso.

Isso nos leva a pensar que estamos realizando um trabalho com o qual poderemos contribuir para a formação de professores de língua espanhola, para que a atuação deles em sala de aula possa ser percebida com outro olhar, aprofundando seu conhecimento específico sobre esta língua meta e proporcionando aos seus alunos uma forma de conhecer mais a cultura dos países que possuem a dita língua

como oficial e, por fim, estarão desempenhando a habilidade de oralidade, que é essencial para a obtenção da aprendizagem de qualquer estudante de línguas.

Por meio da nossa experiência docente, há alguns anos trabalhando com o gênero literário *teatro*, nas disciplinas de Literatura Espanhola III (Teatro) e Drama, no Curso de Letras, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), e acompanhando os alunos da graduação na sua formação profissional junto ao Núcleo de Línguas desta Universidade, percebemos algumas dificuldades com o uso do texto teatral e a habilidade da oralidade. Devido a isso, questionamos sobre a utilização do texto teatral como ferramenta de Ensino/Aprendizagem da habilidade oral na formação de professores e a sua prática com os alunos de espanhol como língua estrangeira.

Julgamos, então, ser necessário pesquisar sobre as práticas de oralidade a partir do texto teatral em aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE): revendo crenças de professoras de espanhol do Núcleo de Línguas - Campus Fátima da UECE. Para tal, acreditamos que os futuros professores de língua espanhola necessitam conhecer mais os textos teatrais, lê-los, interpretá-los, exercitar-se na utilização deles, pois talvez os docentes não usem tanto este recurso porque não conhecem, o que demonstra que é necessário, pois, que minicursos, oficinas e seminários sejam oferecidos a eles para que, dessa maneira, descubram o que podem fazer com um texto teatral na sua sala de aula.

Observando esta realidade, pensamos em pesquisar como o texto teatral poderá auxiliar os professores no desempenho da sua atividade docente, tornando, possivelmente, a sua sala de aula mais dinâmica e participativa.

Isso nos fez procurar desenvolver uma pesquisa na qual investigássemos o uso do texto teatral no aprendizado de nossos alunos de língua espanhola, em que a habilidade de oralidade fosse praticada em sala de aula, tendo como motivação um texto que pudesse levar os alunos a sentirem gosto e prazer por meio de atividades que necessitassem de uma maior participação de todos.

A oralidade, muitas vezes, é praticada de forma não satisfatória por parte dos docentes, o que leva em algumas circunstâncias a realidades de total desinformação para adquirir a comunicação, pois encontramos situações não contextualizadas para que o aluno possa desenvolver a sua fala.

No que se refere à oralidade, em escolas regulares, a língua espanhola normalmente não é trabalhada para se obter uma fluência nesta habilidade. Isto também pode criar uma barreira ao se chegar em um curso de idiomas e o aluno ter

dificuldade em colocar a sua oralidade em prática. Dessa maneira, acreditamos que um professor por meio de experiências de trabalho com o texto teatral seja capaz de realizar na sua sala de aula, atividades orais bem dinamizadas, já que para se ler um tipo de texto como este, é essencial o uso do diálogo e da entonação. Duas ações que levam os alunos a desenvolverem a sua oralidade.

Atualmente, os cursos de idiomas estão voltados para a comunicação e sabemos que é de extrema necessidade a prática da oralidade. Precisamos, como professores, fazer que os alunos se sintam à vontade em sala de aula para poderem falar espontaneamente e, assim, ter condições para se comunicarem em qualquer situação.

Encontramos alguns trabalhos que também nos ajudaram na pesquisa, já que relatam algumas experiências do uso do texto teatral em sala de aula. Entre estes trabalhos está o de Souza (2013), com a sua dissertação de mestrado intitulada *O Texto Dramático: uma ferramenta para o desenvolvimento da apropriação em LE*. Na sua pesquisa, investigou o desenvolvimento da comunicação na Língua Inglesa por meio da prática teatral, especificamente a leitura do texto dramático. Utilizou na sua metodologia a Pesquisa-Ação, tendo como instrumentos de coleta: *Diários de bordo dos participantes; Diário de itinerância do professor pesquisador; Gravações das aulas; Depoimentos e Questionários*. O curso no qual desenvolveu a pesquisa foi “Teatro em Inglês Língua Estrangeira” do Programa Permanente de Extensão da Universidade de Brasília/DF – PPE UnB Idiomas. Este curso nasceu como um projeto desenvolvido na disciplina “Tópicos Especiais em Linguística Aplicada: Práticas Teatrais” do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Letras e Tradução, da Universidade de Brasília, no 2º semestre de 2011. Vemos que Sousa (2013) teve uma preocupação em mostrar como o texto teatral pode ser um auxílio na aprendizagem de língua inglesa, sendo trabalhado por meio da leitura, e que, dessa forma, os alunos vão desenvolver a sua comunicação. Outro fator preponderante que encontramos nessa investigação é o uso da pesquisa-ação, o que também realizamos, mas foi estudada a língua inglesa.

Outro trabalho que podemos citar, que também tem como objetivo a prática do texto teatral, se intitula *Teatro e a Escola: funções, importâncias e práticas*, de Miranda, Elias, Faria, Silva e Felício, um artigo publicado na Revista CEPPG (2009, p. 172 - 181). Dito trabalho é um artigo teórico que foi entregue para

a conclusão da disciplina Literatura Infanto-Juvenil da Especialização Leitura e Ensino, da Universidade Federal de Goiás. Configura um estudo a respeito das práticas teatrais, suas funções primordiais, além de suas aplicabilidades no ambiente escolar, cuja utilização constitui importante ferramenta pedagógica, em que vemos o texto teatral sendo utilizado como recurso metodológico e também como podemos utilizá-lo como práticas em sala de aula, o que torna a aula mais dinâmica.

O texto teatral nos dá condições de ver a aprendizagem de uma forma muito diferente do ensino tradicional, em que somente o professor fala e o discente é alguém totalmente passivo na sala de aula. O teatro pode nos levar a caminhos distantes e diferentes, e refletimos que isto seja algo que necessitamos ter em sala de aula, pensando que o aluno deve ir para um ambiente prazeroso no qual ele se sinta feliz, satisfeito com o que está aprendendo e o teatro nos proporciona tudo isso. Arcoverde (2008) no seu artigo *A importância do teatro na formação da criança* ressalta que o teatro desde a época de Platão já possuía a intenção de educar e era utilizado como formador da personalidade, quer dizer, com este tipo de texto, podemos, inclusive, ajudar os nossos alunos como cidadãos, fazendo com que tenham uma vida mais aberta para a sociedade.

Seguindo falando sobre trabalhos realizados com o objetivo de ter o teatro em sala de aula, passamos agora para o texto de Cardoso (2014), intitulado *Gêneros Texto Teatral e Resenha: suporte para o trabalho interdisciplinar*, em que ressalta que o estudo com o gênero texto teatral pode ajudar o aluno a discutir qualquer assunto e com qualquer número de pessoas, o que o facilitará para desenvolver uma melhor comunicação. Para a autora, existe um motivo muito forte para se utilizar do gênero teatral na sala de aula em que se pode discutir temas variados e ainda poder trocar experiências, sejam estéticas ou sociais, e isso fará que o aluno tenha uma visão maior de mundo e possa também desenvolver um lado social que é essencial na sua experiência de vida, já que com o ambiente e o contato com o outro é que se chega a desfrutar de momentos grandiosos na vida e isso também deve ser uma realidade da prática entre aluno e professor. O que nos faz refletir que por meio do texto teatral o aluno poderá ter mais conhecimento de mundo, levando a uma consciência sobre as suas experiências como ser humano e que tenha condições de discutir criticamente, o que o levará a uma prática comunicativa.

Marega (2011), no seu trabalho *O texto dramático na sala de aula: reflexões sobre o ensino de gêneros*, diz que “o texto dramático possui uma relevância comunicativa, cultural e social, mas o seu tratamento é incompleto no ensino da língua portuguesa” (MAREGA, 2011, p. 01). Acreditamos que essas palavras podemos também empregá-las no que se refere ao ensino da língua estrangeira, pois vemos que o tratamento dado a este tipo de texto também é incompleto no ensino de idiomas, começando pelos próprios materiais didáticos em que não observamos muitas atividades em que o texto dramático ou teatral seja utilizado.

A autora também relata que não vê pesquisas que tenham como objetivo trabalhar o texto teatral, com isso, pensamos que podemos contribuir para que esta prática em língua espanhola seja plenamente executada, sempre pensando no desenrolar da competência oral dos estudantes. As práticas em sala de aula são de suma importância na condução de um estudo voltado para a comunicação, em que o texto teatral possa servir de base para propostas que levam o aluno a ter mais vontade de estudar e ver o ensino/aprendizagem da língua espanhola como algo prazeroso e que se pode praticar em qualquer contexto em que seja necessário.

Como não vemos muitas pesquisas e materiais didáticos que tragam sequências didáticas com texto teatral para serem trabalhadas em sala de aula, vemos que estes devem ser os motivos pelos quais os alunos tenham um desconhecimento desse texto e pensem que teatro seja só encenação e que não existe todo um trabalho anterior, com a participação fundamental do autor, do diálogo e da marcação ou rubrica para se compreender um texto teatral.

Marega (2011) finaliza o seu artigo pontuando que “atualmente os textos são recitados de forma mecânica pelos alunos e que é preciso uma reorientação metodológica que nasce no e pelo teatro” (MAREGA, 2011, p. 07). Podemos pensar, então, que por meio do texto teatral temos plenas condições de criar uma metodologia que seja capaz de levar os alunos a uma maior reflexão, como também a um melhor desempenho quanto à questão comunicativa. O texto teatral pode nos auxiliar muito em sala de aula para criarmos um ambiente satisfatório e prazeroso para os nossos estudantes.

Observamos ainda que no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (Posla) da UECE, encontramos a dissertação *A leitura de obras literárias nos cursos de língua estrangeira: de justificativa para a avaliação oral a um uso*



*eficaz para o fomento da competência leitora* (LOPES, 2015) em que o autor abordou o texto teatral como ferramenta de ensino/aprendizagem em língua espanhola, mas não foi um trabalho voltado para a prática da oralidade. Também verificamos que há algumas pesquisas voltadas para as crenças de professores e para os textos literários. Temos como exemplos: *A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: Diretrizes para o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE* (SOUZA, 2008); *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* (SILVA, 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* (RODRIGUES, 2011); *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 (CAMEAM)* (SABOIA, 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* (SOARES, 2012). Nenhuma delas trabalhou o texto teatral especificamente.

Verificamos ainda, que a pesquisa que mais se assemelha com a nossa é *Prática de leitura literária em aulas de F/LE: desmistificando crenças sobre o texto literário em contexto de formação de professores de Francês na UECE* (GABRIEL, 2013), porém, foi voltada para a língua francesa e o texto literário em geral. Na nossa pesquisa, desenvolvemos um trabalho com as professoras de língua espanhola do Núcleo de Línguas Campus Fátima e com o texto teatral, especificamente. O que pensamos que atenderemos a uma lacuna existente, que é investigar crenças sobre o uso do texto teatral no ensino/aprendizagem da língua espanhola.

Baseando-nos, pois, nos trabalhos citados e, por nossa experiência docente, cremos que realizamos um trabalho acadêmico que nos deu suportes para mostrar como o texto teatral pode ser uma ferramenta de estudo em língua espanhola, para auxiliar o professor quanto ao desempenho da habilidade de oralidade, fazendo que ao final do estudo, o aluno dos cursos de espanhol seja capaz tanto de uma fluência nessa habilidade quanto de verificar que o texto teatral foi um auxílio grandioso no aumento do seu conhecimento.

Como questões de pesquisa, temos: 1) Haverá mudanças e em que medida entre as crenças iniciais e finais das professoras do Núcleo de Línguas Campus Fátima da UECE, antes e depois de um trabalho sistemático de preparação para o uso do texto teatral no ensino de E/LE?; 2) Como será a receptividade de atividades de prática oral com texto teatral por parte das professoras e dos alunos do NL e como elas contribuem, mais efetivamente, para a aprendizagem em Língua Espanhola?

Pretendemos nesta pesquisa averiguar quais as crenças das professoras do Núcleo de Línguas Campus Fátima sobre o texto teatral e procurar incidir sobre a sua compreensão de como este texto pode auxiliá-las em sala de aula como ferramenta de ensino/aprendizagem em língua espanhola, sobretudo para fomento da oralidade. Analisamos, portanto, como as professoras do Núcleo de Línguas Campus Fátima estão se formando para aplicarem o texto teatral em sala de aula, se elas acreditavam que por meio do uso do texto teatral teriam a oportunidade de auxiliar melhor os seus alunos para um maior conhecimento na língua espanhola, em que a habilidade de oralidade fosse mais praticada em sala de aula; e como os discentes receberam a prática da oralidade por meio do texto teatral, trabalhando, pois, com a formação e a atuação.

Para tal objetivo, buscaremos: 1) Analisar se houve mudanças no sistema de crenças de professoras de espanhol do Núcleo de Línguas Campus Fátima após um trabalho sistemático de formação e prática quanto ao uso dos textos teatrais para o desenvolvimento da oralidade; 2) Averiguar a receptividade por parte de professoras e alunos de espanhol do Núcleo de Línguas Campus Fátima em relação às atividades de desenvolvimento da oralidade a partir de textos teatrais e se elas contribuem, mais efetivamente, para a aprendizagem em língua espanhola.

Acreditamos que durante o nosso estudo, leituras teóricas e pesquisa, tivemos a oportunidade de aprofundar também o nosso conhecimento e teremos condições para refletir sobre a oralidade em língua espanhola com os professores e alunos do Núcleo de Línguas Campus Fátima e, assim, poder contribuir para que o trabalho do professor seja desenvolvido com um foco na oralidade neste idioma, pois, dessa maneira, acreditamos que a fluência em dita habilidade será fomentada e que o professor perceberá um progresso no seu aluno e se sentirá seguro com um trabalho praticado vendo a evolução do estudante no momento da sua comunicação oral, observando todos os detalhes que possam ser auxílio para a obtenção da fala.

Afirmamos tal fato porque, com as professoras e os alunos do Núcleo de Línguas Campus Fátima, focamos o nosso trabalho no texto teatral como recurso utilizado no ensino/aprendizagem da língua espanhola, em que conheceram a importância do mesmo e desempenharam atividades com este tipo de texto.

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

Acreditamos que os textos teatrais são um exemplo primordial da comunicação, já que se trata de diálogos puros<sup>1</sup>, e assim, teremos como trabalhar com nossos alunos a oralidade, por ser uma das habilidades linguísticas na qual os alunos possuem uma maior dificuldade para desenvolver-se e tornar-se apto, e aí entra a interpretação oral. O texto teatral além de possibilitar o desenvolvimento da habilidade de oralidade por meio do diálogo, em que o aluno poderá ter maior participação, com a interação entre um e outro por meio das atividades, também é capaz de tornar a aula mais dinâmica, levando a que o ambiente de sala de aula se transforme num lugar prazeroso e que o contexto desenvolvido por meio das obras seja observado de maneira mais real, de algo que é vivenciado pelos alunos. As cenas teatrais são capazes de fazer que os alunos participem mais das aulas, com isso, a monotonia pode acabar e o aluno irá à aula mais motivado e desejando agir de modo mais eficaz praticando a língua meta.

Existe uma variedade de subgêneros de teatro, já que não é só a tragédia, o drama e a comédia, onde se encontra este gênero literário, mas existem obras mais curtas que podem ser trabalhadas em pouco tempo e que inclusive, os alunos poderão encenar, criar cenários, vestuário, música, iluminação. E que assim também, poderemos descobrir os talentos dos nossos alunos que muitas vezes estão escondidos e nem imaginamos que existem.

Pensamos, então, que poderemos planejar formações para que os nossos professores, atuais e futuros, de língua espanhola, descubram que a utilização do texto teatral em sala de aula pode ser real, e que isso levará os alunos a desempenharem ainda mais a sua aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Entendemos como diálogos puros, os que são diretos entre as personagens.

Consideramos, também, que nos textos teatrais, encontramos uma pluralidade de ações que podem se tornar conhecidas dos nossos alunos e que por meio deles, o ensino/aprendizagem de língua espanhola pode ser mais autêntico e vivo, e que a habilidade de oralidade será um ponto central na fluência dos nossos alunos, já que estes irão praticar mais a fala e a exposição em público, e isso acontecerá de uma forma espontânea e divertida, porque o teatro é pura diversão e entretenimento.

Creemos que pelas razões aqui expostas, um trabalho de pesquisa com o texto teatral foi um meio pelo qual realizamos uma investigação que aumentou o nosso conhecimento como professora-orientadora de docentes que estão saindo da universidade no tocante ao uso do texto teatral como ferramenta de estudo e de alunos de curso de idiomas. A oportunidade de desenvolver em sala de aula atividades satisfatórias para a prática da oralidade em língua espanhola nos torna capazes de criar um ambiente diferente em sala de aula, em que o aluno tenha condições de se ver como um agente da língua espanhola, com um incentivo de maior participação no seu estudo e aprendizagem.

Esta dissertação está dividida em três capítulos, que são: 1) Referencial Teórico, 2) Metodologia e 3) Análise e Discussão dos Dados.

No primeiro capítulo discorreremos sobre *O Ensino Comunicativo*, tendo como base os teóricos: Vilaça (2008), Richards e Rodgers (1998), Widdowson (1991), Sánchez Pérez (2000), Melero Abadía (2000), Rodrigues (2010) e Foppa (2011), onde expomos quando e por que a abordagem comunicativa começou a ser pensada e os linguistas que iniciaram o estudo sobre ela. Veremos também os aspectos desse ensino, assim como os seus objetivos, as atividades que podem ser utilizadas nele, as características de uma aula na abordagem comunicativa e a sua metodologia.

Outro aspecto desse capítulo diz respeito ao *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (2002; 2005), baseando-nos na versão espanhola e galega do mesmo, discorreremos sobre o motivo do surgimento deste documento e como ele nos direciona para um ensino comunicativo da língua e os níveis, segundo este documento, da competência linguística, ou seja, A1, A2, B1, B2, C1, C2.

O tópico a seguir se refere às *Habilidades Linguísticas* e as *Competências Comunicativas*, no qual nos direcionamos por meio da reflexão do teórico

Widdowson (1991) e do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (2002, 2005), no que diz respeito à fala, audição, escrita e leitura em línguas estrangeiras e às ações realizadas por estas destrezas, como as suas respectivas competências.

O próximo ponto está relacionado à *Habilidade de oralidade no ensino de Línguas Estrangeiras*. Este está dividido em: *Panorama sobre a habilidade oral*, *Interação verbal*, *Aspectos da oralidade: fluência, acurácia, complexidade*, *Aspectos não verbais* e *Ensino da Oralidade*.

Acerca do *Panorama sobre a habilidade oral*, abordaremos sobre a reflexão das autoras Tangi e Garcia (2009) e Couto e Maciel (2012), que expõem algumas questões de como a habilidade oral aconteceu de acordo com as metodologias existentes ao longo do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

No tópico sobre a *Interação verbal*, analisaremos as reflexões de Preuss (2014), citando a (Levelt, 1989), Gueidão (2011) e Bakhtin (2011), nas quais temos como foco principal a importância do diálogo entre os seres humanos, em que a compreensão entre emissor e receptor é essencial para que se dê a comunicação.

Acerca dos *Aspectos da oralidade: fluência, acurácia, complexidade*, buscaremos discorrer sobre as reflexões dos teóricos: Mota (2012); Preuss (2014) citando a Skehan e Foster (2001); Pires, Pereira e Silveira (2013) e Gueidão (2011). Eles procuram esclarecer a respeito dos ditos pontos sobre a oralidade.

Sobre os *Aspectos não verbais*, estaremos refletindo acerca de situações não verbais que utilizamos no momento da nossa prática oral. Para isso, apontaremos o postulado de Baralo (2000) e Cestero Mancera (2000) que vão abordar sobre pontos utilizados no momento de fala, além da utilização do aspecto fônico.

A seguir, abordaremos sobre o *Ensino da oralidade*. Estaremos apontando as reflexões de Widdowson (1991), Gelaber, Bueso e Benítez (2002), Baralo (2000), Couto e Maciel (2012) e o que encontramos no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (2002) a respeito de como o ensino dessa habilidade deve ocorrer no aprendizado de línguas estrangeiras.

O tópico seguinte é *Crenças na Linguística Aplicada e sobre o ensino/aprendizagem da Língua Espanhola*, e nele tivemos como base os apontamentos dos teóricos Silva (2010), Garbuio (2010), Barcelos (2007), Miccoli

(1997; 2010) e Bomfim (2011), citando a Fishbein e Ajzen (1975). Começamos expondo algumas definições sobre o termo “crenças”, em seguida temos as origens desse estudo e, por fim, discorremos acerca do que as crenças podem acarretar no ensino/aprendizagem dos alunos. Quanto às crenças sobre o ensino/aprendizagem da Língua Espanhola, analisaremos as palavras de Celada e González (2005), Barcelos (2013) e Zolin-Vesz (2013), em que vão abordar como professores, alunos, autores e teóricos vêem o ensino desse idioma no nosso país e como essas crenças interferem no estudo.

A seguir, tratamos sobre *O Texto Literário no Ensino de Línguas Estrangeiras*, orientando-nos pelos postulados dos teóricos Paulino e Cosson (2009), Jobim (2009), Cervera (1999), Allende e Condemarín (2005), Martín Peris (1991), Kaufman e Rodríguez (1998) e Dantas, Lima e Aragão (2011), onde nos propomos mostrar a importância que o texto literário pode ter no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

No tópico sobre *O texto literário*, buscamos as ideias de Cervera (1999), Allende e Condemarín (2005), Kaufman e Rodríguez (1998) e Aragão (2006), observando sobre o que significa o texto literário e como esse pode ser utilizado em sala de aula.

A seguir, acerca dos *Gêneros Literários*, refletiremos com base nos apontamentos dos teóricos García Berrio e Huerta Calvo (1999) e Cervera (1999), que falam sobre as manifestações líricas, épicas e dramáticas e como esses gêneros surgiram.

No tópico seguinte, abordaremos as *Questões sobre como ensinar literatura*. Aí, apontaremos a reflexão dos autores Campos (2003), Riter (2009) e Paulino e Cosson (2009), que abordam a forma pela qual podemos ensinar literatura.

Em seguida, discutiremos a respeito da *Funcionalidade do texto literário no ensino de línguas estrangeiras*. Para tal, teremos como base os teóricos Dantas, Lima e Aragão (2011) e Mendoza Fillola (2007), em que explanam sobre as possibilidades que temos ao trabalhar com esse tipo de texto.

No tópico a seguir trataremos acerca das *Atividades com texto literário para o ensino de E/LE*, tendo como norte os autores Ernesto Martín Peris (1991) e Acquaroni (2007). Os dois vão abordar sobre as diversas atividades que poderemos realizar com o texto literário em sala de aula.

Logo depois, refletiremos sobre *O uso do texto teatral no ensino de línguas estrangeiras*, dividindo nos seguintes tópicos: 1) *O texto teatral*, em que teremos como caminho a reflexão dos teóricos Acebo García (2005), Magaldi (2010), Cervera (1999), García Berrio e Huerta Calvo (1999), Kaufman e Rodríguez (1998), García Barrientos (2003), Ryngaert (1996), Ubersfeld (2005), Roubine (1998), Pavis (2010), Spang (1991), Arcoverde (2008), Costa (2013), Souza (2013), pois todos apontam formas que podem ser utilizadas com o texto teatral em sala de aula; 2) *O uso do texto teatral em atividades para o fomento da oralidade*, para tal ponto, refletiremos sobre o que nos dizem os teóricos Acquaroni (2007), Cáceres Rivas (2009) e Souza (2013), para que consigamos auxiliar os alunos no desenvolvimento da habilidade oral.

O capítulo dois se refere à *Metodologia* utilizada para esta pesquisa. Ele se divide em: *Natureza da pesquisa, contexto da pesquisa, participantes, procedimentos e instrumentos*. No tópico sobre *Instrumentos*, expomos sobre os questionários de crenças inicial e final voltados para o uso do texto teatral e um questionário de sondagem com os alunos. Verificamos as atividades com este texto que pudessem melhor desenvolver a habilidade de oralidade dos alunos com práticas realizadas em sala de aula, o protocolo de observação e o diário reflexivo. Por fim, mostraremos como foi feita a triangulação dos dados. No final, comparamos se houve mudança ou não nas crenças das professoras quanto ao uso do texto teatral em sala de aula. Explicaremos aqui todas as tarefas desenvolvidas por nós para a realização desta pesquisa.

No capítulo três, que se denomina *Análise e Discussão dos Dados*, analisaremos o que coletamos por meio dos questionários que aplicamos com as professoras do Núcleo de Línguas Campus Fátima, as atividades realizadas por nós e as professoras durante a pesquisa, o nosso protocolo de observação, os diários reflexivos das docentes e o questionário de sondagem aplicado com os alunos da instituição. Cada um desses aspectos foi discutido, para que pudéssemos verificar como foi realizada a aplicação do texto teatral para que possa auxiliar no desenvolvimento da habilidade oral.

Por fim, nas nossas Considerações Finais, abordamos a experiência da pesquisa realizada e como, por meio dos dados que coletamos, o texto teatral poderá ser aplicado nos cursos de língua espanhola, para que possa auxiliar o ensino/aprendizagem dos alunos no que se refere à destreza da oralidade.

Esperamos que a pesquisa realizada possa servir de reflexão e prática para atuais e futuros professores de língua espanhola, e que assim, comecem a utilizar o texto teatral como mais um recurso em suas aulas.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 O Ensino Comunicativo

Neste tópico vamos tratar sobre o ensino comunicativo de línguas, tendo como foco a sua importância para os cursos de línguas estrangeiras. Este será dividido em: 1) Abordagem Comunicativa, em que tomamos como referência as palavras de (VILAÇA, 2008), (RICHARDS e RODGERS, 1998), (WIDDOWSON, 1991), (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000), (MELERO ABADÍA, 2000), (RODRIGUES, 2010) e (FOPPA, 2011); 2) Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação, onde refletiremos sobre o que o documento nos aponta para o ensino de línguas e 3) Habilidades Linguísticas e Competências Comunicativas, tendo como base o teórico Widdowson (1991) e o Quadro Comum Europeu de Referência (QCER).

Como abordagem, compreendemos os pressupostos teóricos acerca da língua e do aprendizado. Anthony (1963), citado por Vilaça (2008), diz que “a abordagem são as concepções do professor a respeito da natureza da linguagem e dos processos de ensino e aprendizagem” (ANTHONY, 1963 *apud* VILAÇA, 2008, p. 76). Quer dizer, a abordagem se refere à visão geral sobre o que seja uma língua e sobre o que seja ensinar e aprender uma língua.

Exporemos como a Abordagem Comunicativa teve a sua origem e como foi evoluindo para o que temos hoje, sendo a principal abordagem adotada nos cursos de idiomas, com o uso das quatro habilidades linguísticas. Iremos apontar nesta seção os aspectos adotados para a prática da Abordagem Comunicativa.

#### 2.1.1 Abordagem Comunicativa

Para Richards e Rodgers, [...] “as origens do Ensino Comunicativo de Línguas se encontram nas mudanças ocorridas no ensino de línguas na Grã-Bretanha a partir de finais dos anos sessenta” (RICHARDS e RODGERS, 1998, p. 67)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Los orígenes de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua se encuentran en los cambios acaecidos en la enseñanza de lenguas en Gran Bretaña a partir de finales de los años sesenta. (RICHARDS e RODGERS, 1998, p. 67)

**Nota:** Todas as traduções de espanhol e galego para o português foram feitas por nós.

Já de início, vamos encontrar que os métodos de ensino sempre buscaram melhorias para que a língua estrangeira fosse praticada da forma mais satisfatória possível e vemos, então, que já nos anos sessenta houve uma iniciativa de que algo deveria ser mudado para que o ensino de idiomas tivesse outra visão por parte dos professores e conseqüentemente pelos alunos. Os britânicos, pois, foram pioneiros sobre esse pensamento.

Os autores salientam que as teorias estruturais necessitavam ser modificadas para uma outra maneira de abordagem, em que a criatividade tivesse mais relevância. Dizem que

Noam Chomsky (linguista americano) havia demonstrado que as teorias estruturais existentes não podiam explicar por si mesmas as características fundamentais da língua como a criatividade e a singularidade de cada uma das orações. (RICHARDS e RODGERS, 1998, p. 67)<sup>3</sup>

Com isso, percebemos que havia uma necessidade para os linguistas de mudar algo no ensino de línguas, por meio de características que revelassem a criatividade e singularidade das orações, quer dizer, tinham que propor que o idioma pudesse ser utilizado, tendo em vista sua dinamicidade.

Desta feita, Richards e Rodgers (1998) afirmam que os linguistas da Grã-Bretanha expuseram que os enfoques existentes na época, para o ensino de línguas estrangeiras, deveriam buscar caminhos que fossem mais práticos na utilização da língua em sala de aula e para um contexto de comunicação. Daí os teóricos salientam que

[...] os linguistas britânicos destacaram outra dimensão fundamental da língua que não se tratava de maneira adequada nos enfoques sobre o ensino de idiomas do momento: o potencial funcional e comunicativo da língua. (RICHARDS e RODGERS, 1998, p. 67)<sup>4</sup>

Vemos, então, que a funcionalidade passou a ser pensada para que pudesse fazer parte do Ensino de Línguas, pois a língua é função, é uso, e, então, era o momento de o ensino começar a ser voltado para o aspecto da comunicação

---

<sup>3</sup> Chomsky (lingüista americano) había demostrado que las teorías estructurales del momento no podían explicar por sí mismas las características fundamentales de la lengua como la creatividad y la singularidad de cada una de las oraciones. (RICHARDS e RODGERS, 1998, p. 67)

<sup>4</sup> Los lingüistas británicos destacaron otra dimensión fundamental de la lengua que no se trataba de manera adecuada en los enfoques sobre la enseñanza de idiomas del momento: el potencial funcional y comunicativo de la lengua. (RICHARDS e RODGERS, 1998, p. 67)

real. O mundo vai evoluindo e temos a necessidade de fazer que o ensino não fique para trás, mas sim, que busque se adequar às realidades do momento, do contexto em que está inserido. O ensino deve ser pensado sempre para que os alunos encontrem subsídios para que possam expressar o que vão aprendendo, do conhecimento que vão adquirindo e se preparem para usar o idioma em situações reais de comunicação.

Para Richards e Rodgers (1998) “considerou-se necessário para o ensino de idiomas centrar-se mais na competência comunicativa que no simples conhecimento das estruturas” (RICHARDS e RODGERS, 1998, p. 67)<sup>5</sup>. Isso nos faz refletir que os linguistas perceberam que somente as estruturas não eram mais tão relevantes para que se pudesse adquirir o conhecimento de um idioma, mas que a comunicação deveria ser o foco principal do ensino de línguas, tendo em vista que as línguas estrangeiras estão além da sala de aula, pois existem para ser praticadas, para ser colocadas como uso real. Portanto, deveria buscar um ensino de idiomas mais focado na comunicação.

Para a mudança de orientação em relação aos métodos existentes, houve um estudo minucioso de profissionais do ensino de línguas, como Christopher Candlin e Henry Widdowson, que perceberam a necessidade dessa mudança, pois com os métodos existentes até esse momento, por exemplo, gramática e tradução, direto, áudio-lingual e audiovisual, a comunicação não estava acontecendo de maneira adequada e suficiente, por isso, então, esses estudiosos pensaram numa outra forma de como poder colocar a comunicação de línguas em primeiro plano, haja vista, que esta não era desenvolvida.

Richards e Rodgers (1998) vão expressar que, ao surgirem os primeiros anúncios sobre a abordagem comunicativa, rapidamente houve uma aceitação por parte das pessoas que estavam envolvidas no processo de ensino de idiomas. Apontam que

[...] o trabalho do Conselho da Europa; os escritos de Wilkins, Widdowson, Candlin, Christopher Brumfit, Keith Johnson e outros linguistas britânicos sobre a base teórica do Enfoque Comunicativo ou Funcional para o ensino de idiomas; a rápida aplicação destas ideias pelos autores de livros de texto, e a igualmente rápida aceitação destes novos princípios por parte dos especialistas britânicos em ensino de idiomas, os centros de desenvolvimento curricular e inclusive os governos deram proeminência nacional e internacional ao que se chamaria o Enfoque Comunicativo ou

---

<sup>5</sup> Se consideró necesario para la enseñanza de idiomas centrarse más en la competencia comunicativa que en el simple conocimiento de las estructuras. (RICHARDS e RODGERS, 1998, p. 67)

simplesmente o Ensino Comunicativo da Língua. (RICHARDS e RODGERS, 1998, p. 68 - 69)<sup>6</sup>

Percebemos, assim, que houve uma rápida aceitação deste tipo de ensino para as Línguas Estrangeiras, pois os envolvidos nessa educação prontamente concordaram com a mudança que deveria ocorrer. Esse fato nos leva a inferir que realmente estava sendo necessária uma mudança para que o ensino de idiomas tivesse uma nova forma de abordagem, pois já que teve essa aceitação tão rápida por parte de vários profissionais e até os governos perceberam essa necessidade, podemos considerar que o ensino baseado somente nas estruturas estava defasado e que o novo se tornaria um incentivo para os professores e alunos de línguas estrangeiras. E essa novidade viria com a busca do uso da comunicação, de se expressar por meio de uma conversação em que houvesse uma prática do idioma estudado e, para isso, os próprios autores de livros também desempenharam um papel relevante para que a abordagem comunicativa se tornasse uma realidade.

Richards e Rodgers (1998) vão apontar como a abordagem comunicativa passará a ser importante para o ensino de línguas, inclusive a prática das quatro habilidades linguísticas. Dizem que

[...] os defensores tanto americanos como britânicos o vêm como um enfoque<sup>7</sup> (e não um método<sup>8</sup>) que pretende fazer da competência comunicativa a meta final do ensino de línguas e desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades linguísticas, a partir da

---

<sup>6</sup> El trabajo del Consejo de Europa; los escritos de Wilkins, Widdowson, Candlin, Christopher Brumfit, Keith Johnson y otros lingüistas británicos sobre la base teórica del Enfoque Comunicativo o funcional para la enseñanza de idiomas; la rápida aplicación de estas ideas por los autores de libros de texto, y la igualmente rápida aceptación de estos nuevos principios por parte de los especialistas británicos en enseñanza de idiomas, los centros de desarrollo curricular e incluso los gobiernos dieron prominencia nacional e internacional a lo que se llamaría el Enfoque Comunicativo o simplemente la Enseñanza Comunicativa de la Lengua. (RICHARDS e RODGERS, 1998, p. 68 - 69)

<sup>7</sup> Seguindo a Anthony, o enfoque se refere às teorias sobre a natureza da língua e a sua aprendizagem, que são a fonte das práticas e dos princípios sobre o ensino de idiomas (Siguiendo a Anthony, el enfoque se refiere a las teorías sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, que son la fuente de las prácticas y de los principios sobre la enseñanza de idiomas). (RICHARDS e RODGERS, 1998, p. 23)

<sup>8</sup> Conjunto integrado por: - uma base teórica que deriva de convicções e crenças coerentes capazes de levar-se a atuar de uma maneira ou outra; - um elenco de elementos (linguísticos) selecionados de acordo com uma base teórica anterior (estes elementos constituiriam os objetivos de ensino e aprendizagem); - um conjunto de técnicas adequadas para se alcançar os objetivos propostos (Conjunto integrado por: - una base teórica que deriva de convicciones y creencias coherentes capaces de empujar a actuar de una u otra manera; - un elenco de elementos (lingüísticos) seleccionados de acuerdo con la base teórica anterior (estos elementos constituirían los objetivos de enseñanza y aprendizaje; - un conjunto de técnicas adecuadas para lograr los objetivos propuestos). (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 29)

interdependência da língua e a comunicação. (RICHARDS e RODGERS, 1998, p. 69)<sup>9</sup>

Neste aspecto, observamos um esclarecimento sobre o objetivo do Ensino Comunicativo na aplicação das habilidades linguísticas. Tendo realmente como foco a comunicação entre as pessoas, o que tornaria necessária a utilização das habilidades linguísticas de uma forma mais constante, em que os alunos pudessem praticá-las correntemente e de maneira satisfatória, pois quando se utiliza o idioma com frequência, mesmo que seja em sala de aula, os alunos passam a ter uma vivência com esse idioma.

Quando o aluno é levado para um uso da língua estrangeira, ele se sente mais incentivado ou motivado, percebendo que é possível ter uma prática real e que quando tiver a oportunidade de estar diante de um nativo ou viajando, vai se sentir mais seguro em ter que exercitar o que aprendeu.

Os teóricos Richards e Rodgers (1998), citando a Littlewood, assinalam: “Uma das características do ensino comunicativo da língua é que se preocupa tanto dos aspectos funcionais como dos estruturais” (LITTLEWOOD, 1981 *apud* RICHARDS e RODGERS, 1998, p. 69)<sup>10</sup>.

Essa afirmação faz com que observemos que ao se adotar o ensino comunicativo não significa que deixemos as estruturas completamente de fora do planejamento das aulas, mas que se pode fazer uma junção entre as duas formas, pois as estruturas vão auxiliar no uso funcional da língua assim como o uso funcional também necessita das estruturas. Quando há essa junção, inferimos que o aluno estará mais bem preparado para a comunicação, já que não terá dúvidas no momento que necessite usar a língua estrangeira.

Widdowson (1991) nos aponta o que é dominar uma língua estrangeira, ressaltando que as quatro habilidades são importantes e que ao utilizar as regras gramaticais, necessitamos dar a elas significados.

a pessoa que domina uma língua estrangeira sabe mais do que compreender, falar, ler e escrever orações. Ela também conhece as

---

<sup>9</sup> Los defensores tanto americanos como británicos lo ven como un enfoque (y no un método) que pretende hacer de la competencia comunicativa la meta final de la enseñanza de lenguas y desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas, a partir de la interdependencia de la lengua y la comunicación. (RICHARDS e RODGERS, 1998, p. 69)

<sup>10</sup> Una de las características de la enseñanza comunicativa de la lengua es que se preocupa tanto de los aspectos funcionales de la lengua como de los estructurales. (LITTLEWOOD, 1981 *apud* RICHARDS e RODGERS, 1998, p. 69)

maneiras como as orações são utilizadas para se conseguir um efeito comunicativo. Quando adquirimos uma língua não aprendemos unicamente como compor e compreender frases corretas como unidades linguísticas isoladas de uso ocasional; aprendemos também como usar apropriadamente as frases com a finalidade de conseguir um efeito comunicativo. Nós não somos gramáticas ambulantes. (WIDDOWSON, 1991, p. 13 - 14)

Sendo assim, observamos que, para o autor, ao saber uma língua estrangeira, é necessário ter como finalidade o efeito comunicativo, não simplesmente as estruturas. Pois, geralmente, quando se pensa em estrutura, é conhecer todas as regras gramaticais de uma língua, acreditando que assim é possível se comunicar, mas não deve ser esse o objetivo ao se estudar as línguas estrangeiras, pois, como já sabemos, para a comunicação não será proveitoso exigir somente as regras gramaticais para os alunos, pois dessa maneira, a comunicação poderá ficar prejudicada na aprendizagem. Temos sempre que pensar no efeito comunicativo.

Richards e Rodgers (1998) determinam que o ensino comunicativo busca mostrar um uso do idioma e deve orientar as pessoas envolvidas, como professores e alunos. Afirmando que

O que resulta comum em todas as versões do Ensino Comunicativo da Língua, porém, é uma teoria do ensino de línguas que defende um modelo comunicativo da língua e de um uso que busca aplicar este modelo no sistema de ensino, nos materiais, nos papéis e condutas do professor e do aluno, e nas atividades e técnicas de aula. (RICHARDS e RODGERS, 1998, p. 72)<sup>11</sup>

Os autores nos mostram, então, como este ensino deve ser aplicado e salientam que todos os que fazem parte do ensino, direta ou indiretamente, têm que estar envolvidos nesse processo. Ao ser aplicada, essa teoria defende o uso que se deve ter sobre a língua estrangeira estudada e que professores e alunos necessitam conscientizar-se dessa abordagem e refletir como deve ser o seu papel em sala de aula, desempenhando atividades e técnicas que façam com que esse uso comunicativo seja parte da realidade do ensino e do estudo de cada um.

Podemos refletir que os teóricos nos passam claramente a forma como o ensino comunicativo deve ser realizado no contexto da sala de aula, pois as

---

<sup>11</sup> Lo que resulta común a todas las versiones de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, sin embargo, es una teoría de la enseñanza de lenguas que defiende un modelo comunicativo de la lengua y de un uso que busca aplicar este modelo en el sistema de enseñanza, en los materiales, en los papeles y conductas del profesor y del alumno, y en las actividades y técnicas de clase. (RICHARDS e RODGERS, 1998, p. 72)

atividades e técnicas serão distintas das existentes nos métodos anteriores. Os próprios materiais didáticos devem estar voltados para uma nova realidade de ensino e é importante que tragam tarefas claras e que sejam primordiais para que o estudante obtenha um nível de aprendizagem que o leve a fazer parte de um mundo globalizado, em que conhecendo um idioma, poderá comunicar-se melhor.

Observamos que Sánchez Pérez (2000) também exporá a sua reflexão a respeito, chamando a atenção para a funcionalidade da língua, quando diz que:

[...] o mais importante não é um conjunto de estruturas linguísticas, mas as funções comunicativas que se pretendam desenvolver; as estruturas linguísticas e o léxico serão selecionados à medida que possibilitem a realização das funções comunicativas já assinaladas. As necessidades comunicativas dos alunos cobram o protagonismo que lhes outorga sua relação com os meios que se precisam para satisfazê-las. (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 187 - 188)<sup>12</sup>

Então, percebemos que as formas e o vocabulário não devem ser o essencial no ensino de línguas, mas sim devemos utilizá-los para auxiliar na comunicação.

Observamos que, ao querer trabalhar as estruturas e o léxico, temos que refletir sobre em que circunstâncias devem ser utilizados e ter em mente que o objetivo é utilizá-los como um caminho para a prática da comunicação, chamando a atenção do discente para que busque trilhar o seu estudo num norte que seja para a funcionalidade da língua, para que se sinta falando uma língua que não seja a sua materna de uma maneira mais satisfatória. Ao focar no uso do idioma, será mais fácil que o aluno se sinta capaz de juntar estruturas, léxico e funcionalidade, procurando que o ato comunicativo seja um momento em que haja compreensão entre o falante e o ouvinte, pois esse é o modo pelo qual a comunicação ocorre efetivamente.

Quando se trabalha com base na abordagem comunicativa, somos capazes de fazer uma avaliação mais contundente sobre a aprendizagem do aluno, já que este terá oportunidade de falar, ouvir, ler e escrever no contexto educativo e esse deve ser o caminho para que ao sair da sala de aula, o estudante se sinta preparado para um autêntico uso do idioma.

---

<sup>12</sup> Lo más importante no es un conjunto de estructuras lingüísticas, sino las funciones comunicativas que se pretendan desarrollar; las estructuras lingüísticas y el léxico serán seleccionados en la medida en que posibiliten la realización de las funciones comunicativas ya señaladas. Las necesidades comunicativas de los alumnos cobran el protagonismo que les otorga su relación con los medios que se precisan para satisfacerlas. (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 187 - 188)

Sánchez Pérez (2000) vai expor que há elementos que são essenciais para a comunicação e que também devem ser observados no momento da prática comunicativa em sala de aula. Ressalta que

[...] em efeito, as relações afetivas entre quem participa na comunicação, o entorno físico ou geográfico, os gestos, a contextualização temática em que se desenvolve o intercâmbio de informação, a finalidade da comunicação estabelecida, a camada social em que esta tem lugar, a distância física entre os falantes etc., são todos elementos de importância, a tal ponto que são capazes de substituir aspectos linguísticos relativos à morfologia, à sintaxe e inclusive à menção expressa de determinadas palavras. (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 189)<sup>13</sup>

O autor, desta forma, segue a reflexão de Littewood e Richards e Rodgers, observando que a comunicação não é somente a fala e a escrita, mas também todo o ambiente em que as mesmas se dão e a forma de expressão. Expressões que, inclusive, são essenciais no ato da comunicação. Quando o autor cita as relações afetivas, entorno físico ou geográfico, os gestos, a contextualização temática, a camada social, afirma que todos são elementos que fazem parte da comunicação e cada um desses elementos torna a participação dos alunos mais efetiva em sala de aula e deve ser observado pelo professor.

Quando se é capaz de fazer com que a participação do aluno em sala de aula ocorra satisfatoriamente, podemos inferir que o objetivo na relação professor-aluno acontece da melhor forma. Quando um professor planeja a sua aula buscando uma participação maior dos estudantes, esta é colocada como um fator preponderante, porque ao haver a voz e as ações dos discentes, percebemos que está havendo um processo de ensino/aprendizagem mais efetivo.

Sánchez Pérez (2000) vai chamar a atenção sobre a Abordagem Comunicativa, apontando que as situações comunicativas devem ser os objetivos dessa abordagem e que se necessita também ver o contexto da ação comunicativa. Destaca que

[...] os objetivos da Abordagem Comunicativa não serão selecionados nem prioritária nem exclusivamente em termos linguísticos, formais ou gramaticais, mas sim em termos comunicativos. Partir-se-á de situações comunicativas e delas se extrairão os elementos linguísticos que as

---

<sup>13</sup> En efecto, las relaciones afectivas entre quienes participan en la comunicación, el entorno físico o geográfico, los gestos, la contextualización temática en que se desarrolla el intercambio de información, la finalidad de la comunicación establecida, el estrato social en que ésta tiene lugar, la distancia física entre los hablantes, etc. son todos elementos de importancia, hasta tal punto que son capaces de reemplazar aspectos lingüísticos relativos a la morfología, a la sintaxis e incluso a la mención expresa de determinadas palabras. (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 189)



integram. [...] As situações ou unidades comunicativas oferecidas terão como função o facilitar a comunicação do aluno nesses contextos. [...] A aquisição dos elementos linguísticos e formais proposta poderá ser o ponto de partida no que se apoie o processo comunicativo. (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 190)<sup>14</sup>

Ou seja, o autor sempre vê a comunicação como ponto principal, da mesma forma como observamos nos postulados dos autores anteriores. É com este fim que os cursos de línguas deveriam trabalhar, no sentido de que tudo deve ser levado para que ao final, aconteça a comunicação e esta ocorra no momento em que se criam situações reais e que se podem utilizar os elementos linguísticos formais como ponto de partida para as ações comunicativas.

Ao pensarmos no ambiente de sala de aula, podemos imaginar quais seriam essas situações comunicativas que ofereceríamos para os estudantes, e essas podem ser criadas pelos professores, pois encontramos aspectos reais que levamos para esse contexto, como por exemplo: conversas com a família, com os amigos, uma festa, um encontro casual, momentos de alegria, de saudade ou de perdas. Todas essas situações nos levam para vivências reais, e é isso que necessitamos expor para os discentes para que eles vejam como se sairiam no momento em que tivessem que praticar a língua meta.

Melero Abadía (2000) reforça esse raciocínio mostrando-nos que, na abordagem comunicativa, vários elementos estarão presentes, havendo uma junção de fatores que contribuirão para a comunicação. Diz que

[...] no Enfoque Comunicativo há fatores que têm um papel tão importante como a gramática: as intenções comunicativas (das quais derivará a gramática), os temas (que determinarão o léxico), as situações comunicativas e os papéis que adotamos na comunicação. [...] A sequência das atividades de aprendizagem está definida pelo critério de controle: do mais controlado, ao semicontrolado e, finalmente, ao mais livre. As atividades não estão separadas umas das outras, mas sim interligadas, já que cada uma surge da anterior e prepara para a seguinte, criando assim interesse e mantendo o mesmo fio condutor. (MELERO ABADÍA, 2000, p. 98)<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Los objetivos no se seleccionarán ni prioritaria ni exclusivamente en términos lingüísticos, formales o gramaticales, sino en términos comunicativos. Se partirá de situaciones comunicativas y de ellas se extraerán los elementos lingüísticos que las integran. [...] Las situaciones o unidades comunicativas ofrecidas tendrán como función el facilitar la comunicación del alumno en esos contextos. [...] La adquisición de los elementos lingüísticos y formales propuestos podrán ser el punto de partida en el que se apoye el proceso comunicativo. (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 190)

<sup>15</sup> En el Enfoque Comunicativo hay otros factores que juegan un papel tan importante como la gramática: las intenciones comunicativas (de las cuales derivará la gramática), los temas (que determinarán el léxico), las situaciones comunicativas y los papeles que adoptamos en la comunicación. [...] La secuencia de las actividades de aprendizaje está definida por el criterio de control: de lo más controlado, a lo semi-controlado y, finalmente, a lo más libre. Las actividades no

Nesse contexto, nos é esclarecido que no Ensino Comunicativo, as atividades devem estar relacionadas umas com as outras, pois neste tipo de ensino a interação deve ocorrer com os alunos em sala.

Observamos mais uma vez, que o que vai importar nesse ensino é a comunicação, e, para que esta aconteça, precisamos deixar claro para os alunos que necessitam ter atenção sobre as intenções comunicativas, os temas, as situações comunicativas e os papéis que adotamos na comunicação. Quando estamos cientes de todos esses aspectos, estamos mais perto de desenvolvermos uma comunicação mais autêntica e natural na língua estrangeira, e esse é o objetivo do ensino comunicativo.

Sánchez Pérez (2000) vai salientar que é importante promover várias formas de atividades no contexto do Ensino Comunicativo, atividades essas que proporcionem o uso do idioma para os discentes. Ressalta que

[...] as atividades dão prioridade, num primeiro estágio, à exposição do aluno à língua que aprende. Somente numa segunda etapa se ativa o aprendido, também com exercícios que obrigam a reutilizar frases, fórmulas ou vocabulário já apresentados, aos que o ouvido ou a vista do aluno devem haver-se habituado, ou que já têm sido objeto de retenção e aquisição passiva. (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 202)<sup>16</sup>

Com essas palavras do autor, podemos inferir que as atividades serão preparadas para que o estudante em sala de aula possa praticar e exercitar a língua que está aprendendo, objetivando um pleno uso do idioma. Observamos ainda que os exercícios devem ser mais voltados para aquilo que foi aprendido, ou seja, que o aluno exercite e reforce os conhecimentos que adquiriu.

Ao se dar a oportunidade para que o discente mostre o que aprendeu, este observará que o seu estudo está lhe oferecendo condições reais para revelar seu desempenho diante de situações relevantes de uso do idioma aprendido. Quando se tem uma consciência do que aquilo que se estuda vale a pena, porque será algo vivo e presente na vida, se tem mais vontade de se expor. E a

---

están aisladas unas de otras, sino encadenadas, ya que cada una surge de la anterior y prepara para la siguiente, creando así interés y manteniendo el mismo hilo conductor. (MELERO ABADÍA, 2000, p. 98)

<sup>16</sup> Las actividades dan prioridad, en un primer estadio, a la exposición del alumno a la lengua que aprenden. Sólo en una segunda etapa se activa lo aprendido, también con ejercicios que obligan a reutilizar frases, fórmulas o vocabulario ya presentados, a los que el oído o la vista del alumno deben haberse habituado, o que ya han sido objeto de retención y adquisición pasiva. (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 202)

comunicação só pode ser satisfatória se o meu interlocutor me compreende, porque assim poderei explicitar o meu pensamento e darei oportunidade para que o meu ouvinte também se expresse.

No momento em que os nossos objetivos como professores são alcançados em sala de aula, sentimos um desejo de continuar tendo um papel como orientador das outras pessoas. No nosso caso, os estudantes. Então, nada melhor que vê-los praticando a fala, a audição, a leitura e a escrita, habilidades que lhes dão plenas condições de poderem se comunicar. Daí, devemos planejar atividades que os deixem mais livres e naturais para exercitarem o que conseguiram aprender. A abordagem comunicativa oferece muitas ferramentas ou recursos de ensino para o professor utilizar, por isso, devemos estar sempre atentos ao que temos em mãos para realizar um trabalho que vise à prática da comunicação para os nossos alunos.

Tendo como base essas atividades de uso do idioma, Sánchez Pérez (2000) vai explicitar que os materiais didáticos que são voltados para o ensino comunicativo trazem uma variedade de textos. Aponta que

[...] os materiais comunicativos se caracterizam pela variedade dos textos que apresentam aos alunos [...], textos de âmbitos diferentes, de camadas sociais distintas e submetidos, todos eles, a uma condição: que sejam representativos da comunicação real na área concreta em que haja sido selecionada. (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 202)<sup>17</sup>

Aqui vemos, então, a necessidade de se estudar com textos variados, que estejam inseridos num contexto comunicativo, e que mostrem a realidade de vários ambientes em que a língua terá pleno uso. Esses textos nos oferecem diversidade de gêneros e, daí, devemos atentar para os tipos de atividades que serão empregadas sobre cada um deles.

Ao falar sobre textos comunicativos, devemos mencionar os textos teatrais, que são o objetivo do nosso trabalho, porque com este recurso percebemos também a realidade da comunicação, pois num texto teatral, existe todo o tipo de situações comunicativas, além de variação linguística<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Los manuales comunicativos se caracterizan por la variedad de los textos que se presentan a los alumnos [...], de textos de ámbitos diferentes, de estratos sociales distintos y sometidos todos ellos a una condición: que sean representativos de la comunicación real en el área concreta que hubiese sido seleccionada. (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 202)

<sup>18</sup> Possibilidade formal diferente, que constitui a língua, de expressar a mesma função comunicativa. Diferente forma de falar de uma comunidade. (GARCIA, 2010, p. 161 - 162)

Quando os discentes têm a oportunidade de conhecer um texto teatral, passam a ter outra visão sobre ele – como vimos no decorrer da nossa pesquisa – pois percebem que neles encontramos uma comunicação viva e real, com aspectos que tentam representar a situação social vivenciada numa época específica.

Acreditamos que os materiais de ensino precisam atentar para os gêneros literários e, assim, trazerem textos teatrais que servirão muito de apoio para os docentes em sala de aula, porque teremos situações comunicativas reais.

Sánchez Pérez (2000) apresenta as vantagens da abordagem comunicativa, inclusive sobre a diferença existente em relação aos métodos anteriores:

[...] com estas características, a metodología comunicativa é notavelmente mais completa que todas as que a precederam e que no método comunicativo a situação é notoriamente diferente: definir o conteúdo a partir da perspectiva da realidade comunicativa apresenta uma ampla variedade de possibilidades não somente no relacionado com as situações comunicativas, mas sim, e sobretudo, relativo ao léxico e estruturas linguísticas que podem se usar para levar a cabo as funções seleccionadas. (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 202 e 206)<sup>19</sup>

Isso quer dizer que o aluno terá uma experiência de conhecimento muito mais rica em relação ao que tinha com os métodos anteriores, pois assim, serão mais críticos e poderão obter uma visão maior do que seja a realidade, não só do seu mundo particular, mas, principalmente, dos lugares que têm a língua que estudam como oficial.

Quando é oferecido ao estudante o conhecimento de um idioma em que trabalhará a partir das quatro habilidades conectadas, isso lhe proporcionará a vivência na comunicação e lhe fará ampliar os seus horizontes, porque o que conseguiu aprender sobre léxico e estrutura lhe dará uma base sólida para que possa desenvolver uma conversação compreensível com as pessoas, nunca esquecendo que as aulas devem ser trabalhadas para situações comunicativas autênticas de prática da língua estrangeira.

---

<sup>19</sup> Con estas características, la metodología comunicativa es notablemente más completa que todas las que han precedido. [...] En el método comunicativo la situación es notoriamente diferente: definir el contenido desde la perspectiva de la realidad comunicativa presenta una amplia variedad de posibilidades no solamente en lo relacionado con las situaciones comunicativas, sino, y sobre todo, en lo relativo al léxico y estructuras lingüísticas que pueden usarse para llevar a cabo las funciones seleccionadas. (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 202 e 206)

Para Sánchez Pérez (2000), existem algumas atividades características de uma aula na Abordagem Comunicativa, que são: *Atividades de introdução e revisão* - têm uma finalidade motivadora e de contextualização. Não são propriamente atividades com finalidade linguística. Caso se trate de uma situação na qual se propicia a petição de informação para orientar-se num lugar determinado, uma atividade introdutória poderia consistir em apresentar fotografias, *slides* ou um vídeo no qual os alunos pudessem receber informação sobre este lugar. Por sua vez, a apresentação dos elementos visuais iria acompanhada de alguma tarefa concreta, como, por exemplo, relacionar frases com fotos, pôr notas explicativas a cada foto, relacionar fotos com textos determinados etc. (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 210)

Outra atividade característica de uma aula na Abordagem Comunicativa, segundo Sánchez Pérez (2000), é: *Atividade de compreensão concretizada num texto ou diálogo, geralmente representativa de uma situação real* - as atividades de compreensão podem referir-se à língua oral ou escrita, segundo as necessidades do grupo e a organização do curso. O mais típico desta atividade é que se costuma apresentar de tal maneira que implique na realização de alguma tarefa, como identificar algumas ideias no texto ouvido ou lido, resumir o conteúdo num título, relacionar a que desenhos (entre vários) se refere o texto, escolher uma entre várias opções etc.. (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 210)

Continuando a caracterizar uma aula na Abordagem Comunicativa, Sánchez Pérez (2000) diz que é necessária a *Consolidação da compreensão*, o que se consegue num segundo estágio, mediante atividades em duplas ou em grupo. A técnica consiste em que os alunos se impliquem no descobrimento e ampliação – se cabe – de algum elemento concreto do texto. Estes elementos podem ser de ordem léxica, referir-se a aspectos concretos do conteúdo ou implicar o conhecimento de outros dados relacionados com o tema central tratado. (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 210)

Como mais uma característica, Sánchez Pérez (2000) reflete sobre as *Práticas orais ou escritas*, que sempre têm a finalidade de consolidar o exposto anteriormente. As práticas comunicativas se caracterizam por sempre emanarem do contexto e da situação na qual se está trabalhando. Isto é o que lhes dá um caráter comunicativo. Caso se repitam estruturas, estas serão estruturas funcionais indispensáveis para o sucesso de uma comunicação eficaz numa situação concreta;

caso se repitam palavras, serão palavras utilizadas nesta mesma comunicação. (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 211)

Outra característica são as *Práticas cognitivas, em torno a questões gramaticais ou linguísticas* - a gramática dentro de uma abordagem comunicativa deve ser considerada como função que este componente tem na realidade da comunicação diária: é um meio que torna possível a transmissão de informação entre os falantes de uma comunidade linguística. Essa mesma função é a que deve conservar a abordagem comunicativa. Não seria correto eliminar a gramática da aula comunicativa, como tampouco seria correto outorgar-lhe um protagonismo que não tem na realidade. (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 211)

Ele aborda também as *Práticas cognitivas para propiciar o descobrimento do sistema linguístico e suas regras por parte dos alunos* - este tipo de prática estaria relacionado com as anteriores, mas sua funcionalidade e finalidade seriam diferentes. Não seria o professor quem explicaria as regras, mas sim deveria planejar atividades que colocassem o aluno no caminho adequado para descobri-las por si mesmo. Isto implica a organização prévia dos elementos linguísticos de maneira adequada. (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 211)

Segundo Sánchez Pérez (2000), os exercícios devem ser de *interação, correção e transferência a situações equiparáveis* - as atividades de interação, em geral, são as mais substanciais numa abordagem comunicativa. Este tipo de atividades deve ser, portanto, o final buscado na abordagem; para o autor, sabemos que exigem certo domínio do aprendido e que se dão preferencialmente ao final do processo de compreensão e consolidação, quer dizer, quando já se supõe que os alunos têm alcançado o domínio de determinadas estruturas e vocabulário. Trata-se de uma fase mais ativa na qual *se libera* a potencialidade dos alunos para produzir eles mesmos *linguagem comunicativa*. (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 211 - 212)

Littlewood (1981) diz ainda que “as atividades de interação social incluem sessões de conversação e discussão, diálogos e improvisações, simulações, representações e debates” (LITTLEWOOD, 1981 *apud* RICHARDS e RODGERS, 1998, p. 79)<sup>20</sup>, ou seja, continua expressando formas de atividades, como as vistas anteriormente, e sempre tendo como fim a comunicação, sem esquecer a

---

<sup>20</sup> Las actividades de interacción social incluyen sesiones de conversación y discusión, diálogos e improvisaciones, simulaciones, representaciones y debates. (LITTLEWOOD, 1981 *apud* RICHARDS e RODGERS, 1998, p. 79)

participação efetiva do aluno. A interação também deve acontecer sobre temas de interesse do estudante, porque dessa maneira poderão ocorrer mais debates e melhorar a interação<sup>21</sup> entre o grupo. Quando se tem a participação efetiva do estudante nas atividades, o mesmo se sentirá mais incentivado e mostrará toda a sua motivação para aprender e, desse modo, as aulas se tornarão mais dinâmicas, o que também faz parte de um ensino comunicativo.

Melero Abadía (2000) vai nos dizer que o jogo de papéis<sup>22</sup> é uma atividade que deve ser explorada no ensino comunicativo, pois proporciona situações reais de uso na língua estrangeira (MELERO ABADÍA, 2000, p. 95). Assim, podemos dizer que, por este jogo de papéis, a participação do aluno é realmente ativa e fará com que ele possa ser incentivado a falar e, principalmente, poder se comunicar, já que é o objetivo principal.

Melero Abadía (2000) continua enfocando a sua reflexão sobre as tarefas que podem ser utilizadas em sala de aula, dizendo que

[...] se as tarefas são complexas, por exemplo, ler um artigo do jornal e explicar a seus (suas) companheiros (as) o que leu, haverá que desenvolver, em primeiro lugar, exercícios de compreensão do texto e, em segundo lugar, exercícios de expressão oral para poder preparar a exposição. A sequência dos exercícios é gradual a partir da compreensão até a expressão oral (ou escrita). (MELERO ABADÍA, 2000, p. 101)<sup>23</sup>

As atividades serão planejadas com um foco de utilização das habilidades linguísticas, para isso, é de suma importância a participação dos alunos. Devemos fazer com que eles queiram praticar essas habilidades para que assim tenhamos êxito em relação ao que estamos passando para eles. Quando o ambiente de sala de aula é levado para situações comunicativas, o estudante se encontrará mais solto e conseguirá expressar-se de modo mais autêntico e, desde que essas práticas

---

<sup>21</sup> Observamos que a interação também faz parte de um ensino/aprendizagem da abordagem comunicativa, mas neste trabalho não estaremos explorando esse tema especificamente. Fará parte de estudos futuros.

<sup>22</sup> Dominar uma série de papeis que representamos em diferentes situações que têm lugar na língua estrangeira (Dominar una serie de papeles que jugamos en diferentes situaciones que tienen lugar en la lengua extranjera). (MELERO ABADÍA, 2000, p. 95)

<sup>23</sup> Si las tareas son complejas, por ejemplo 'leer un artículo del periódico y explicar a sus compañeras/os lo que ha leído', habrá que desarrollar, en primer lugar, ejercicios de comprensión del texto y, en segundo lugar, ejercicios de expresión oral para poder preparar la exposición. La secuenciación de los ejercicios es gradual desde la comprensión hasta la expresión oral (o escrita). (MELERO ABADÍA, 2000, p. 101)

aconteçam mais frequentemente, com o avanço dos estudos, terá um conhecimento muito satisfatório do idioma.

Na abordagem comunicativa, as aulas precisam ser mais dinâmicas, com muitas atividades para que o discente não fique parado, esperando o que vai acontecer, mas sim, observe que tudo foi preparado para que ele possa realmente exercitar-se para que tenha vontade de crescer mais no conhecimento, e, para isso, as tarefas têm que ocorrer periodicamente, sem pressa, mas com variedade.

Por todas estas características, podemos ter uma visão da amplitude de atividades que os alunos poderão desempenhar para, assim, se tornarem fluentes na língua que estudam, o que vai também depender do professor. Este precisa desempenhar as tarefas corretamente, pois caso isso não ocorra, pode fazer com que o aluno se desmotive e não pratique, na realidade, a comunicação. Como temos percebido com as reflexões sobre o ensino comunicativo, é necessário que os estudantes possam desenvolver os seus conhecimentos sempre voltados para a comunicação, e que quando se pensar nessa realidade, os alunos estarão aptos para se expressarem de maneira mais satisfatória para alcançar o seu objetivo de saber praticar as habilidades estudadas.

Podemos observar também que em cada característica, os autores nos dão orientações sobre como poderemos trabalhar com a abordagem comunicativa, criando situações reais, mesmo dentro do ambiente de sala de aula, para que no fim, tenhamos plena certeza de que utilizamos adequadamente essa abordagem com os estudantes e que eles saiam no final do curso, preparados para em qualquer ambiente ou contexto se expressarem com plena segurança numa língua que não seja a sua.

Como professores, deveremos buscar cada vez mais atividades que sejam lúdicas, que façam com que os discentes queiram participar da aula, se sintam com desejo de falar, ouvir, ler e escrever, pois quando os orientamos para essa realidade, desde o nível básico, ao chegarem ao nível avançado estarão bem conscientes sobre o seu papel como estudante e conhecedores do idioma.

Sánchez Pérez (2000) discute algo muito importante dentro do contexto da abordagem comunicativa, pois segundo o autor, não há proibições em relação à gramática, à tradução, textos (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 212), ou seja, é uma abordagem que também influi na liberdade do uso prático da língua e devemos esclarecer para os alunos que não necessitam ter receio sobre nada, pois aponta



que “o critério moderador em todo o processo deve ser um: o predomínio da finalidade última da linguagem, que é a concentração na mensagem, a transmissão do conteúdo relevante para o interlocutor” (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 212)<sup>24</sup>.

Observamos também que Melero Abadía (2000) vai nos mostrar que os conteúdos estudados na abordagem comunicativa devem ser significativos para os alunos, que possam lhes proporcionar uma nova visão de mundo. Diz que um dos princípios didáticos mais gerais que estão presentes numa aula que segue a Abordagem Comunicativa é:

uma clara orientação do processo de aprendizagem em direção aos conteúdos que sejam significativos para o estudante, conteúdos que lhe ajudem a orientar-se num novo mundo e a desenvolver uma nova perspectiva do seu próprio mundo. (MELERO ABADÍA, 2000, p. 103)<sup>25</sup>

Por essas palavras, inferimos que o papel do professor na abordagem comunicativa é orientar os alunos sobre o que estudarão; esclarecê-los sobre os conteúdos que serão ensinados e que servirão para que tenham um conhecimento mais amplo sobre o idioma e condições de poder perceber o mundo de uma forma mais abrangente.

O ambiente de sala de aula é para o docente um recurso muito concreto, em que pode repassar para os seus alunos elementos relevantes sobre o mundo, principalmente sobre os países que têm a língua estudada como oficial, porque assim, perceberão que cada país possui a sua riqueza, seja natural, arquitetônica, acadêmica, artística, cultural etc., e isso torna o ser humano mais rico de conhecimentos.

Melero Abadía (2000) ressalta também que o trabalho dos estudantes em sala de aula deve possuir uma variedade nas formas sociais de trabalho, ou seja, que aconteça de forma individual, em duplas ou em grupos (MELERO ABADÍA, 2000, p. 104). Aqui podemos atentar para a maneira como podemos exercer um trabalho com os alunos. Torna-se importante orientá-los sobre a relação consigo mesmo e com o outro, porque se comunicarão com alguém. Para que o aluno consiga se comunicar, é preciso que se conscientize do seu papel como estudante,

---

<sup>24</sup> El criterio moderador en todo el proceso debe ser uno: el predominio de la finalidad última del lenguaje, que es la concentración en el mensaje, la transmisión de contenido relevante para el interlocutor. (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 212)

<sup>25</sup> Una clara orientación del proceso de aprendizaje hacia los contenidos que sean significativos para la/el estudiante, contenidos que le ayudan a orientarse en un nuevo mundo y a desarrollar una nueva perspectiva de su propio mundo. (MELERO ABADÍA, 2000, p. 103)

para que no fim, todos possam sair satisfeitos, professores e estudantes, com o que ensinaram e aprenderam.

Nas palavras de Melero Abadía (2000) vemos que o aluno deve saber com qual objetivo está realizando tais atividades, ou seja, voltamos para a questão significativa da língua inserida nas práticas sociais:

[...] a competência comunicativa implica no conhecimento não só do código linguístico, mas sim também saber “o que” dizer a “quem” e “como” dizê-lo de forma apropriada numa situação determinada, quer dizer, perceber os enunciados não somente como realidades linguísticas, mas sim também como realidades socialmente apropriadas. (MELERO ABADÍA, 2000, p. 81)<sup>26</sup>

Com isso, verificamos que o discente estará desenvolvendo um estudo que não é voltado só para o conhecimento de estruturas, mas percebendo claramente o que vai significar o que está estudando, em que contextos poderá praticar a língua e em que circunstâncias.

Essa inserção do ensino de línguas estrangeiras em um contexto de prática social fará o aluno entender o motivo pelo qual está empregando cada palavra, cada expressão, cada oração, para que assim, chegue num contexto no qual se fará ser compreendido. Os enunciados de cada situação comunicativa vão mostrar-lhe o que deve ser dito e como receberá o que o seu interlocutor também está expressando.

Dois princípios fundamentais nos quais se baseia a orientação comunicativa do ensino da língua, segundo Melero Abadía (2000, p. 86), são: em primeiro lugar, o ensino na aula tem que ver com o uso da língua e não com o conhecimento linguístico. As línguas se aprendem para poder entender-se com outras pessoas, para orientar-se em outro país, para compreender o jornal, ler livros etc.; quer dizer, para usar a língua estrangeira em situações comunicativas da vida cotidiana. Um objetivo principal é que a pessoa que aprende uma língua desenvolva habilidades interpretativas (ler e escutar) e expressivas (falar e escrever) na língua que aprende. Quando um estudante de idiomas consegue praticar essas habilidades interpretativas e expressivas, mostra uma fluência na língua aprendida e assim, estará preparado para poder praticar a comunicação, que é o grande objetivo.

---

<sup>26</sup> La competencia comunicativa implica el conocimiento no sólo del código lingüístico, sino también saber qué decir a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada, es decir, percibir los enunciados no sólo como realidades lingüísticas, sino también como realidades socialmente apropiadas. (MELERO ABADÍA, 2000, p. 81)

O segundo princípio que a autora aponta tem a ver com a aprendizagem: o uso da língua em situações reais faz com que a aprendizagem seja mais eficaz. Para ela, até o momento de se chegar à abordagem comunicativa, os professores tinham uma preocupação em relação ao “que” ensinar, mas esse pensamento foi modificado, pois o professor passou a se preocupar sobre “como” ensinar (MELERO ABADÍA, 2000, p. 86), quer dizer, as ideias que os docentes possuíam antes estavam mais voltadas para a questão dos conteúdos, conforme visto anteriormente, mas no momento, a forma como se ensina é muito mais relevante, porque se percebeu que os alunos necessitam se sentir bem em sala de aula. Se o ensino for pautado apenas sobre o “que’ ensinar, o aluno não irá observar a língua como viva na sociedade, ao passo que se importar mais o “como” ensinar, já se mostrará o uso em sociedade, a comunicação real existente entre as pessoas.

Com isso, percebemos que devemos pautar-nos na prática das habilidades linguísticas e no uso da língua na realidade vivida, ou seja, na comunicação. Assim, mais uma vez, observamos o papel relevante dos professores em tornar a aprendizagem mais eficaz, sabendo como melhor passar o conhecimento e não, especificamente, só pensar nele, sem se deter se os alunos estão conseguindo entender ou não. O que nos leva a pensar que um aspecto muito importante é a metodologia que vai ser utilizada pelo professor, sempre pensando na comunicação.

Melero Abadía (2000) afirma ainda que “O ensino se centra no (na) estudante e, por isso, o(a) professor(a) deve ceder sua posição central em benefício de uma maior autonomia na aprendizagem” (MELERO ABADÍA, 2000, p. 86)<sup>27</sup>. Isso nos mostra que o papel do professor nessa situação é perceber a finalidade dos alunos e desenvolver a autonomia por parte deles. Porém, para esta ação, precisamos atentar sobre as atividades que estejam centradas nos alunos, aquelas que farão com que eles tenham uma maior participação, com as quais sejam cada vez mais autônomos e que permitam ao aluno utilizar os seus conhecimentos prévios para ter um melhor desempenho.

Ao traçarmos esse perfil sobre a abordagem comunicativa, podemos inferir que ela possui uma importância para o conhecimento de línguas estrangeiras e que encontramos uma variedade de características, atividades e elementos que

---

<sup>27</sup> La enseñanza se centra en la/el estudiante y, por eso, la/el docente debe ceder su posición central en beneficio de una mayor autonomía en el aprendizaje. (MELERO ABADÍA, 2000, p. 86)

podem ser trabalhados nela. Tudo que será inserido para ajudar o aluno para que obtenha a comunicação será muito válido, desde que haja um planejamento por parte do professor, percebendo que o seu papel também será fazer com que o aluno tenha uma participação efetiva em sala de aula e possa conseguir um nível satisfatório das habilidades linguísticas.

Após as colocações sobre a abordagem comunicativa, não poderíamos deixar de citar o chamado “Pós-método” ou “Ecletismo metodológico”, pois já é uma realidade presente nos cursos de idiomas. Como Pós-método ou Ecletismo metodológico entendemos uma forma de romper com as amarras impostas por muitos métodos, valorizando professores, alunos e contextos de aprendizado.

Rodrigues (2010) nos aponta que “o ecletismo dá mais liberdade ao professor, deixando em suas mãos as escolhas metodológicas mais adequadas ao contexto onde leciona, deve ser visto como maior flexibilidade” (RODRIGUES, 2010, p. 07 - 08). Por isso, compreendemos que o pós-método é uma possibilidade diferente de abordar o ensino de línguas, onde o professor terá condições de realizar um trabalho de acordo com as suas necessidades e as dos seus estudantes.

Rodrigues (2010) também vai salientar que no ecletismo o professor terá uma maior responsabilidade, pois terá que tomar decisões, desenvolver materiais e gerenciar o processo de ensino/aprendizagem. Com essa realidade, percebemos que o docente deverá agir de uma maneira mais contundente para auxiliar os seus discentes quanto ao conhecimento que adquirirão do idioma estudado.

Foppa (2011) vai nos direcionar sobre algumas considerações importantes sobre o pós-método. Nos diz que

Autores como Prabhu (1990), Brown (1997, 2001), Celani (2009), entre outros, referem-se à era atual como aquela do pós-método. Os estudiosos observam que o mais importante em um programa de ensino de línguas é levar em conta os princípios que norteiam o aprendizado, independentemente do contexto. Tais princípios, adaptados às necessidades dos alunos, contribuiriam para o sucesso do programa de aprendizagem, onde o método cumpriria a função de estruturar o plano de ensino aplicado em sala de aula. (FOPPA, 2011, p. 72)

Podemos inferir dessas palavras que na atualidade o ensino/aprendizagem de línguas está acontecendo de uma maneira mais voltada para as necessidades dos discentes, já que são eles os mais interessados em aprender um idioma que os tornem fluentes em vários aspectos. Ao não se deter em

um método ou abordagem específicos tanto os professores quanto os estudantes terão a oportunidade do conhecimento de uma forma que os deixem mais livres e conscientes do que realmente desejam por meio da aquisição de uma língua estrangeira.

Vilaça (2008) expõe que o ecletismo no ensino de línguas estrangeiras é uma forma de liberdade e flexibilidade metodológicas, em que se rompe com a rigidez imposta por muitos métodos e se estabelece a valorização dos professores, dos alunos e dos contextos de aprendizagem (VILAÇA, 2008, p. 82). Com isso, podemos refletir que o ensino/aprendizagem de idiomas está dando um salto imenso para se verificar o papel que professor e estudante têm em sala de aula, onde são valorizados e podem trabalhar de um modo mais livre de regras e imposições.

Observamos ainda, que o pós-método ou ecletismo deve ocorrer para facilitar, acelerar ou otimizar o processo de ensino/aprendizagem (VILAÇA, 2008, p. 82). Com isso, poderemos inferir que o pós-método ou ecletismo exige do professor uma maior responsabilidade, já que o planejamento das aulas deve ter um objetivo de junção de várias situações metodológicas que possam ser vivenciadas em sala de aula, daí o docente buscar uma formação mais satisfatória para um trabalho que leve o aluno a perceber que a língua possui uma gama imensa de utilização.

Por todas as realidades da sala de aula, podemos considerar que o professor será capaz de desenvolver vários papéis com a finalidade de orientar o seu discente para um conhecimento do idioma mais abrangente.

Após estas colocações, passaremos agora para uma reflexão sobre o Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação, em relação ao que nos norteia para trabalharmos o Ensino Comunicativo em sala de aula.

### **2.1.2 Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação.**

O nosso objetivo em discorrermos algumas questões sobre o Quadro Comum Europeu de Referência (QCER) se dá pelo fato de que os materiais didáticos em língua espanhola adotados no Brasil são, na sua grande maioria, editados na Espanha e com isso, se baseiam nos níveis propostos por esse documento.

Ao discorrermos sobre o Ensino Comunicativo, observamos que o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação é um documento de orientação para auxiliar este ensino. Dessa maneira, exporemos a seguir alguns pontos relevantes.

Cádiz Deleito (2002), na apresentação da edição do *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*, na versão em espanhol, explica o que é o documento e como se originou:

[...] o mesmo faz parte essencial do projeto geral de política linguística do Conselho da Europa, que tem desenvolvido um considerável e bem fundamentado esforço pela unificação de diretrizes para a aprendizagem e o ensino de línguas dentro do contexto europeu. [...] O *Quadro* é o resultado de mais de dez anos de pesquisa exaustiva levada a cabo por um numeroso grupo de especialistas do campo da linguística aplicada. Esta obra, que analisa e recolhe de forma sistemática os últimos estudos sobre a aprendizagem e ensino de línguas, está sendo amplamente utilizada na Europa como instrumento de consulta fundamental, tanto em novos desenvolvimentos curriculares como em estudos de pesquisa, dentro do campo da linguística aplicada. (CÁDIZ DELEITO, 2002, p. IX)<sup>28</sup>

Inicialmente, vemos que o Quadro Comum Europeu se preocupa com a aprendizagem e o ensino de línguas, especificamente no contexto europeu, mas que também se tornou um direcionamento para o ensino e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras no âmbito mundial, já que está sendo seguido pelos mais recentes materiais de ensino de línguas estrangeiras.

Além disso, observamos também que um estudo aprofundado do QCER nos leva à abordagem acional, ou seja, o ensino comunicativo é desenvolvido para o aspecto da ação, sendo um fator preponderante a visão do estudante de línguas como um ator social, em que a tarefa que será desempenhada é vista durante a leitura do documento, onde há um capítulo inteiramente dedicado a esse tema.

Marinho (2011) aponta que “quando o QCER usa a expressão *tarefa*, ele pretende remeter para uma abordagem acional e não apenas para uma manifestação da abordagem comunicativa mais evoluída” (MARINHO, 2011, p. 25),

---

<sup>28</sup> El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. [...] El Marco es el resultado de más de diez años de investigación exhaustiva llevada a cabo por un numeroso grupo de especialistas del campo de la lingüística aplicada. Esta obra, que analiza y recoge de forma sistemática los últimos estudios sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas, está siendo ampliamente utilizada en Europa como instrumento de consulta fundamental, tanto en nuevos desarrollos curriculares como en estudios de investigación, dentro del campo de la lingüística aplicada. (CÁDIZ DELEITO, 2002, p IX)

onde podemos perceber as tarefas desenvolvidas pelos estudantes como um momento não só comunicativo, mas também de ação, algo realizado pelo discente.

O autor segue salientando que por meio de uma leitura atenta do QCER, se percebe uma mudança em relação à abordagem comunicativa, pois esta é revista para uma abordagem do tipo acional em que os estudantes são estimulados nas suas aprendizagens mais criativas, autônomas, ligadas ao real do dia a dia e adequadas às exigências de um mundo de trabalho em constante mutação (MARINHO, 2011, p. 27).

Por meio dessas reflexões, podemos inferir que o QCER nos dá diretrizes para atuarmos em sala de aula de um modo mais real, em que podemos orientar os discentes para uma prática concreta de uso do idioma com as ações que terão que desenvolver no âmbito da classe, em que as utilizações das tarefas os farão desempenhar a língua estudada.

Salido (2007) vai nos apontar que depois da publicação do QCER, houve uma orientação de um uso da língua numa dimensão social, onde o discente se desenvolve nas situações da vida social (SALIDO, 2007, p. 01). O autor expõe o que é um estudo voltado para a ação, em que está relacionado com o aspecto social. Diz que

A aprendizagem e o uso da língua, como expõe o Quadro Comum Europeu de Referência, são processos direcionados para a ação, mais especificamente à ação social, já que ela se realiza e está enquadrada dentro de um contexto social, com ênfase no uso social da língua, ou seja, um uso variado e diferenciado. O contexto social de uso implica num intercâmbio interpessoal, em que se levam em conta os comportamentos individuais. (SALIDO, 2007, p. 02)<sup>29</sup>

Desta maneira, observamos que o QCER nos direciona para um uso da língua em ação, onde o que vai ser relevante é o contexto social em que a língua é praticada, fazendo com que o discente seja um ator social em que quando praticar o idioma seja em situações comunicativas autênticas, com o pleno uso de processos que levem para uma abordagem acional.

---

<sup>29</sup> El aprendizaje y el uso de la lengua, tal y como lo concibe el Marco Común Europeo de Referencia, son procesos orientados a la acción, más bien a la acción social, ya que éstas se realizan y están enmarcadas dentro de un contexto social, con el énfasis puesto en el uso social de la lengua, es decir, un uso variado y diferenciado. El contexto social de uso implica un intercambio interpersonal, en el que hay que tener en cuenta los comportamientos individuales. (SALIDO, 2007, p. 02)

No momento em que o QCER nos possibilita a utilização de tarefas ou atividades dentro de um âmbito frequentado pelo estudante, onde ele possa desenvolver ações corriqueiras da sua vida, esse estudante se tornará mais estimulado para o ensino/aprendizagem e possivelmente terá um desejo de estar realizando realmente o seu papel de ator social para o uso da comunicação.

Após refletirmos um pouco sobre essa abordagem acional, passaremos a explorar algumas questões presentes dentro do documento que auxiliarão o professor no seu papel como orientador de estudantes num ensino/aprendizagem de um idioma estrangeiro.

No primeiro capítulo da edição do Quadro Comum, é dito que ele proporciona uma base comum para a elaboração de programas de línguas, orientações curriculares, exames, manuais etc. em toda a Europa. Descreve de forma integradora o que os alunos de línguas têm que aprender a fazer, com o fim de utilizar uma língua para se comunicar, assim como os conhecimentos e habilidades que têm que desenvolver para poder atuar de maneira eficaz. A descrição também compreende o contexto cultural onde se situa a língua.

O *Quadro* proporciona aos administradores educativos, aos elaboradores de cursos, aos professores, aos formadores de professores, às entidades examinadoras etc., os meios adequados para que reflitam sobre a sua própria prática, com o fim de localizar e coordenar seus esforços e assegurar que estes satisfaçam as necessidades de seus alunos.

Currás Fernández (2005), na apresentação do *Quadro Comum de Referência*, também vai orientar sobre o que é o documento e qual o seu objetivo. Ressalta que

[...] o Conselho da Europa estabeleceu as diretrizes para que qualquer língua oficial dos estados europeus seja ensinada e aprendida em iguais condições de dignidade e eficácia. Um dos projetos mais significativos neste âmbito foi a celebração do *Ano Europeu das Línguas* em 2001 e, como mostra de uma das atividades mais notórias dentro desse ano, foi a elaboração de um documento que serve como quadro comum de referência para o ensino e a aprendizagem das diferentes línguas oficiais da Europa. [...] Ao oferecer uma base comum para a descrição explícita de objetivos, conteúdos e metodologia, favorece a transparência dos cursos, dos programas e das titulações, fomentando por esta via a cooperação internacional no campo das línguas modernas. (CURRÁS FERNÁNDEZ, 2005, p. 11 - 12)<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Consello de Europa que estableceu as directrices para que calquera lingua oficial dos estados europeos sexa ensinada e aprendida en iguais condicións de dignidade e eficacia. Un dos proxectos máis significativos neste ámbito foi a celebración do Ano Europeo das Linguas en 2001 e, como



Podemos determinar, pelo exposto, que se espera que o ensino das línguas dos estados europeus seja realizado de igual forma, para que todas sejam desempenhadas em iguais condições, onde quer que sejam ensinadas. Com isso, as pessoas que estejam envolvidas no ensino/aprendizagem das línguas da Europa seguirão um mesmo padrão para que ao fim, exista uma cooperação internacional nas áreas dessas línguas.

Nesse aspecto, é importante expormos que ao tratar sobre os objetivos, conteúdos e metodologias, a partir de sua publicação, houve uma preparação e planejamento para que os manuais didáticos passassem a ter o mesmo formato, o que observamos por meio dos níveis que foram determinados pelo documento, como salientamos através das palavras de Currás Fernández (2005): “O *Quadro Comum* também define os níveis de domínio da língua que permitem comprovar o progresso dos alunos em cada fase da aprendizagem” (CURRÁS FERNÁNDEZ, 2005, p. 12)<sup>31</sup>.

No capítulo 5, encontramos que para a realização das intenções comunicativas, os usuários da língua ou os alunos exercem suas capacidades gerais, junto com uma competência comunicativa mais especificamente relacionada com a língua.

Verificaremos os níveis que são determinados tendo como base a competência linguística geral. A classificação tem a seguinte forma:

(Quadro 1: Competência Linguística Geral, segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação, 2002, p. 107)

A1	Tem um repertório muito básico de expressões simples relativas a dados pessoais e a necessidades de tipo concreto.
A2	Tem um repertório de elementos linguísticos básicos que lhe permite abordar situações cotidianas de conteúdo previsto, mesmo que geralmente tenha que adaptar a mensagem e buscar palavras. É capaz de produzir expressões breves e habituais com o fim de satisfazer

mostra dunha actividade das máis notorias dentro deste ano, foi a saída á luz dun documento que serve de marco común de referencia para o ensino e a aprendizaxe das diferentes linguas oficiais en Europa. [...] Ao ofrecer unha base común para a descrición explícita de obxectivos, contidos e metodoloxía, favorece a transparencia dos cursos, dos programas e das titulacións, fomentando por esta vía a cooperación internacional no campo das linguas modernas. (CURRÁS FERNÁNDEZ, 2005, p. 11 - 12)

<sup>31</sup> O Marco Común define os niveis de dominio da lingua que permiten comprobar o progreso dos alumnos en cada fase da aprendizaxe. (CURRÁS FERNÁNDEZ, 2005, p. 12)

	<p>necessidades simples e concretas: dados pessoais, ações habituais, carências e necessidades, demandas de informação.</p> <p>É capaz de empregar estruturas sintáticas básicas e comunicar-se mediante frases, grupos de palavras e fórmulas memorizadas para se referir a si mesmo e a outras pessoas, ao que faz, aos lugares, às possessões etc.</p> <p>Tem um repertório limitado de frases curtas memorizadas que inclui situações previstas de sobrevivência; costumam incorrer em mal entendidos e interrupções, caso se trate de uma situação de comunicação pouco frequente.</p>
B1	<p>Dispõe de suficientes elementos linguísticos como para descrever situações imprevistas, para explicar os pontos principais de uma ideia ou um problema com razoável precisão e para expressar pensamentos sobre temas abstratos ou culturais, tais como a música e os filmes.</p> <p>Dispõe de suficientes elementos linguísticos como para desenvolver-se e de suficiente vocabulário como para expressar-se com algumas dúvidas e circunlóquios sobre temas como a família, gostos e interesses, trabalho, viagens e fatos da atualidade, mas as limitações léxicas provocam repetições e inclusive, às vezes, dificuldades na formulação.</p>
B2	<p>Expressa-se com clareza e sem manifestar visivelmente que tenha que limitar o que quer dizer. Dispõe de suficientes elementos linguísticos como para fazer descrições claras, expressar pontos de vista e desenvolver argumentos, utilizando para isso algumas orações complexas e sem que se note muito que se está buscando as palavras que necessita.</p>
C1	<p>Escolhe uma fórmula apropriada de uma ampla série de elementos linguísticos para se expressar com clareza e sem ter que limitar o que quer dizer.</p>
C2	<p>Tira proveito de um domínio amplo e confiável de um completo repertório de elementos linguísticos para formular pensamentos com precisão, enfatizar, diferenciar e eliminar a ambiguidade. Não manifesta nenhuma limitação do que quer dizer.</p>

Pelo exposto no quadro acima, vemos que o aluno de línguas estrangeiras deve passar por um processo longo de evolução, pois no nível A1 tem pouquíssima vivência no idioma, mas quando chega ao nível C2 tem plenas condições de expressar-se sem nenhum tipo de dificuldade.

Os manuais de língua espanhola, produzidos na Europa, seguem plenamente esta classificação, trazendo esses níveis determinados para que possamos trabalhar cada um deles com os estudantes em sala de aula, cuidadosamente, e explicando aos alunos que não precisam ter pressa, o importante é que consigam chegar nesse pleno grau de comunicação.

No capítulo 3 do *Quadro Comum Europeu para o Ensino de Línguas* diz-se que o mesmo tem como finalidade a aprendizagem, o ensino e a avaliação de Línguas Estrangeiras, definindo seis níveis comuns de referência, para três tipos de aluno (básico, intermediário e competente) (Quadro Comum Europeu, 2002, p. 25).

A reflexão realizada sobre o ensino comunicativo nos faz repensar sobre várias questões que são vivenciadas em sala de aula. Esperamos que por meio delas, busquemos realizar um trabalho de ensino/aprendizagem que seja capaz de tornar o nosso aluno apto para a comunicação e que em sala de aula façamos a diferença ao desejarmos que o ensino de línguas seja mais valorizado em nossa sociedade.

A esse respeito, no próximo tópico discorreremos sobre a reflexão do teórico Widdowson e do Quadro Comum a respeito das habilidades linguísticas e as competências que auxiliarão professores e alunos no ensino comunicativo.

### **2.1.3 Habilidades Linguísticas e Competências Comunicativas**

Nos itens anteriores verificamos que no ensino comunicativo temos quatro habilidades linguísticas. Para aprofundarmos essa questão, observaremos neste tópico como essas habilidades se desenvolvem e podem ser praticadas pelos professores e alunos, segundo o teórico Widdowson (1991). Há ainda as competências comunicativas, onde veremos o que o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas expõe a respeito. Sendo assim, traçaremos também quais são essas competências e como se produzem.

Para iniciarmos, veremos que o teórico expõe que as habilidades linguísticas se referem ao meio auditivo e visual, como também podem ser produtivas ou receptivas, segundo ele. Widdowson (1991) diz que

[...] os objetivos dos cursos de ensino de línguas são muito frequentemente definidos em termos de quatro habilidades: falar, ouvir, ler e escrever. Falar e ouvir são tidas como atinentes à linguagem expressa através do meio auditivo e ler e escrever como linguagem veiculada através do meio visual. Uma outra maneira de representar essas habilidades é pelo recurso não ao meio mas às atividades do usuário de linguagem. Assim, falar e escrever são tidas como habilidades ativas, ou produtivas, enquanto ouvir e ler são tidas como habilidades passivas ou receptivas. (WIDDOWSON, 1991, p. 83)

O autor expõe as habilidades como produtivas ou receptivas, mas hoje em dia já se utiliza a nomenclatura de habilidades expressivas (falar e escrever) e

interpretativas (ler e ouvir), como expressado por Melero Abadía (2000), já que a leitura não se vê mais como algo receptivo ou passivo.

Pelo exposto por Widdowson, podemos salientar que, para que um aluno consiga desenvolver a sua capacidade de aprendizagem na língua estrangeira, é necessário buscar uma boa formação ao falar, ouvir, ler e escrever na língua estudada, pois só assim, realmente, conseguirá ter uma fluência na dita língua. Também vai apontar a diferença existente entre conversar e corresponder-se. Salienta que na modalidade oral há uma conversa, posto que esta é “recíproca porque toma a forma de uma troca entre dois ou mais participantes cada qual tomando turnos para dizer alguma coisa” (WIDDOWSON, 1991, p. 93) e na modalidade escrita há uma correspondência, posto que “corresponder-se com alguém é a expressão observável do processo interpretativo” (WIDDOWSON, 1991, p. 94). O que nos remete mais uma vez ao Ensino Comunicativo, pois, somente com fluência nessas habilidades, o aluno conseguirá uma comunicação satisfatória.

O autor nos mostra também que as habilidades linguísticas são ativas ou produtivas e passivas ou receptivas. Isso implica que ao utilizá-las, estaremos expressando algo, colocando a nossa mente em processo de produção; e que de outra forma, estaremos recebendo uma mensagem do nosso interlocutor. O autor classifica como as habilidades produtivas, o falar e o escrever; e como receptivas, o ouvir e o ler. Necessitamos deixar os nossos alunos bem esclarecidos a respeito do momento de comunicação, quando estão sendo ativos e receptivos ou expressivos e interpretativos.

Passaremos a ver como Widdowson (1991) define cada uma das habilidades linguísticas. Começaremos sobre a habilidade de falar. Para ele

o ato de falar engloba não somente a produção de sons mas também o uso de gestos, movimentos dos músculos da face, e na verdade do corpo inteiro. Todos esses acompanhamentos não vocais da fala enquanto atividade comunicativa são transmitidos através do meio visual. Quando pensamos na fala dessa maneira, portanto, não é mais lícito associá-la tão somente ao meio auditivo. Podemos dizer que a fala engloba o uso dos meios auditivo e visual uma vez que se constitui numa atividade que lança mão do gesto, da expressão facial e outros fenômenos paralinguísticos. (WIDDOWSON, 1991, p. 86)

Sendo assim, falar pode se classificar como uma habilidade essencial na formação do aluno, já que por meio desta, desenvolverá os sons, mas também os gestos, pois como sabemos, são meios que facilitam a nossa comunicação.

Observamos, pois, que os meios auditivo e visual são fundamentais para o desempenho ao falar, ou seja, é algo que está além da capacidade de poder emitir os sons, a fonética da língua.

No que se refere à habilidade da audição, Widdowson (1991) afirma que está ligada à compreensão, não somente ao aspecto da forma, mas ao uso:

[...] quando dizemos que compreendemos um trecho de linguagem falada podemos querer dizer com isso uma de duas coisas: que o compreendemos como forma ou como uso. [...] por um lado reconhecemos que os sinais recebidos pelo ouvido se relacionam com o sistema gramatical e fonológico da língua em questão, que eles constituem frases e que nós compreendemos o que essas frases significam enquanto frases do português ou do inglês. Num sentido, portanto, compreender significa o reconhecimento da significação de frases. (WIDDOWSON, 1991, p. 87)

Com essas palavras, podemos inferir que o fato de ouvir está relacionado à compreensão, e esta pode se dar pela forma ou uso da língua, quer dizer, percebemos o aspecto gramatical e fonológico, mas também, devemos ter atenção sobre o que vão significar quando são transformados em frases, o que nos leva a estar atentos sobre o significado que essas frases terão, pois só assim, conseguiremos compreender o que foi dito e obter a comunicação desejada.

Podemos pensar que a audição, para Widdowson, é um dos fatores pelo qual temos a compreensão como mola mestra, pois é por meio do ouvido, que perceberemos o que as pessoas estão falando, embora também os sinais ajudem nessa compreensão. Outro fator também relevante é o conhecimento da língua, porque determinar ou reconhecer qual língua está sendo utilizada na conversa, acontecerá por meio da nossa audição e para isso, os nossos conhecimentos fonéticos sobre a língua serão essenciais.

A outra habilidade a que o autor se refere é a de escrever, afirmando que, como a habilidade de falar, a de escrever é produtiva. Widdowson (1991) expressa que

[...] a escrita enquanto atividade física é tão produtiva quanto a fala. Isso equivale a dizer que o movimento de certos órgãos do corpo produz algo perceptível aos sentidos. No caso da fala, os movimentos dos órgãos fonadores produzem sons que são percebidos pelo ouvido e no caso da escrita os movimentos dos braços e dedos produzem marcas que são percebidas pelo olho. [...] podemos afirmar que escrever é o ato de criar frases corretas e transmiti-las através do meio visual com marcas no papel. (WIDDOWSON, 1991, p. 89 - 90)

Podemos inferir dessas palavras que, ao escrever, não estamos usando somente a mente, mas outros órgãos nossos também vão entrar em jogo ao realizarmos o ato de escrever, quer dizer, os nossos braços e dedos são exercitados e isso faz que outras partes do nosso corpo estejam em desenvolvimento, e também quando escrevemos a nossa visão é posta em prática, pois o que observamos escrito no papel se dá através da nossa visão. Isso implica dizer que as habilidades linguísticas não funcionam por si mesmas, mas necessitam de outros recursos do corpo humano para que aconteçam, como a máquina que é o nosso organismo, onde um elemento depende do outro para funcionar.

Escrever é um dos principais meios que possuímos para a comunicação. Como o autor diz, colocar o que pensamos num papel será uma maneira de expressar o que sentimos e mostrar a alguém quem somos, pois a escrita nos revela.

Aqui já refletimos sobre três das habilidades linguísticas e sobre como uma tem relação com a outra, as que são produtivas e receptivas ou expressivas e interpretativas. Nesse próximo ponto, veremos o que o autor diz sobre a seguinte habilidade: a leitura.

Para Widdowson (1991), a leitura é um processo racional que acontece na mente, onde criamos o discurso:

[...] o que ocorre quando lemos com compreensão é que pensamos o que o discurso quer dizer à medida que a atividade prossegue, predizendo o que ainda virá através daquilo que apareceu antes. A leitura nesse sentido é um tipo de aquisição pela qual o discurso é criado na mente por um processo racional. (WIDDOWSON, 1991, p. 91)

Vemos, então, que a leitura está relacionada aos aspectos linguísticos e discursivos e que, através do reconhecimento destes, ocorre a compreensão. À medida que lemos, antecipamos o que poderá vir em seguida, pois há uma relação entre o que já foi lido e o que virá.

Widdowson (1991) ainda se referindo à habilidade de leitura, vai apontar que a mesma pode desempenhar um papel relacionado ao reconhecimento de orações e significados ou como elas podem ser reconhecidas quanto à sua funcionalidade. Salienta que

a leitura pode se referir à habilidade de reconhecer orações e seus significados enquanto elementos linguísticos ou ela pode se referir à

capacidade de reconhecer como elas funcionam enquanto partes de um discurso. Leitura na acepção de compreensão de discurso não inclui necessariamente o reconhecimento do que significam as palavras e frases mas também o reconhecimento da força que elas assumem em associação umas com as outras enquanto elementos de um discurso. (WIDDOWSON, 1991, p. 91)

Podemos observar que quando lemos somente para reconhecermos as orações, seus significados, não estamos realizando a leitura propriamente dita, pois esse fator não vai nos levar a obter uma compreensão do enunciado. Será somente um reconhecimento do que está escrito. Agora, quando as vemos fazendo parte de um discurso, aí sim, teremos a funcionalidade destas orações e significados, de como se associam e daí é que teremos um entendimento, um reconhecimento do que está escrito e seremos capazes de compreender o texto escrito.

Quando temos a percepção de mostrarmos aos nossos alunos o que realmente seja a leitura, poderemos ver colocado em prática uma habilidade com a sua real importância para o conhecimento de uma língua. Ao se ler compreendendo os enunciados, passamos a ter uma visão diferenciada de como esta atividade nos proporciona uma amplitude de informações e de visão mundial, não somente do que estamos vivenciando.

Esta destreza possui uma grandeza que nos faz obter um olhar diferenciado sobre tudo o que existe ao nosso redor e do que ainda poderemos conhecer na prática.

Segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (2002), para falar, escrever, escutar ou ler, o aluno tem que levar a cabo uma sequência de ações realizadas com destreza. O Quadro indica que para falar, o aluno deve saber: planejar e organizar uma mensagem (destrezas cognitivas); formular um enunciado linguístico (destrezas linguísticas); articular o enunciado (destrezas fonéticas). (Quadro Comum Europeu, 2002, p. 88)

Para escrever, o aluno deve saber: organizar e formular a mensagem (destrezas cognitivas e linguísticas); escrever o texto a mão ou por teclado (destrezas manuais), ou, ao contrário, transferir o texto para a escrita. (Quadro Comum Europeu, 2002, p. 88)

O Quadro segue explicando que para escutar, o aluno deve saber: perceber o enunciado (destrezas fonéticas auditivas); identificar a mensagem linguística (destrezas linguísticas); compreender a mensagem (destrezas

semânticas); interpretar a mensagem (destrezas cognitivas). (Quadro Comum Europeu, 2002, p. 88)

Para ler, o aluno deve saber: perceber o texto escrito (destrezas visuais); reconhecer a escrita (destrezas ortográficas); identificar a mensagem (destrezas linguísticas); compreender a mensagem (destrezas semânticas); interpretar a mensagem (destrezas cognitivas). (Quadro Comum Europeu, 2002, p. 89)

Quer dizer, segundo o Quadro Comum Europeu, as habilidades possuem uma gama muito grande quanto às destrezas, podendo elas se referirem às várias formas de destreza, como: cognitivas, linguísticas, fonéticas, manuais, auditivas, semânticas, visuais e ortográficas. Tais destrezas tornarão o aluno apto para realizar a comunicação.

Com essas considerações, observamos a reflexão de Widdowson, e o que o Quadro Comum Europeu expõe sobre as habilidades linguísticas. Veremos agora o que o documento traz a respeito das competências comunicativas.

Nesse sentido, a classificação que encontramos é de que as competências comunicativas se dividem em: a) Competências Linguísticas; b) Competências Sociolinguísticas; c) Competências Pragmáticas.

a) As *competências linguísticas* estão relacionadas com o conhecimento dos recursos formais e a capacidade para utilizá-los. Essas competências sofrem uma divisão que é posta como: 1) Competência léxica; 2) Competência gramatical; 3) Competência semântica; 4) Competência fonológica; 5) Competência ortográfica; 6) Competência ortoépica. (Quadro Comum Europeu, 2002, p. 107)

1) Competência léxica: é o conhecimento do vocabulário de uma língua e a capacidade para utilizá-lo (Quadro Comum Europeu, 2002, p. 108);

2) Competência gramatical: é o conhecimento dos recursos gramaticais de uma língua e a capacidade de utilizá-los (Quadro Comum Europeu, 2002, p. 110);

3) Competência semântica: compreende a consciência e o controle da organização do significado (Quadro Comum Europeu, 2002, p. 112);

4) Competência fonológica: supõe o conhecimento e a habilidade na percepção e produção das unidades de som da língua e a sua realização em contextos concretos, das características fonéticas que distinguem os fonemas, da composição fonética das palavras, da fonética das orações e da redução fonética (Quadro Comum Europeu, 2002, p. 114);



5) Competência ortográfica: supõe o conhecimento e a habilidade na percepção e produção dos símbolos os quais compõem os textos escritos (Quadro Comum Europeu, 2002, p. 114);

6) Competência ortoépica: articular uma pronúncia correta a partir da forma escrita. Isso supõe: o conhecimento das convenções ortográficas; a capacidade de consultar um dicionário e o conhecimento das convenções utilizadas nos dicionários para a representação da pronúncia; o conhecimento da repercussão que as formas escritas, sobretudo, as características de pontuação, têm na expressão e na entonação; a capacidade de resolver a ambiguidade em função do texto (Quadro Comum Europeu, 2002, p. 114).

b) Competências Sociolinguísticas: compreendem o conhecimento e as habilidades necessárias para abordar a dimensão social do uso da língua. Os assuntos tratados nessa competência são os que se relacionam especificamente com o uso da língua e que não se abordam em outra parte; os marcadores linguísticos de relações sociais, as normas de cortesia, as expressões da sabedoria popular, as diferenças de registro, o dialeto e o sotaque (Quadro Comum Europeu, 2002, p. 116).

c) Competências Pragmáticas: se referem ao conhecimento que se possui dos princípios segundo os quais as mensagens: 1) se organizam, se estruturam e se ordenam (competência discursiva); 2) se utilizam para realizar funções comunicativas (competência funcional); 3) se sequenciam segundo os esquemas de interação e de transação (competência organizativa) (Quadro Comum Europeu, 2002, p. 120).

Ao analisarmos essas competências, vamos ver que cada uma delas possui uma singularidade, mas que ao se ter uma junção de todas, seremos capazes de nos comunicar de forma bem mais avançada.

Inferimos que quando unimos as habilidades com as competências, temos uma visão geral sobre o que podemos adquirir com um estudo detalhado, reflexivo e crítico de um idioma.

Observamos que essas competências estão bem explicadas no Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Passemos agora à habilidade oral.

## **2.2 Habilidade de oralidade no ensino de Línguas Estrangeiras**

Para que tenhamos um ensino/aprendizagem satisfatório em línguas estrangeiras, necessitamos conhecer bem quais habilidades precisamos desenvolver em sala de aula. Neste tópico, discorreremos sobre a oralidade, já que é o foco para a nossa pesquisa.

Trabalhar com a oralidade é para nós um caminho que nos auxilia bastante em sala de aula. Através da oralidade podemos desenvolver estratégias fazendo com que o aluno tenha uma maior participação, tornando a aula mais dinâmica e com uma grande possibilidade de os estudantes se sentirem bem em sala, com um desejo de exporem a sua fala para que possam alcançar uma maior fluência em relação ao idioma estudado.

Iniciaremos fazendo um panorama sobre aspectos da habilidade oral e sua presença nos métodos de ensino/aprendizagem em língua estrangeira.

### **2.2.1 Panorama sobre a habilidade oral**

As autoras Tangi e Garcia (2009) expõem algumas questões sobre como a habilidade oral se destacou de acordo com as metodologias existentes no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Elas iniciam mostrando como se tratava a habilidade da fala na abordagem tradicional, na qual houve uma valorização da escrita e desvalorização da língua falada, como, por exemplo, na utilização do Método Gramática e Tradução em que a aprendizagem de língua estrangeira se fazia a partir de textos escritos, isto é, a ênfase era dada à escrita, à gramática normativa, observada principalmente em textos literários e geralmente de autores clássicos (TANGI e GARCIA, 2009, p. 1851).

Por estas palavras podemos refletir que, nesse método específico, o uso da fala era inexistente, já que o ensino/aprendizagem se voltava completamente para o uso da escrita.

As teóricas seguem afirmando que

a língua aprendida era a língua literária, clássica, normativa, não se aceitando os diferentes falares, as variações linguísticas. Os erros deveriam ser evitados. A oralidade tinha muito pouco espaço e quando existia, partia de textos escritos. (TANGI e GARCIA, 2009, p. 1851)

O que nos leva a refletir que quando houve o início do estudo de línguas estrangeiras, não havia um pensamento voltado para a prática oral, pois a maneira como se trabalhava demonstrava uma preocupação somente com a leitura e principalmente dos clássicos. E os erros também não podiam acontecer, pois se dava mais relevância à norma estabelecida.

Podemos observar que nesse período, o ensino da oralidade não se ampliou, mas ao contrário, manteve seu espaço reduzido e não contemplava as múltiplas facetas do oral (TANGI e GARCIA, 2009, p. 1851).

Para Couto e Maciel (2012), a oralidade não era vista de forma que pudesse fazer parte do ensino de línguas no Método Gramática e Tradução:

No Método Gramática e Tradução, não se visualizava a prática da oralidade, pois a aula era ministrada em língua materna e o principal objetivo era que o aluno aprendesse as regras gramaticais através de orações descontextualizadas. O foco se voltava para a habilidade da leitura, uma vez que se visava, essencialmente, a compreensão e tradução de textos literários clássicos. (COUTO e MACIEL, 2012, p. 05)

Com as palavras das teóricas, mais uma vez, observamos a não utilização da oralidade nesse método específico, já que nele, a leitura dos clássicos era o que prevalecia, sem ter uma busca pelo uso da funcionalidade da língua. A gramática era o ponto principal de estudo e as regras tinham que ser aprendidas para uma prática da compreensão leitora.

Nas palavras de Couto e Maciel (2012), com a chegada do Método Direto, no final do século XIX, as aulas passaram a ser ministradas na língua meta, com isso se passou a uma prática da oralidade em sala de aula, inclusive pelo fato de se buscar professores nativos para as aulas de línguas. Os alunos somente ouviam, ou seja, eram passivos, o que nos leva a pensar que praticavam mais a audição que a oralidade. (COUTO e MACIEL, 2012, p. 05)

Mas se formos comparar com o método anterior, já foi um grande avanço no que se refere ao uso da oralidade, pois esta passou a ser vista de uma forma diferente, na qual o aluno já poderia sentir uma vontade de ouvir a língua estudada e conseqüentemente talvez viesse também a manifestar o desejo de falá-la, e com isso o ensino/aprendizagem passava a ter outra perspectiva, na qual a comunicação oral já seria importante.

Couto e Maciel (2012) explicam que em seguida vamos ter os métodos audiovisual e audiolingual, nos quais já se admitia a participação do aluno, por meio da repetição de estruturas. Ou seja, o aprendiz escutava uma frase e a repetia, olhava uma imagem e repetia a palavra visualizada, quer dizer, a repetição auxiliava o estudante no que se referia à memorização de estruturas e vocabulário e, assim, seria capaz de se comunicar oralmente na língua estrangeira (LE). (COUTO e MACIEL, 2012, p. 05)

Isso nos ajuda a perceber que, nos métodos audiovisual e audiolingual a oralidade sofre um avanço no ensino/aprendizagem de LE, embora fosse por meio da repetição, quer dizer, algo não espontâneo. Isso já era uma maneira de praticar a fala, pois o estudante teria que prestar atenção no que ouvisse e visse para que, depois, pudesse repetir aquelas estruturas.

Podemos inferir que era uma forma de ensino ainda rudimentar em relação ao que temos hoje, mas que proporcionava o uso da habilidade oral, nem que fosse de forma limitada. Observamos, pois, que à proporção que os métodos vão sendo modificados, vemos também o uso da prática oral sendo visto de modo mais autêntico.

Tangi e Garcia (2009) afirmam que “a partir da década de 40, sob influência da visão estrutural defendida por Ferdinand de Saussure, o desempenho é evidenciado e então, a oralidade toma uma nova importância” (TANGI e GARCIA, 2009, p. 1851). Vemos, pois, que a oralidade passa a ter uma relevância maior nesse período a partir dos anos 40, em que a reflexão sobre a língua estrangeira passará a ter outro olhar, e se poderá dar uma maior visão ao que significa a oralidade para o seu ensino.

A língua passou a ter uma abordagem estrutural e algumas características foram observadas, tais como: a) ênfase à oralidade: é realizada a descrição da língua falada, em frases ou diálogos-modelos, com um *corpus* limitado; b) repetição e imitação desses modelos (tanto para a aprendizagem do oral quanto para a fonética): exercícios estruturais de memorização, repetição, imitação, dramatizações realizadas exaustivamente para uma produção correta, pois o erro não era aceito; c) descrição do sistema fonológico que serve de base para o ensino sistemático da pronúncia (frases). (TANGI e GARCIA, 2009, p. 1852)

Com todas essas atividades, houve uma ampliação dos exercícios e a metodologia estrutural expandiu-se com o advento de um aparato técnico e das

novas tecnologias da época: as gravações que poderiam ser ouvidas e repetidas através das fitas K-7, com gravadores, e a criação dos laboratórios de línguas. (TANGI e GARCIA, 2009, p. 1852)

Por meio dessas características, há uma percepção de que o uso da oralidade passou a ter outro patamar no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, pois começaram a ser utilizadas algumas atividades tendo como base a prática oral, e as pessoas responsáveis por materiais didáticos disponibilizaram novos recursos que pudessem servir de ferramentas para o desenvolvimento dessa habilidade linguística.

Com a abordagem comunicativa, nos anos 80, os pesquisadores desenvolveram estudos sistemáticos sobre as línguas faladas e se interessaram em fazer gravações e transcrições de um *corpus* significativo. (TANGI e GARCIA, 2009, p. 1853) Essas gravações e transcrições foram essenciais para a prática dessa abordagem, pois apareceram outras ferramentas que poderiam ser utilizadas em sala de aula e, com isso, os alunos começaram a praticar mais a língua estrangeira.

Podemos perceber que nesse período já tínhamos uma renovação no campo das línguas estrangeiras porque os recursos que eram disponibilizados para os professores se tornaram indispensáveis no momento das aulas, já que apareceram formas pelas quais a oralidade poderia ser mais desempenhada.

Com estas reflexões, observamos que a habilidade oral passou por um processo de evolução em relação às metodologias de ensino de LE, o que fez com que a sua importância fosse sendo compreendida em consonância com a mudança dos tempos. Vemos ainda os postulados dos teóricos sendo modificados e o advento da tecnologia, até chegarmos ao nosso momento atual de globalização, em que a comunicação entre os povos se tornou essencial.

Passaremos agora a pontuar alguns temas importantes que se referem à oralidade, começando com a interação verbal que deve existir no processo de comunicação, pois a relação entre emissor e receptor irá ser fundamental para que a compreensão seja satisfatória no momento que expomos o nosso pensamento e escutamos o do outro.

### 2.2.2 Interação verbal

Quando refletimos sobre a interação verbal, remetemos ao processo de diálogo entre os seres humanos, no qual as pessoas se fazem compreender e compreendem também o que é percebido pela sua audição.

Partindo dessa realidade, encontramos as palavras de Preuss (2014) citando a Levelt (1989), ao afirmar que “o falante é, ao mesmo tempo, processador de informação e interlocutor” (LEVELT, 1989 *apud* PREUSS, 2014, p. 167), ou seja, expõe e recebe informações, devendo estar atento a uma interação verbal para que haja a compreensão.

Gueidão (2011) coloca que é fundamental a utilização da linguagem oral em sala de aula, para que os alunos possam falar sobre as suas vivências:

O professor deve privilegiar e favorecer as relações entre os alunos para que eles usem a linguagem oral para falar, por exemplo, das suas vivências. Fazê-los falar a partir das suas próprias experiências, dos seus conhecimentos, das suas opiniões é essencial. Deve-se procurar que o aluno seja ele mesmo nas interações com os seus interlocutores/pares. (GUEIDÃO, 2011, p. 22)

Com isso, inferimos que em sala de aula, devemos buscar que os nossos alunos desenvolvam a sua oralidade, falando sobre eles mesmos, as suas experiências, porque será um meio de conseguirmos a interação verbal entre eles, pois, desse modo, conseguirão conhecer uns aos outros e obterão êxito na compreensão.

Gueidão (2011) segue afirmando que cabe ao professor deixar de ter o papel central no ato de comunicação, de forma a levar o aluno a ter iniciativas na fala, e a buscar sua autonomia. Expõe também que o professor deve ter um papel de observador discreto das interações entre os alunos ou o papel de orientador (GUEIDÃO, 2011, p. 22). Vemos, pois, que o professor possui um papel relevante também no que se refere à interação oral entre os alunos, fazendo com que eles se falem diretamente, sem haver a interrupção por parte do docente, mas que este oriente no que for necessário.

Podemos inferir que dentro de sala de aula, o professor deve ter sempre o papel daquele que deseja a prática oral dos seus estudantes, o que pode ser alcançado quando há o desejo por parte dos discentes de expressarem os seus

pensamentos e sentimentos, e, aí, o docente os deixará livres para que possam falar, de preferência, naturalmente.

Bakhtin (2011) vai expor que toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2011, p. 271). Podemos perceber por essas palavras que a compreensão se dá quando se tem uma resposta ativa, daí teremos a interação existente, com fala e resposta, falante e ouvinte.

O teórico segue apontando sobre o que seja a compreensão, como há a relação entre fala e a resposta esperada quando esta é executada. Bakhtin (2011) diz, então

toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta. O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc. (BAKHTIN, 2011, p. 272)

As palavras de Bakhtin nos levam a refletir mais uma vez sobre a questão da interação verbal, já que expõe que o falante ao expressar o seu pensamento espera que obtenha uma resposta sobre o mesmo, embora não seja de concordância, já que a participação do ouvinte com relação ao que foi dito é aguardada por quem falou.

Em sala de aula, podemos pensar como esse fator se torna fundamental para os nossos alunos, quer dizer, quando um deles expõe o pensamento, é importante que haja uma resposta ativa, imediata, ao que foi falado, porque assim, estaremos praticando uma interação verbal onde a compreensão acontece, e o falante e o ouvinte desempenham um papel real, vivo no uso da língua.

Bakhtin (2011) ainda vai pontuar que “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2011, p. 275), quer dizer, no momento que alguém diz algo, ao finalizar, interage com o outro para que esse também possa deixar clara a sua compreensão, e, assim, o seu turno de fala será oferecido.

Numa conversação ou comunicação, o falante e o ouvinte terão a oportunidade de passar a sua forma de pensamento, e o importante será que um

compreenda o outro, porque se não há essa compreensão, possivelmente não existirá também a sua resposta ativa, e para isso, quem escuta deve estar atento ao que foi dito pelo outro.

O teórico ainda ressalta que “por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 275). Podemos ver por isso, que na prática do diálogo encontramos a interação real, viva, o que é totalmente utilizável no contexto de sala de aula, e aí teremos a participação efetiva dos alunos realizando fala e resposta ativa. Isso também observamos no uso teatral, a presença do diálogo, havendo a comunicação discursiva.

Ao analisarmos as reflexões aqui postas a respeito da interação verbal, podemos inferir que no momento da comunicação, devemos perceber o que se torna essencial para a nossa compreensão e daí já expormos também o que estamos pensando. Para que isso aconteça, se torna fundamental a prática da oralidade e da audição.

Quando o que falamos e ouvimos ganha sentido, podemos pensar que, aí sim, estamos praticando uma comunicação, já que nos fizemos entender e também entendemos o outro. E para que tal ação seja satisfatória, se torna necessário que busquemos meios através dos quais poderemos enfatizar o sentido que queremos dar às palavras.

Para isso, observaremos a seguir como a oralidade vai estar relacionada com alguns aspectos para que passemos a praticá-la com mais naturalidade.

### **2.2.3 Aspectos da oralidade: fluência, acurácia, complexidade**

Quando se estuda a oralidade, se encontram três aspectos que são determinantes para que essa habilidade possa se tornar satisfatória. Esses três aspectos são: fluência, acurácia e complexidade. Passaremos, pois, a expor um pouco sobre tais aspectos.

Acerca da habilidade oral, Skehan (1998) citado por Mota (2012) considera serem três os objetivos pedagógicos que devem ser levados em consideração pelo professor de LE: a fluência, a precisão gramatical (acurácia) e a complexidade. (MOTA, 2012, p. 39)

Mota (2012) vai seguir expondo sobre a diferença entre os três objetivos, mostrando em que consiste cada um deles. Sendo assim, afirma que



a fluência é considerada como um fenômeno temporal, o qual reflete a habilidade de se comunicar em tempo real, segundo Skehan (1996, 1998). Ou seja, a fluência é vista como uma comunicação continuada e que flui sem constantes interrupções. A precisão gramatical está relacionada ao controle das formas gramaticais e a complexidade está também associada à forma, porém no sentido do uso de uma linguagem mais elaborada e estruturada que emerge como um resultado da vontade de “assumir riscos” por parte do aprendiz. (MOTA, 2012, p. 39)

O que podemos pontuar sobre as palavras de Mota, é que são fundamentais as diferenças entre os aspectos da oralidade, pois quando se trata da fluência, observamos que não há interrupções, ou seja, a fala vai sendo empregada sem se parar para pensar sobre o que se está explanando; já a acurácia faz referência ao controle das formas gramaticais, quer dizer, a gramática não pode ser pensada como algo sem importância, no momento em que estamos falando, pois essas estruturas auxiliam a oralidade; e a complexidade já é o uso da estrutura bem elaborada, em que somos capazes de nos comunicar numa língua na qual temos plenos conhecimentos, e assim, a comunicação pode acontecer de um modo mais satisfatório.

Quando nos deparamos com essas questões, podemos refletir que os nossos alunos não possuem conhecimentos sobre cada um desses detalhes no momento em que estão praticando a língua meta, pois o que se vê geralmente é uma busca de falar a língua como se pensa que deve ser. Quando tivermos consciência sobre esses pontos e a nossa competência linguística for melhorando, o nosso falar se tornará muito mais natural e autêntico. Necessitamos pensar também que os alunos precisam exercitar mais a oralidade, pois assim, alcançarão um nível mais avançado no uso da língua estrangeira.

Preuss (2014) expõe também a diferença entre esses três aspectos da oralidade, enfatizando o papel de cada um no que se refere à oralidade. Vai se basear nas palavras de (Skehan; Foster, 2001), apontando que

a fluência se relaciona com o significado; por isso quando o falante foca a atenção no sentido da mensagem, pode apresentar maior fluência, mas terá menos recursos atencionais dedicados à manutenção da acurácia e da complexidade gramatical. Por sua vez, acurácia e complexidade se relacionam com a forma; por isso, o foco de atenção na acurácia pode prejudicar a fluência e provocar uma fala com estruturas linguísticas mais simples (menos orações subordinadas, por exemplo), ao passo que a atenção focada na complexidade gramatical pode prejudicar a fluência e a acurácia. (SKEHAN; FOSTER, 2001 *apud* PREUSS, 2014, p 174)

Observamos, pois, que a fluência, a acurácia e a complexidade devem estar num nível de conhecimento e prática, já que se não for assim, a oralidade ficará prejudicada, porque não podemos focar a atenção apenas em um dos aspectos, pois quando isso acontece, a comunicação ficará truncada. Precisamos dar importância ao significado e à forma, seja mais simples ou complexa, da mesma maneira para que a conversação ocorra satisfatoriamente.

Pires, Pereira e Silveira (2013) apontam algumas questões relacionadas à fluência em língua estrangeira, em que poderemos ver a importância que esse objetivo pedagógico possui para o ensino/aprendizagem de idiomas:

o conceito de fluência até o final da década de 60 era atribuído ao conhecimento de regras gramaticais e à prática de exercícios de repetição, porém não trouxe resultados esperados para o desempenho oral. (PIRES, PEREIRA e SILVEIRA, 2013, p. 06)

Isso nos faz refletir que somente a repetição não é capaz de tornar a oralidade satisfatória, necessita-se algo mais para um bom desempenho oral no momento da conversação e esse algo mais é justamente expor o pensamento de um modo mais espontâneo, sem procurar palavras por meio de pausas, mas desenvolver a fala buscando ser compreendido.

As teóricas seguem apontando que “a fluência implica uma mensagem e um contexto” (PIRES, PEREIRA e SILVEIRA, 2013, p. 08), quer dizer, pode-se falar uma língua, mas é necessário que saibamos o que estamos dizendo e que as nossas palavras tenham sentido num contexto específico.

Pires, Pereira e Silveira (2013) baseando-se em Teixeira da Silva (2008), dizem que o professor de língua estrangeira será considerado fluente ao apresentar as características associadas ao conceito de fluência, incluindo também desenvoltura, espontaneidade, prontidão, velocidade, ter conhecimento das regras discursivas e textuais e apresentar uma gramática correta e um vocabulário extenso e variado. (PIRES, PEREIRA e SILVEIRA, 2013, p. 08)

Gueidão (2011) expõe que “à medida que se vai progredindo no estudo e em que se vai avançando na complexidade da oralidade e da escrita, o aluno deve esforçar-se por adquirir um vocabulário cada vez mais rico”. (GUEIDÃO, 2011, p. 14) Com isso, observamos que ao obter a complexidade na oralidade da LE, o aluno necessita também buscar conhecer mais vocabulário, pois dessa maneira, terá

melhores condições para expressar-se na língua que estuda e pretende se comunicar.

Sendo assim, inferimos que ser fluente numa LE é muito mais que expressar sons dessa língua específica, pois vamos necessitar de muito mais para podermos nos expressar sem pausas, já que a fluência exige de nós várias ações que devem fazer parte da nossa fala no momento que nos comunicamos.

O aspecto da oralidade deve ser bem trabalhado para que o professor e o aluno tenham um nível satisfatório da habilidade oral, pois assim conseguirão desenvolver-se bem quando estiverem no papel de emissor e receptor, sabendo que o essencial é que a fluência, a acurácia e a complexidade ocorram concomitantemente, para que assim, fiquem mais espontâneos e naturais para expressar-se na língua alvo.

A seguir, discorreremos sobre alguns pontos de como podemos relacionar a prática oral com os aspectos não verbais.

#### **2.2.4 Aspectos não verbais**

Trataremos neste tópico sobre os aspectos não verbais que utilizamos no momento da nossa prática oral. Iremos perceber que falar uma língua estrangeira é muito mais que expor alguns sons.

Dessa maneira, Baralo (2000) vai nos apontar que “a expressão oral constitui uma habilidade de comunicação que não tem sentido sem a compreensão, sem o processamento e a interpretação do que é escutado” (BARALO, 2000, p. 5)<sup>32</sup>, quer dizer, para que a comunicação ocorra, necessitamos de atenção para o que ouvimos, pois vai se tornar um dos canais essenciais para que possamos desempenhar a nossa expressão oral. A autora segue apontando que para a expressão oral se tornar realidade, a interação será fundamental, já que o emissor e o receptor têm que desenvolver a sua comunicação utilizando-se de recursos interativos no momento de fala.

Observamos ainda na fala da autora (BARALO, 2000) que para um estudante de espanhol como língua estrangeira (E/LE), a aquisição da habilidade para comunicar-se oralmente é o objetivo mais importante do seu esforço. Ressalta

---

<sup>32</sup> La expresión oral constituye una destreza o habilidad de comunicación que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento y la interpretación de lo escuchado. (BARALO, 2000, p. 5)

também que a expressão oral é algo tão intrínseco ao homem que não podemos nos imaginar sem esta habilidade, apontando que quando não temos com quem falar, falamos com os animais, com as plantas, conosco mesmos e até com a televisão (BARALO, 2000, p. 6). Chama-nos a atenção, então, essas palavras, pois os nossos alunos muitas vezes não querem praticar a fala em sala de aula, mas é algo que necessitamos, pois faz parte da nossa própria natureza, sendo assim, devemos ressaltar, em sala de aula, o quanto o aluno desenvolverá a sua fluência, se buscar falar espontaneamente.

Vemos que Baralo (2000) nos aponta ainda esclarecimentos sobre a oralidade, em relação aos recursos que utilizamos quando estamos falando. Expõe também a diferença entre a fala e a escrita, apontando os aspectos que se tornam relevantes para o momento da comunicação, como o uso dos elementos prosódicos, paralinguísticos e extralinguísticos:

A expressão oral implica não somente a articulação sucessiva dos fonemas que constituem o significante dos signos linguísticos; em simultaneidade com esta cadeia fônica se dão os elementos prosódicos, paralinguísticos e extralinguísticos. A entonação, o sotaque e as pausas, recursos prosódicos, tão úteis para o emissor e o receptor pela sua função comunicativa, estão ausentes na expressão escrita, e todos sabemos que os sinais de pontuação resultam bastante pobres na hora de intensificarmos uma intenção. Do mesmo modo, os recursos paralinguísticos do tom da voz, o ritmo, a clareza ou nitidez da voz, ou a sua ausência, os suspiros, os risos dão uma informação valiosa ao interlocutor sobre estados anímicos, procedência, nível cultural, intenção etc. (BARALO, 2000, p. 11)<sup>33</sup>

Pelas palavras expostas, observamos o quanto a oralidade é importante para a comunicação, e como a forma de expressá-la vai resultar positiva ou negativamente dentro do enunciado. Vemos também que esta oralidade, sendo utilizada de maneira natural e espontânea, nos leva a remeter ao texto teatral, pois cada um dos aspectos prosódicos, paralinguísticos e extralinguísticos será essencial para o desempenho dele.

---

<sup>33</sup> La expresión oral implica no sólo la articulación sucesiva de los fonemas que constituyen el significante de los signos lingüísticos; en simultaneidad con esta cadena fónica se dan los elementos prosódicos, paralingüísticos y extralingüísticos. La entonación, el acento y las pausas, recursos prosódicos, tan útiles para el hablante y el oyente por su función comunicativa, están ausentes en la expresión escrita, y todos sabemos que los signos de puntuación resultan bastante pobres a la hora de intensificar una intención. Del mismo modo, los recursos paralingüísticos del tono de voz, el ritmo, la claridad o nitidez de la voz, o su ausencia, los suspiros, las risas dan una información valiosa al interlocutor sobre estados anímicos, procedencia, nivel cultural, intención, etc. (BARALO, 2000, p. 11)

No momento que expressamos o que está escrito, se torna necessário o uso de elementos que são fundamentais na oralidade. Com isso, pensamos como será essencial trabalharmos tal gênero literário em sala de aula com os nossos alunos e como acreditamos que, por meio dele, a espontaneidade no ato de fala irá acontecer.

Baralo (2000) salienta que na expressão oral, o uso natural da língua é o objetivo da aprendizagem, mas esse uso natural se alcança a partir dos significados mais que da forma. Expõe ainda que se trata sempre de um processo conhecido como *top-down*, do todo para as partes, mais que como *bottom-up*, das partes para o todo (BARALO, 2000, p. 17). Podemos perceber, pois, que ao expressarmos um enunciado, o que mais vai importar é o que falamos, porque sempre o que vai ser essencial é se conseguir a comunicação, e esta vem, como exposto, do todo para as partes, em que observamos um contexto ou situação, e passamos a utilizar a fala.

Cestero Mancera (2000) vai apontar que na comunicação não verbal, encontramos quatro sistemas, que são: paralinguagem, quinésica, proxêmica e cronêmica. Expressa que os dois primeiros são fônico e corporal, são considerados sistemas básicos ou primários pela sua implicação direta em qualquer ato de comunicação humana; os outros dois são concebidos como sistemas secundários ou culturais, já que atuam, geralmente, modificando ou reforçando o significado dos elementos dos sistemas básicos ou independentemente, dando informação social ou cultural. (CESTERO MANCERA, 2000, p. 71)

A autora vai explicar que: a) o sistema paralinguístico está formado pelas qualidades e os modificadores fônicos, os indicadores sonoros de reações fisiológicas e emocionais, os elementos quase-léxicos e as pausas e silêncios que a partir do seu significado ou de algum dos seus componentes inferenciais comunicam ou combinam o sentido dos enunciados verbais (CESTERO MANCERA, 2000, p. 71); b) o sistema quinésico está formado pelos movimentos e as posturas corporais que comunicam ou combinam o significado dos enunciados verbais, incluindo-se, também, aspectos tão relevantes como o olhar ou o contato corporal. De forma geral, podem se distinguir três categorias básicas de signos quinésicos: os gestos ou movimentos faciais e corporais, as maneiras ou formas convencionais de realizar as ações ou os movimentos, e as posturas ou posições estáticas comunicativas, resultantes ou não da realização de certos movimentos (CESTERO MANCERA, 2000, p. 73); c) o sistema proxêmico está disposto pelos hábitos relativos ao

comportamento e ambientes, pelas crenças de uma comunidade que têm a ver com a concepção, o uso e a distribuição do espaço e pelas distâncias culturais que mantêm os homens em interação (CESTERO MANCERA, 2000, p. 74); d) o sistema cronêmico é a concepção, a estruturação e o uso que o ser humano faz do tempo. Em geral se pode falar de três categorias dentro do estudo do tempo: o tempo conceitual, o tempo social e o tempo interativo (CESTERO MANCERA, 2000, p. 75).

Podemos salientar que para o uso da oralidade existem formas concretas para que a comunicação possa acontecer. À proporção que desenvolvemos uma conversação, observamos que os sistemas acima são essenciais na comunicação entre o emissor e o receptor, já que por meio da utilização dos mesmos, podemos perceber a compreensão acontecendo e com isso, uma comunicação satisfatória.

Com essas explicações, podemos inferir que para a prática da oralidade, devemos atentar sobre todos esses sistemas e utilizá-los em sala de aula de uma maneira tão espontânea que os alunos possam se expressar naturalmente, sem estarem se preocupando se estão utilizando a língua na sua forma correta, mas praticando-a de uma maneira que a fluência ocorra natural e progressivamente.

Iremos abordar a seguir, como pode acontecer o ensino da oralidade e quais atividades podemos realizar para que, assim, aconteça habitualmente na nossa sala de aula.

### **2.2.5 Ensino da oralidade**

Trataremos neste tópico sobre o ensino da habilidade oral, como deve ocorrer em sala de aula, para que possamos auxiliar os nossos alunos para atingir uma satisfatória oralidade.

Sobre este ponto, Widdowson (1991) aponta sobre o que significa trabalhar a oralidade com os alunos, percebendo os detalhes que somos capazes de realizar no nosso momento de fala. Dessa forma, falar pode se classificar como uma habilidade essencial na formação do aluno, já que, por meio desta, desenvolverá os sons, mas também os gestos, pois, como sabemos, são meios que facilitam a nossa comunicação. O uso dos gestos é uma realidade quando falamos a nossa língua materna, então, ao falar uma língua estrangeira, precisamos ser tão espontâneos como quando falamos a nossa língua materna, buscando uma prática o mais natural possível para a comunicação.

Ao fazer com que a espontaneidade seja uma característica do discente, estaremos auxiliando o desenvolvimento da sua fluência na língua meta, já que à proporção que fala, estará colocando muito do que aprendeu em uso, buscando criar enunciados adequados para que possa se fazer entender, e daí, aconteça a real comunicação entre os emissores.

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

Esses teóricos ainda vão ressaltar que muitas vezes nos expressamos com frases curtas, diretas e frequentemente incompletas que não necessitam de uma estrutura formalizada ou estereotipada (GELABER, BUESO e BENÍTEZ, 2002, p. 34), o que nos leva a pensar com frequência na importância da comunicação, que este ato prevaleça entre os seres humanos.

Há muitas situações nas quais os alunos dizem que o fato de falar é o que consideram mais difícil numa língua estrangeira. Muitas vezes pode ser verdade, por isso, como professores, necessitamos praticar bem essa habilidade para que o aluno se sinta seguro ao realizá-la e perceba que a comunicação oral é essencial no processo de conhecimento da língua.

Gelaber, Bueso e Benítez (2002) dizem também que se deve pensar no que se vai expor e procurar dizê-lo bem:

Na produção oral há um tempo limitado e os interlocutores estão presentes. O emissor tem que pensar no que quer dizer, dizê-lo, comprovar que o disse bem e que se entendeu num curto espaço de tempo. Para isso, simplifica estruturas sintáticas, elude a informação que considera não necessária, e se dá tempo para pensar, com palavras ou sons que frequentemente carecem de significado ou que variam facilmente de um contexto a outro. Ao mesmo tempo o falante vai compensando as carências de seu discurso com repetições, anteposições da informação chave, reestruturação das frases etc. (GELABER, BUESO e BENÍTEZ, 2002, p. 36)<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> La destreza de la expresión oral busca desarrollar la capacidad del alumno para expresar oralmente el contenido de un mensaje y para mantener una conversación. (GELABER, BUESO y BENÍTEZ, 2002, p. 34)

<sup>35</sup> En la producción oral, hay un tiempo limitado y los interlocutores están presentes. El emisor ha de pensar lo que quiere decir, decirlo, comprobar que lo ha dicho bien y que se ha entendido en un corto

Pelo exposto, podemos pontuar que a oralidade é extremamente relevante no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, já que, os interlocutores estão presentes, um com o outro, o que faz com que as palavras saiam de uma forma mais espontânea. Aquilo que pensa em falar é colocado em prática e necessita haver um entendimento. No aspecto da informalidade, as palavras e os sons são emitidos sem muitos rodeios, por isso há uma simplificação das estruturas linguísticas.

Baralo (2000) vai expor também que a criança já possui uma forma natural de um uso e compreensão da oralidade, pois diz que

a diferença do que ocorre com a aprendizagem da leitura e da escrita, da matemática ou da música, a criança domina a compreensão e a expressão oral sem receber nenhum ensino explícito. (BARALO, 2000, p. 6)<sup>36</sup>

Com isso, podemos pensar que o trabalho com a oralidade em sala de aula de línguas estrangeiras deverá ocorrer de forma muito simples e com naturalidade, sem se procurar forçar o aluno para que fale, mas deixá-lo se expressar espontaneamente, para que, assim, a sua fluência aconteça, pois segundo a autora, em termos gerais, não há diferenças qualitativas na expressão oral em língua materna (LM) ou outra língua, o que há é uma grande diferença no domínio do código, com todas as dificuldades que isso implica (BARALO, 2000, p. 8).

Dessa forma, o que se torna necessário é fazer com que o discente aprenda bem a língua estrangeira estudada para que no momento de se expressar, consiga desenvolver uma conversação sem preocupações com o que vai expor, justamente por ter segurança no código da língua meta.

Baralo (2000) fala que nem sempre, no programa de um curso de línguas, essa habilidade vai ocupar um papel muito claro junto com as outras habilidades e a aprendizagem do código. Salienta também que a utilização didática da conversação

---

espacio de tiempo. Para ello simplifica estructuras sintácticas, elude la información que considera innecesaria, y se da tiempo para pensar, con palabras o sonidos que a menudo carecen de significado o que varían fácilmente de un contexto a otro. Al mismo tiempo el hablante va reestructurando las carencias de su discurso con repeticiones, anteposiciones de la información clave, reestructuración de las frases, etc. (GELABER, BUESO y BENÍTEZ, 2002, p. 36)

<sup>36</sup> A diferencia de lo que ocurre con el aprendizaje de la lectura y de la escritura, de las matemáticas o de la música, el niño domina la comprensión y la expresión oral sin recibir ninguna enseñanza explícita. (BARALO, 2000, p. 6)



pode ser feita de vários modos diferentes, a partir da conversação espontânea do professor e do aluno, cada um com os seus verdadeiros e habituais papéis, até as atividades programadas com simulações de papéis e objetivos especificados e que devem ser preparadas com antecipação. (BARALO, 2000, p. 17)

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

Segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (2002, p. 88) para falar, escrever, escutar ou ler, o aluno tem que levar a cabo uma sequência de ações realizadas com destrezas. Aqui vamos nos deter sobre o que o Quadro Comum expõe acerca da habilidade de falar.

Para esse documento, o aluno deve saber: planejar e organizar uma mensagem (destrezas cognitivas); formular um enunciado linguístico (destrezas linguísticas); articular o enunciado (destrezas fonéticas) (2002, p. 88).

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

As autoras vão explicar que: a) As atividades de repetição se referem a todas as estratégias utilizadas que permitam que o aluno utilize a língua em alguma situação comunicativa, mas já com uma estrutura organizada. São mais indicadas para os níveis iniciais, onde ainda não há a absorção de uma grande quantidade de vocabulário. Nos exercícios de repetição são trabalhados, além da pronúncia, o sotaque, as variações linguísticas e as margens de oralidade próprias de cada aluno, como alguns erros que cometem por não saber como se pronuncia corretamente; b) As atividades comunicativas se referem a todas as atividades nas quais se exija a participação oral dos alunos, com a gradação dos acontecimentos de uma situação do dia a dia, mas que não se percebe necessariamente a valoração crítica ou o juízo de valor; c) As atividades de postura crítica se referem justamente a todas as atividades onde se exige dos alunos a participação crítica; então, será possível estabelecer juízos de valor e contribuir para a formação crítica destes alunos como cidadãos. Acredita-se que toda atividade comunicativa pode se tornar uma atividade de postura crítica. (COUTO e MACIEL, 2012, p. 09 - 10)

Por meio dessas atividades, podemos inferir que a prática da oralidade possui características próprias de acordo com os níveis de ensino/aprendizagem e quando esses níveis vão avançando, os alunos passarão a ter mais conhecimentos sobre a língua estudada e, assim, se poderá exigir mais deles. Torna-se importante também ressaltar que se deve buscar que o aluno se expresse criticamente no idioma, porque assim, terá a oportunidade de utilizar a oralidade de uma maneira mais concreta.

Pensando no melhor para o estudante, devemos ter o nosso planejamento para desenvolver as habilidades necessárias em sala de aula, fazendo com que a meta final de ensino de língua estrangeira possa ser alcançada satisfatoriamente, como é o caso da comunicação.

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

Em seguida, refletiremos sobre a questão das crenças que encontramos sobre a Linguística Aplicada e também como temos as crenças no ensino/aprendizagem da língua espanhola, já que estaremos analisando as crenças das professoras investigadas.

## **2.3 Crenças na Linguística Aplicada e sobre o ensino/aprendizagem da Língua Espanhola**

### **2.3.1 Crenças na Linguística Aplicada**

As crenças têm um papel fundamental na nossa pesquisa, pois trabalhamos a respeito do pensamento e dos valores que as nossas professoras do Núcleo de Línguas (NL) - Campus Fátima da Universidade Estadual do Ceará (UECE) trazem consigo e como estes podem interferir ou ajudar na atuação em sala de aula de cada uma delas.

No artigo: “Crenças no ensino/aprendizagem de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na Linguística Aplicada Brasileira”, de Kleber

Aparecido da Silva (2010, p. 28 - 31), encontramos alguns conceitos sobre as crenças e discorreremos um pouco para que possamos entendê-las melhor.

(Quadro 2: Diferentes definições para Crenças no Ensino/Aprendizagem de Línguas)

(André, 1996 <i>apud</i> Silva, 2010, p. 28).	Crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subsequentes.
(Pagano, 2000 <i>apud</i> Silva, 2010, p. 28).	Crenças são todos os pressupostos a partir dos quais o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento.
(Barcelos, 2004b <i>apud</i> Silva, 2010, p. 29).	Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes “construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...), de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”.
(Silva, 2005 <i>apud</i> Silva, 2010, p. 31)	Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino/aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros (os outros agentes participantes do processo educacional, tais como o coordenador, diretor e/ou dono de escola, autores de documentos educacionais – Parâmetros Curriculares Nacionais, Leis e Diretrizes e Bases para a Educação etc. – pais, entre outros) têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re) constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo.

Por meio dessas definições e pelo lido, podemos concluir que “crenças” são ideias ou verdades pessoais que os agentes da educação possuem sobre determinados aspectos e os seguem durante a vida. Verdades pessoais que interferem na aprendizagem, tanto de forma positiva como negativa, dependendo da

visão que alunos e também professores podem possuir sobre o ensino. Muitas vezes a reflexão que se traz em si pode ser totalmente refletida nas ações de cada um, pois cada ser possui a sua individualidade e a sua forma de ver e pensar o mundo.

As nossas reflexões podem influenciar nas ações que teremos durante o nosso caminhar e isso também será levado por nós quando estivermos desenvolvendo o nosso trabalho em sala de aula, pois o nosso conhecimento terá uma relação com o que acreditamos que seja fundamental para nós e aquilo que vivenciamos na sociedade trilhará o trajeto que faremos e como definiremos as nossas ideias e lutaremos por elas.

Em relação aos alunos, eles também já podem chegar à sala de aula com as suas crenças do que seja conhecimento e dependendo delas, poderão ter um progresso positivo ou não quanto ao seu ensino. As suas ideias também serão um fator preponderante sobre a visão que terão sobre o ensino e sobre como procurarão dedicar-se a sua própria aprendizagem.

As experiências tanto dos professores como dos alunos vão estar plenamente presentes no contexto escolar, pois por meio do que trazemos para este ambiente, é que se dará o processo de ensino/aprendizagem. As ações de cada um serão essenciais para se criar um desejo pelo aprender e pela forma de querer adquirir conhecimento.

As nossas crenças também serão refletidas na sociedade, da forma como a vemos, como nos portamos diante dos outros e nos locais em que estamos inseridos. Conscientizar os nossos discentes dessa realidade também é um papel do professor, para que auxilie os alunos no seu modo de desenvolver as suas crenças.

Garbuió (2010), citando Barcelos (2001), sobre as crenças, nos encaminha a vê-las como uma questão de opiniões e ideias pessoais, quer dizer, temos a liberdade no nosso agir justamente porque trazemos as nossas crenças:

[...] no estudo acerca da metodologia de pesquisa sobre as crenças dos alunos, Barcelos (2001) define crenças como 'opiniões e ideias que os alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas'. A autora ainda acrescenta que as crenças são pessoais, têm origem em nossas experiências, além de poderem ser 'internamente inconsistentes e contraditórias'. (GARBUÍO, 2010, p. 89)

Dessa maneira, podemos inferir que as crenças possuem muitas definições, mas as mesmas na Linguística Aplicada se referem ao ensino de línguas, e representam opiniões e ideias que muitas vezes são trazidas por meio de experiências vividas, no entorno da língua e da cultura, além da natureza social.

Ao citar os processos de ensino/aprendizagem podemos salientar que levando para a sala de aula crenças que temos conosco, isso será refletido de forma satisfatória ou não pelos nossos alunos. Isto significa que temos uma responsabilidade determinante sobre como exporemos o nosso pensar e levaremos as nossas crenças para a sala de aula. Temos a necessidade de verificar quais as experiências positivas que temos e aí, sim, fazer que os alunos sintam pleno gosto pelo que estamos passando para eles.

Barcelos (2007) chama a atenção sobre como se iniciou o estudo de crenças na Linguística Aplicada no mundo e no Brasil, ressaltando os respectivos períodos no nosso país. Afirma que

A pesquisa a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas em Linguística Aplicada (LA) teve início em meados dos anos 80 no exterior e em meados dos anos 90 no Brasil, com as defesas das primeiras dissertações sobre crenças em programas de pós-graduação em LA (PUC-SP e UNICAMP). [...] A pesquisa a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas no Brasil pode ser dividida em três períodos: um período inicial que vai de 1990-1995, um de desenvolvimento e consolidação que vai de 1996 a 2001, e o período de expansão que se inicia em 2002 e vai até o presente. (BARCELOS, 2007, p. 111)

Observamos, então, que o início das pesquisas sobre crenças ainda é recente, pois vemos que no Brasil começou nos anos 1990, porém este tema tem sido bem aceito devido a vários trabalhos que vêm sendo realizados.

Verificamos que tem crescido muito o estudo de crenças no nosso país, o que faz com que tenhamos ainda mais um incentivo para analisarmos as crenças dos nossos professores, algo que, sem dúvida, nos ajudará bastante, pois um trabalho no qual possamos perceber sobre o que o professor realiza em sala de aula, por meio das suas crenças, e como os alunos receberão as suas atitudes, irá nos ajudar para que contribuamos com um melhor desempenho do papel do discente e dos docentes em sala de aula.

Miccoli (2010) expõe que as experiências de professores e alunos vão estar presentes dentro da sala de aula:

o conhecimento das experiências de ensino e de aprendizagem de professores e estudantes permite o desenvolvimento de uma compreensão das questões com as quais esses participantes do encontro em salas de aula de língua se defrontam, contribuindo com a pesquisa em Linguística Aplicada para o potencial desse processo. (MICCOLI, 2010, p. 141 - 142)

Miccoli (1997, 2010) faz uso do termo experiência para se referir a todos os acontecimentos relatados como significativos pelos quais professores e estudantes passam ao aprender uma língua estrangeira em sala de aula. Daí, ressaltamos que, para as crenças, a situação da experiência vivida auxiliará a relação existente entre discentes e docentes, numa perspectiva de melhora no ensino/aprendizagem. O processo que é realizado em sala de aula contribuirá firmemente para que se crie um ambiente em que haja uma interação satisfatória entre os agentes da educação.

A autora vai seguir fazendo uma ponte entre experiências e crenças. Para ela,

são comuns os relatos de experiências de aprendizagem negativas na vida pregressa do estudante, gerando crenças, tais como: “é difícil a língua inglesa” ou “um adulto tem dificuldades para aprender línguas”. O mesmo vale para as experiências do professor: histórias de eventos negativos são o pano de fundo para atitudes em salas de aula com efeitos para o ensino de línguas. Em vista disso, cada professor, como um pesquisador de sua própria sala de aula, deve estar atento à importância das experiências, procurando conhecer melhor os estudantes e suas experiências anteriores de aprendizagem para poder tomar decisões, orientado por elas. (MICCOLI, 2010, p. 144 - 145)

Observamos, então, que as crenças podem ter um significado negativo na aprendizagem dos alunos e no trabalho do professor, e são justamente as experiências vivenciadas por ambos que determinarão a visão que têm ou terão sobre o ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira. Os exemplos dados pela autora são bem recorrentes na nossa realidade de sala de aula, pois temos ouvido frases desse tipo de nossos alunos. Cabe a nós, então, fazer que essas crenças negativas sejam transformadas e que eles vejam o ensino/aprendizagem de língua estrangeira de uma forma mais prazerosa, que os leve para caminhos de maior conhecimento de mundo.

No que se refere ao professor, sabemos também que este necessita olhar para as suas experiências negativas com um desejo de superá-las e não deixar que interfiram no seu trabalho como orientador para uma aprendizagem. Sabemos que um professor pode marcar profundamente o discente, seja positiva ou

negativamente, então, ao se conhecer o aluno e sabendo das suas experiências, o educador deve buscar realizar um melhor trabalho em sala de aula, para que a relação existente surta um efeito transformador na vida de cada estudante, sabendo que as suas experiências serão fundamentais para o seu seguir na vida.

Para Barcelos (2007), “o conceito de crenças é tão antigo quanto nossa existência, pois desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo” (BARCELOS, 2007, p. 113). Dessas palavras, inferimos que a crença desde sempre fez parte da existência humana, pois como fomos feitos para desenvolver um pensamento, isso nos fez analisar os acontecimentos vivenciados e daí, acreditar em valores, ideias, concepções etc. que, com certeza, refletirão no nosso agir em sala de aula. Barcelos salienta ainda que as crenças podem sofrer mudanças:

Partindo do pressuposto de que crenças são uma forma de pensamento, todos nós seres humanos temos crenças e as desenvolvemos na interação e, por isso, pensamos coisas diferentes em determinados momentos de nossas vidas. (BARCELOS, 2007, p. 117)

Sobre essa realidade, nada melhor que as nossas próprias experiências de vida. Quantas vezes não temos modificado a nossa forma de pensar ou crer em algo? Isso faz parte de nós, do nosso ser, da nossa mente. Portanto, se levamos para a questão de sala de aula, durante toda a nossa vida escolar, tivemos momentos em que possuíamos um determinado pensamento e isso foi tendo uma mudança com o passar dos anos. Muitas vezes ao chegarmos à universidade, o nosso pensamento é bem diferente.

O nosso agir como professores pode iniciar com uma realidade e depois de vários anos de exercício na docência as nossas crenças podem ser totalmente distintas, assim, estamos sempre em processo de mudanças e as nossas crenças são levadas conosco por onde estejamos. Barcelos (2007), baseando-se em Rokeach (1968), nos diz que “as crenças se agrupam em crenças mais centrais e outras mais periféricas, sendo que as mais centrais são mais resistentes à mudança” (BARCELOS, 2007, p. 117).

Afirma ainda que as crenças centrais possuem quatro características: a) são mais interconectadas com outras e, por esse motivo, se comunicam mais entre si e, dessa forma, trazem mais consequências para outras crenças; b) estão mais

relacionadas com a identidade e com o 'eu' do indivíduo; c) são compartilhadas com outros; d) derivam de nossa experiência direta ("ver para crer") (BARCELOS, 2007, p. 117). Sobre as crenças periféricas, diz que "podem se referir a crenças sobre gosto". Citando Pajares (1992), aponta que "são arbitrárias, menos centrais e têm menos conexões". (BARCELOS, 2007, p. 117)

Por meio dessas explicações, podemos salientar que as crenças são bem profundas e fazem parte de toda a nossa vida. As crenças centrais estão mais arraigadas no nosso ser e, por isso, são mais resistentes a mudanças e porque também estão bem mais relacionadas com o nosso ser individual, aquilo que somos. Já as crenças periféricas, como estão ligadas mais a questões de gosto, podem possuir uma variação bem maior, de acordo com cada tempo que vivemos.

Ao pensarmos nas crenças por esses aspectos, a nossa reflexão sobre a sala de aula pode ficar muito presa a questões passadas, tradicionais, se forem crenças centrais; ao passo que se formos mais abertos para as mudanças, as novas tecnologias, já teremos crenças periféricas. Daí, se torna essencial que sempre estejamos realizando uma auto-avaliação para verificarmos como as nossas crenças estão influenciado no nosso trabalho como professor.

Barcelos (2007) vai apontar também que as crenças centrais mostram forte relação com as nossas emoções e que devemos ter cautela em relação às mudanças de crenças dos alunos. A teórica afirma que

as crenças mais centrais, que são baseadas em nossa experiência anterior, mostram forte relação com nossa identidade e nossas emoções. Dessa forma, como professores e formadores de professores, devemos agir com cautela ao sugerir mudanças nas crenças de alunos, de professores em formação ou serviço. É preciso antes conhecer a sua história de aprendizagem e de ensino e as emoções de todo esse processo, sem deixar, entretanto, de estimulá-los à criticidade necessária para o exercício da docência. (BARCELOS, 2007, p. 130)

Sendo assim, podemos perceber que a nossa identidade e nossas emoções vão influenciar sobremaneira nas nossas crenças, como algo que vai estar enraizado em nós, tendo uma importância muito forte na nossa vida. Por isso, devemos ter cuidado quando pensarmos em interferir na crença de nossos alunos, porque é mexer com a identidade do outro.

É fundamental que tenhamos conhecimento sobre como os discentes estudaram a nossa disciplina anteriormente, porque a relação atual dos estudantes



com a matéria que estudam, vai depender de como foi o início da sua vida escolar, como esse aluno conviveu com a língua estrangeira.

Quando nos referimos a professores em formação, já vimos que a sua vida escolar os fez obter determinadas crenças que eles normalmente transferirão para as salas de aula como docentes. Ao se pensar em modificar algo, é extremamente necessário procurar levá-los sempre para um aspecto de crítica sobre a sua vivência no magistério, para que possam desempenhar um papel melhor como profissional.

Barcelos (2007) vai nos orientar sobre o relacionamento entre crenças e contexto, no sentido de que este vai ter um papel preponderante sobre como o professor vai praticar as suas ações em sala de aula. Dependendo de como as suas crenças possam ser colocadas em sala de aula, o docente perceberá como deverá agir, observando o seu contexto ou ambiente de trabalho.

Fishbein e Ajzen (1975), citados por Bomfim (2011), destacam três possíveis processos através dos quais crenças são possivelmente formadas: observação ou experiência direta; inferência e aceitação; e reprodução de crenças já formadas de fontes externas.

Dessa maneira, mais uma vez, podemos refletir a respeito de que cada pessoa traz consigo as crenças que adquiriu durante a sua vida, como uma experiência vivenciada, algo que seja seu, mas também pode sofrer influência de algo que tenha sido exposto para ela através de fontes externas.

Com isso, observamos que as crenças podem ter um peso muito relevante em cada ser humano, dependendo da sua experiência, do que aceitou ou do que recebeu. Vamos, pois, imaginar os nossos alunos. Quantas situações não já passaram e como carregam consigo as verdades que formaram suas mentes. Um fator que deve ser analisado pelo professor, inclusive sobre o que vai falar em sala de aula, para que não aconteçam fatos que causem dificuldades e não-aceitação acerca do ensino/aprendizagem da língua estrangeira para os alunos.

Barcelos (2013) afirma que as crenças têm a ver com o modo como professores e alunos abordam o ensino/aprendizagem:

A importância das crenças está relacionada com sua influência na abordagem de ensinar do professor e na abordagem de aprender do aluno, além de estar relacionada também com fatores como motivação, emoções e identidades de alunos e professores. (BARCELOS, 2013, p. 11)

Verificamos, pois, que as crenças vêm influenciar na forma como o professor vai ensinar e como o aluno vai aprender, daí termos atenção em relação ao agir desses indivíduos no momento em que estão no seu contexto de sala de aula, porque as ações dos mesmos vão demonstrar qual seja a motivação, a emoção que trazem para esse contexto e quais as suas identidades.

A Linguística Aplicada desenvolve um trabalho intenso a respeito das crenças tanto dos professores quanto dos alunos sobre o ensino/aprendizagem da língua estrangeira e pelas considerações vistas, vão influenciar muito no papel de cada um em sala de aula. Crenças que foram formadas por experiências pessoais e por situações vivenciadas com quem convivemos, e do que puderam passar para nós. Muitas vezes verdades que formamos e acreditamos que são bem difíceis de serem mudadas, mas também verdades que podem sofrer diferenças ao longo da vida.

Por meio dessas reflexões sobre crenças, pensamos que o nosso trabalho está mais direcionado sobre os aspectos e questões que as teóricas Barcelos (2007, 2013) e Miccoli (2010) nos propõem, pois acreditamos que por suas palavras, podemos desempenhar uma melhor análise sobre o que as professoras expuseram nos seus questionários, no caso das suas mudanças de crenças, inclusive, já que esclarece bem acerca das crenças que perduram, mas também das que podem ser modificadas com o tempo e de como as experiências vividas podem influenciar nas nossas crenças.

Em seguida, vamos ver como essas crenças também ocorrem a respeito do ensino/aprendizagem da língua espanhola, como professores e alunos percebem esse idioma e em que isso vai refletir na prática em sala de aula.

### **2.3.2 Crenças sobre o ensino/aprendizagem da Língua Espanhola**

As crenças relacionadas ao ensino de língua espanhola são muitas, principalmente se formos analisar a partir de quando se começou a falar sobre o idioma espanhol no Brasil. O fato de ser uma língua neolatina faz com que professores, alunos, autores e teóricos possuam crenças que muitas vezes são levadas para dentro de sala de aula.

Celada e González (2005), no artigo *El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia* dizem que

É possível afirmar que grande parte dos trabalhos sobre o espanhol no Brasil se tem apoiado – mais que sobre teorias – sobre crenças raramente questionadas, o que em termos de Bosi (1995) é o mesmo que falar ideologias, ou seja, pré-definições, presunções, preconceitos de vários tipos sobre o caráter dessa língua e de suas relações com a que por aqui se fala. (CELADA e GONZÁLEZ, 2005, p. 73)<sup>37</sup>

Isso quer dizer que existem determinadas crenças que os seus emissores propagam e que muitas vezes não são questionadas, argumentadas, simplesmente se aceitam. Uma das crenças citadas como preconceito é realmente bastante visível e perceptível por parte de muitas pessoas que veem este idioma como se não tivesse nenhuma importância.

Celada e González (2005) afirmam que uma dessas crenças é *a grande semelhança entre o espanhol e o português*. Quer dizer, muitos dos nossos alunos ou gestores educacionais simplesmente por pensarem dessa forma, não valorizam a grande riqueza que a língua espanhola possui. E nós, como professores, necessitamos fazer um trabalho diferenciado em sala de aula para mostrar que justamente essa semelhança pode se tornar uma grande dificuldade quando se estuda o idioma. Pois, por essa crença, o esforço para aprendê-la é relativamente pequeno (CELADA e GONZÁLEZ, 2005, p. 73).

As autoras também expõem que Antenor Nascentes, na sua *Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros*, escrita nos anos trinta, se apoia no pressuposto, um lugar comum nunca efetivamente discutido, de que o espanhol, “*como todo mundo sabe*”, *se parece muitíssimo com o português*. Quer dizer, se um autor de gramática assinala isso, o que se dirá daqueles que têm a pretensão de aprender a língua? Já chegarão com esta crença e pensando que tudo será muito fácil.

Celada e González (2005) vêm expor que nos idos de 1957, reinava o pressuposto da semelhança entre os idiomas português e espanhol, com tudo que trazia de vantagens e de problemas. Ressaltam ainda que os estudos sobre o espanhol no Brasil durante muito tempo foram ficando como congelados no modelo do contraste mais ingênuo e superficial, termo a termo (CELADA e GONZÁLEZ,

---

<sup>37</sup> Es posible afirmar que gran parte de los trabajos sobre el español en Brasil se han apoyado – más que sobre teorías – sobre creencias raramente cuestionadas, lo que en los términos de Bosi (1995) es lo mismo que decir ideologías, o sea, predefiniciones, presunciones, prejuicios de varios tipos acerca del carácter de esa lengua y de sus relaciones con la que por aquí se habla. (CELADA y GONZÁLEZ, 2005, p. 73)

2005, p. 74), o que foi reforçando a crença de que se aprenderia o idioma sem necessidade de muitos estudos, crendo-se que tudo era muito semelhante.

Celada e González (2005) afirmam que há um enunciado que é muito ouvido da boca de muitos brasileiros, que é *Estudar espanhol...?! Precisa mesmo?* O que fez criar uma resistência quanto ao ensino/aprendizagem da língua espanhola. As autoras seguem apontando que hoje em dia, o brasileiro estuda espanhol e é possível observar que, como sujeito desse processo de ensino/aprendizagem, sempre está lutando com a tal contradição ou a reelabora, a resignifica, a desloca.

Celada e González (2005) vão seguir ressaltando que existem também crenças, como é *uma língua difícil, muito mais do que parecia e nunca vou conseguir dominá-la*. O que nos faz pensar que existe a crença de que a língua não se aprende facilmente.

Podemos, pois, inferir, que existem crenças em relação ao ensino da língua espanhola, como estereótipos de que seja muito fácil, já que possui uma semelhança com a língua portuguesa, mas quando nos deparamos com os alunos em sala de aula, percebemos que muitos deles se surpreendem quanto à dificuldade de compreender o idioma, e passam a vê-lo com outros olhares e levam mais a sério o estudo.

Celada e González (2005) relatam ainda a crença de que “Quem conhece o português, com facilidade lê e compreende o espanhol, sentirá, é verdade, alguma deficiência” (CELADA e GONZÁLEZ, 2005, p. 85). Vão apontar, ainda, que na aula inaugural da disciplina de Filologia Românica proferida na Universidade do Distrito Federal em 1937, se dizia que o espanhol não fazia parte das matérias obrigatórias nos cursos secundários, porque “era muito fácil para um brasileiro”, que se dizia: “Semelhantes à nossa língua, o espanhol e o italiano os lemos e compreendemos com relativa facilidade, chegando até a falar com tal ou qual correção” (1939, p. 73).

Pelas palavras citadas, observamos que há anos o ensino de espanhol é visto como algo irrelevante para muitas pessoas. A sua desvalorização já foi muito forte, podemos dizer que desde que começamos a estudar a língua até hoje, muitas coisas aconteceram e podemos verificar que o valor que hoje se dá ao idioma é incomparável com o que já vivemos. Precisamos, como professores, mostrar cada vez mais o poder dessa língua para que algumas crenças sobre ela possam ser modificadas.

Barcelos (2013) vai pontuar que “apesar de termos trabalhos sobre crenças em espanhol, não existe ainda, no mercado brasileiro, um livro a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem dessa língua” (BARCELOS, 2013, p. 11). Vemos, pois, que realizar uma pesquisa que esteja voltada para as crenças em língua espanhola, será um fator relevante porque estaremos trabalhando sobre um tema não muito comum no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e esperamos que possamos ter uma pesquisa satisfatória e que contribua para o desenvolvimento dessa área.

Barcelos (2013) ressalta as crenças que existem em relação ao ensino/aprendizagem da língua espanhola assim como acontece acerca da língua inglesa. Afirma que

Assim como nos estudos de crenças na língua inglesa, a crença no curso de idiomas como o melhor lugar para aprender línguas está presente na aprendizagem de espanhol, como nos mostra este estudo (de Zolin-Vesz). Se o inglês é visto como difícil, a crença no espanhol como língua “mais fácil”, devido à sua proximidade com a língua portuguesa, parece dar margem, de acordo com os estudos do autor (Zolin-Vesz), a práticas sociais de exclusão e demarcação, mais uma vez, de lugares fixos, onde certas camadas da população podem ou devem aprender uma língua estrangeira. (BARCELOS, 2013, p. 12)

Podemos inferir que o pensamento das pessoas está voltado para o lugar determinado onde se deve aprender línguas estrangeiras, e isso não ocorre somente em relação à língua inglesa, mas com a língua espanhola também. Outro fator diz respeito à crença de que a língua espanhola é mais fácil de se aprender porque possui uma grande proximidade com a língua portuguesa. Além de chamar a atenção acerca da crença de que apenas a camada da população que tem acesso aos cursos de idiomas pode aprender uma língua estrangeira, revelando uma exclusão em relação àqueles que não podem frequentar esse tipo de instituição.

A teórica vai pontuar também que a pesquisa sobre crenças poderá contribuir para se repensar acerca do ensino de espanhol, para que essas crenças possam ser questionadas. Barcelos (2013) dirá, pois

A pesquisa de crenças sobre ensino de línguas pode contribuir significativamente para (re)pensarmos o espanhol [e, eu acrescentaria, línguas estrangeiras de um modo geral] nas escolas brasileiras, dado que possibilita criar espaços para que crenças sejam questionadas na tentativa de entendê-las e apreender-lhes as decorrências. (BARCELOS, 2013, p. 13)

As palavras de Barcelos (2013) vão nos mostrar que as pesquisas sobre crenças deverão contribuir para que o ensino/aprendizagem de espanhol seja repensado, principalmente nas escolas brasileiras, pois as crenças que existem acerca desse idioma podem ser questionadas. Como já visto, as crenças podem ser mudadas. Por isso, ao se conhecer os motivos pelos quais as pessoas possuem determinadas crenças sobre a língua espanhola, estas podem sim, ser analisadas e convertidas em crenças positivas para um desenvolvimento da língua espanhola no Brasil.

Zolin-Vesz (2013) aponta que o Instituto Cervantes, órgão oficial do Ministério de Educação da Espanha para fomentar o espanhol como língua estrangeira fora do território nacional, dota o idioma de uma imagem que engloba três características principais: a concórdia, o universalismo e a rentabilidade. (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 20)

Zolin-Vesz (2013) explica cada uma das características anteriores. A primeira característica assume a imagem do espanhol como uma “língua de encontro”, ou seja, instrumento de comunicação que possibilita o diálogo e a convivência harmônica próprios de uma pátria comum. Assim, o espanhol é considerado a língua comum do mundo hispânico, em que a Espanha desempenha papel central, servindo como modo de expressão a múltiplas culturas. Simboliza o espírito de concórdia e de democracia. (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 20)

A segunda característica afirma o caráter global do espanhol como uma língua em expansão. Esta projeção global, na lente do autor, resulta tanto de sua presença nos países que constituem o mundo hispânico quanto de sua capacidade de expansão, exemplificada com sua presença, em países como Brasil e Estados Unidos, e seu constante crescimento como língua estrangeira, no sistema educativo de vários países. (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 20)

Por fim, a terceira característica encadeia o espanhol à sua condição de recurso econômico, ou seja, uma língua útil e rentável que pode construir valioso capital para quem a detém. (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 20)

Pelas características apontadas, verificamos que há um crescimento considerável no ensino da língua espanhola, e quando é possível vê-la por meio dessas três características, observamos como o governo espanhol e o Instituto Cervantes creem que seja o papel desse idioma para aqueles que queiram aprendê-lo e o que irá significar na vida de cada um. Inferimos que a Espanha procura fazer

que o ensino/aprendizagem de língua espanhola aconteça em muitos países do mundo e realiza um trabalho bem divulgado e organizado para que o idioma seja visto como importante por parte da sociedade.

O Brasil está adotando uma posição muito significativa sobre o ensino/aprendizagem da língua espanhola, o que faz que as crenças sobre a mesma possam ser modificadas e daí se chegar a ter o reconhecimento sobre o real valor da língua em questão.

Lagares (2010), citado por Zolin-Vesz (2013), em relação a crenças que se tem sobre o ensino e a aprendizagem da língua espanhola, afirma:

[...] na possibilidade de [a língua] ser rapidamente apropriada através da simples listagem de suas diferenças com o português ou na comparação palavra a palavra, feita sobre a base das divergências lexicais, como se as línguas fossem simples nomenclaturas. (LAGARES, 2010, p. 103 - 104 *apud* ZOLIN-VESZ, 2013, p. 21)

Chama-nos atenção a respeito dessa crença pelo fato de se pensar a língua com uma proximidade que consiste apenas em comparações por palavras, como se fosse simplesmente a nomenclatura, porém não se vê o idioma como uma língua no seu contexto geral, num aspecto de universalidade dessa língua. Logicamente que quando se faz comparação entre as duas línguas, português e espanhol, somente por meio de palavras soltas, pode ocorrer muita semelhança, todavia, numa amplitude de textos orais e escritos, não é isso que se passa, porque percebemos muito bem a grande diferença existente.

Zolin-Vesz (2013) afirma que as crenças sobre a língua espanhola geralmente eram observadas nos professores e suas experiências anteriores como aprendizes:

as primeiras pesquisas de crenças sobre o espanhol focavam as crenças de professores e como sua experiência de aprendizes de uma língua estrangeira poderia influenciar suas crenças e suas abordagens de ensinar. (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 25)

Zolin-Vesz (2013) esclarece que mesmo em pesquisas mais recentes, a ênfase na identificação das crenças sobre o espanhol e a relação dessas com as experiências e as ações dos aprendizes se mostram ainda recorrentes na investigação. (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 25 - 26)

O autor ressalta que existem duas características gerais em relação à investigação de crenças sobre o espanhol: (1) o objetivo das pesquisas se limita a identificar as crenças dos participantes e a relacioná-las com suas experiências de aprendizagem de espanhol e/ou de outra(s) língua(s) estrangeiras(s), e (2) a inexistência de pesquisas que enfatizem o contexto das escolas públicas. O autor segue apontando que essas características parecem restringir a pesquisa sobre o espanhol, pois não possibilitam refletir sobre aspectos sociopolíticos presentes no contexto brasileiro do ensino de línguas, como já ocorre com as pesquisas de crenças sobre o inglês. (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 26)

Verificamos, assim, que as pesquisas sobre crenças em língua espanhola ainda necessitam ser mais trabalhadas, já que a área de investigação se encontra bem restrita se compararmos com as pesquisas em inglês, e que as crenças podem significar ir além da sala de aula para que haja uma reflexão mais embasada sobre o que se ensina e aprende com a realidade da sociedade na qual estamos inseridos.

As reflexões postas aqui nos animaram ainda mais em realizar uma pesquisa em que pudemos conhecer as crenças de professoras de espanhol do Núcleo de Línguas Campus Fátima sobre a importância desse idioma e que também por meio delas, seremos capazes de modificar a nossa maneira de trabalharmos em sala e assim, proporcionar um conhecimento que possa ser colocado em prática e que transforme a visão de muitos alunos sobre o que verdadeiramente significa conhecer a língua de escritores como Cervantes, Lope de Vega, Pedro Calderón de la Barca, Federico García Lorca, Camilo José Cela, Pablo Neruda, Isabel Allende, Mario Vargas Llosa e tantos outros que já desfrutaram o prazer de ser Prêmio Nobel em Literatura.

A seguir, veremos como estes autores também poderão nos auxiliar em sala de aula, abordando o que o texto literário pode realizar no processo de ensino/aprendizagem.

#### **2.4 O texto literário no ensino de línguas estrangeiras**

Neste tópico abordaremos a funcionalidade do texto literário no ensino de línguas estrangeiras e, para tal, nos guiaremos pelos apontamentos de autores renomados que falam sobre este aspecto que consideramos essencial para o crescimento do aluno. Os autores aos quais nos direcionamos são: Paulino e



Cosson (2009), Jobim (2009), Cervera (1999), Alliende e Condemarín (2005), Martín Peris (1991), Kaufman e Rodríguez (1998), Aragão (2006), Dantas, Lima e Aragão (2011).

Para iniciar, apontaremos que, segundo os autores Paulino e Cosson (2009), a literatura deve ter o seu espaço dentro do currículo escolar:

o ensino da literatura deve dispor de um espaço curricular, seja dentro do ensino de língua, seja como uma disciplina à parte, com atividades sistematizadas e contínuas envolvendo os textos literários que devem ser desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. (PAULINO e COSSON, 2009, p. 74)

Vemos, pois, que a disciplina de literatura tem que fazer parte do currículo escolar e, dessa forma, as atividades necessitam fazer com que os alunos disponham de textos que os levem a refletir, não somente dentro do contexto da sala de aula, mas que eles possam levar os conhecimentos para além desse espaço.

Quando conseguimos fazer que a literatura seja parte da vida dos discentes, estes procurarão ler mais e assim, terão condições de pensar de forma crítica e observando o mundo de um modo muito mais significativo para a vida de cada um.

E conforme Jobim (2009), ao dar à literatura um espaço significativo no âmbito escolar, os estudantes terão a oportunidade de avançar nos seus estudos de forma mais concretizada e, conhecendo os gêneros literários, perceberão uma outra realidade existente. O autor vai expor que

o trabalho com a literatura, na escola, além de possibilitar uma conscientização de diferenças entre o espaço oral e o escrito, enseja também um modelo textual para o aluno, incluindo em seu repertório novos gêneros e modalidades de escrever e proporcionando-lhe o contato com uma realidade linguística diferente daquela com que normalmente está habituado a lidar. (JOBIM, 2009, p. 118)

Observamos por essas palavras que o ensino da literatura possui um aspecto muito relevante quanto ao conhecimento do aluno, pois faz que ele detenha conhecimentos que o ajudarão também a escrever, porque adquirirá um repertório linguístico essencial. Segundo Jobim, desta maneira, “quando produzir o seu próprio texto, o aluno partirá também de uma experiência com outros já produzidos, o que enriquecerá seu potencial”. (JOBIM, 2009, p. 118)

Vemos, então, que para os autores citados, a literatura tem um papel fundamental na educação do aluno, pois, por meio dela, terá oportunidade de

conhecer a realidade que o cerca e também algumas outras existentes. A literatura é capaz de fazer com que o aluno conheça gêneros textuais que fazem parte da nossa vida e que por meio deles, temos condições de possuir um olhar diferente sobre as pessoas e o mundo.

O texto literário possui o poder de aumentar a nossa visão de mundo e nos ensinar mais do que imaginamos, fazendo que a nossa criatividade nos leve a caminhos diferenciados e possíveis, utilizando-nos das nossas experiências.

Baseando-nos nesta parte introdutória, discorreremos agora sobre o texto literário, especificamente.

#### **2.4.1 O texto literário**

Abordaremos neste tópico aspectos sobre o texto literário para que possamos analisar a importância que ele deve ter no ensino de idiomas. Nas palavras de Cervera (1999), a literatura possui uma beleza e um encanto que nos direcionam a outras realidades e nos faz conhecer melhor os povos de diversas comunidades:

Além de ser uma expressão bela, a literatura é uma manifestação social. Nela se reflete a realidade e se interpreta o mundo, a sociedade em geral e o ser humano em particular. Nas obras literárias se encontram aspectos da vida dos povos: tradições, costumes, celebrações, festas, cantos, contos, lendas e outros componentes culturais. (CERVERA, 1999, p. 387)<sup>38</sup>

Ou seja, nada mais propício que as obras literárias para nos ensinar sobre a vida e a realidade na qual vivemos. Essas obras fazem que tenhamos conteúdos próprios e sociais, já que nos mostram aspectos das vidas dos povos.

Ao expor sobre a realidade social, encontramos na literatura situações da vida no seu contexto concreto, de acordo como as pessoas vivem, fazendo que, ao lermos, tenhamos uma vivência por meio das palavras e dos diversos gêneros, de variadas culturas, pois nos mostram os costumes e tradições existentes mundo a fora.

---

<sup>38</sup> Además de ser expresión bella, la Literatura es una manifestación social. En ella se refleja la realidad y se interpreta el mundo, la sociedad en general y el ser humano en particular. En las obras literarias se encuentran aspectos de la vida de los pueblos: tradiciones, costumbres, celebraciones, fiestas, cantos, cuentos, leyendas y otros componentes culturales. (CERVERA, 1999, p. 387)

Para o mesmo autor, essa relação dos costumes vai estar bem inserida na época em que determinada obra é escrita, porque a literatura leva a nos sentirmos também inseridos naquele contexto. Cervera (1999) aponta que

além do vínculo com a sociedade, a criação literária também está unida à época em que se produz e ao movimento ao que pertence. Assim, em sentido amplo, qualquer obra que produza no leitor um gosto estético poderia se classificar de literária. Esta ideia se ajusta aos cânones das demais artes chamadas puras, quer dizer, aquelas que buscam a beleza acima de tudo. (CERVERA, 1999, p. 387)<sup>39</sup>

Verificamos que o movimento no qual determinada obra literária está classificada, será relevante para descobrirmos os sentidos que o autor quis nos proporcionar e faz sentirmos prazer ao ler, porque a beleza literária nos ajuda a termos momentos de ilusão e de sonhos, já que nos envolvemos com o tema e com o contexto. Podemos, pois, fazer uma junção entre sociedade, época, literatura e beleza. No momento que consigamos mostrar aos nossos estudantes esse envolvimento por meio da obra que se lê, eles passarão a sentir gosto pela leitura e sempre buscar fazer essa relação com o que lê e a realidade da sociedade da qual faz parte.

Já para Allende e Condemarín (2005), a emoção terá um papel primordial na leitura literária, porque a literatura mexe com os nossos sentimentos e nos dá alegria: “a literatura facilita a exploração e a interiorização de mundos que não se revelariam com profundidade se só fossem conhecidos por meio de textos expositivos, sem participação da emoção” (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005, p. 181).

Para os citados autores, a literatura é emoção e história ao mesmo tempo, o que nos leva a pensar o quanto os nossos alunos podem aprender com a utilização desse recurso nas suas aulas. A literatura nos dá condições de percebermos a sociedade de épocas diferentes, nos torna capazes de interiorizarmos-nos e também de expressarmos a nossa emoção e, assim, como

---

<sup>39</sup> Además del vínculo con la sociedad, la creación literaria también está unida a la época en que se produce y al movimiento al que pertenece. Así, en sentido amplio, cualquier obra que produzca en el lector un gusto estético podría calificarse de literaria. Esta idea se ajusta a los cánones de las demás artes llamadas puras, es decir, aquellas que buscan la belleza por encima de todo. (CERVERA, 1999, p. 387).

professores, conseguiremos mostrar aos estudantes o que de mais belo podemos encontrar num determinado texto, favorecendo a sua experiência estética<sup>40</sup>.

Quando os alunos só trabalham com textos expositivos, quer dizer, aqueles pelos quais não há uma participação da emoção, podem ficar muito mecanizados ou tecnicistas e não conseguem lidar com o sentimento, fazendo assim com que a afetividade, tão necessária nas nossas salas de aula, tenha maior dificuldade de ser manifestada. O texto literário consegue envolver todo o nosso ser para um fim específico, que é nos oferecer emoção.

Kaufman e Rodríguez (1998) afirmam que a imaginação faz parte da leitura dos textos literários e que os mesmos necessitam ser compreendidos para que tenham sentido para os seus leitores:

os textos literários exigem que o leitor compartilhe o jogo da imaginação, para captar o sentido de coisas não ditas, de ações inexplicáveis, de sentimentos não expressos. Embora os textos literários tenham um repertório, um território que nos é familiar, porque envolvem realidades extratextuais (lugar e tempo das ações, normas e valores representados, alusões ou referências a pessoas, lugares e coisas que existem fora do texto, elementos e tradições literárias etc.), não basta conhecer estas realidades para compreender o texto literário: é necessário fundamentalmente desentranhar as múltiplas perspectivas e os múltiplos níveis de associação que o texto oferece. (KAUFMAN e RODRÍGUEZ, 1998, p. 30)<sup>41</sup>

O que nos faz pensar, segundo estas autoras, que é importante que o leitor leia com atenção, desejando participar das ações, para que, assim, possa associar o texto com o que vive e sente, percebendo as palavras do escritor de forma completa e dessa maneira, fazendo uma junção com o que conhece. Assim, pode desfrutar imensamente das palavras e pode saboreá-las, pois dessa maneira, deixará que a sua imaginação o encaminhe aos sentimentos mais variados possíveis. E desse modo, perceberá o texto na sua totalidade.

---

<sup>40</sup> É o que determina a nossa apreensão da arte e mais especificamente da literatura. Permite-nos provar a experiência do Outro, através das diversas perspectivas com as quais podemos nos aproximar da arte. (...Determina nuestra aprehensión del arte y más específicamente de la literatura, Nos permite probar la experiencia del Otro, a través de las diversas perspectivas desde las que podemos acercarnos al arte). (ARAGÃO, 2006, p. 39 - 40)

<sup>41</sup> Los textos literarios exigen que el lector comparta el juego de la imaginación, para captar el sentido de cosas no dichas, de acciones inexplicables, de sentimientos inexpressados. Aunque todos los textos literarios tienen un "repertorio", un territorio que nos es familiar, porque involucra realidades extratextuales (lugar y tiempo de las acciones, normas y valores representados, alusiones o referencias a personas, lugares y cosas que existen fuera del texto, elementos y tradiciones literarias, etc.), no basta con conocer estas realidades para comprender el texto literario: es necesario fundamentalmente desentrañar las múltiples perspectivas y los múltiples niveles de asociación que el texto ofrece. (KAUFMAN y RODRÍGUEZ, 1998, p. 30)

Observamos também que, ao lermos um texto literário, necessitamos perceber o que há nas entrelinhas, aquilo que não está expresso, mas que é inteiramente importante para a compreensão e interpretação do mesmo. Os textos oferecem muitas visões e contextos que se tornam relevantes para se compreender o que o autor desejou nos passar. Somente com uma vivência literária se consegue ter êxito nessas situações.

Aragão (2006), em sua tese doutoral, nos apresenta a visão de Schmidt, que considera que o texto literário tem uma vinculação muito forte com o meio social e que seu conceito vai depender do que os participantes desse meio consideram literário. Para Aragão, Dantas e Lima (2011):

cada leitor possui diferentes tipos de conhecimentos prévios, que serão incluídos na interpretação de um texto também de maneira individual, esse processo torna o “fazer literário” bastante complexo, pois cada momento histórico influencia uma interpretação literária diferente. (DANTAS, LIMA e ARAGÃO, 2011, p. 01)

Acreditamos que para que os alunos ou os leitores possam observar esses aspectos, é necessário também que conheçam os gêneros literários, pois em cada um deles, encontramos realidades diferentes e formas de escrita que nos auxiliarão na compreensão. Sendo assim, no próximo tópico, trataremos sobre eles.

#### **2.4.2 Gêneros Literários**

Para este momento, analisaremos alguns autores e a seguir, exporemos os postulados daqueles que mais se afinam ao nosso entendimento sobre os gêneros literários.

Ao lermos García Berrio e Huerta Calvo (1999), observamos que o esquema dos gêneros como paradigma das classes de textos ou das modalidades do discurso literário foi fundamental na cultura literária do Ocidente a partir de *A República* de Platão e a partir da *Poética* de Aristóteles. (FUBINI, 1966 e GENETTE, 1979 *apud* GARCÍA BERRIO e HUERTA CALVO, 1999, p. 11) Esses autores expressam como se deu a classificação dos gêneros literários:

[...] no Ocidente circulou habitualmente a partir de mediados do século XVI a classificação tripartida dos gêneros literários: *lírica, épica e dramática*, ajustada inicialmente à divisão poética tradicional expressivo-retórica das modalidades do discurso: *exegetática* (lírica), *dramática* (teatro) e *mista*

(narração épica e romance). (GARCÍA BERRIO e HUERTA CALVO, 1999, p. 12)<sup>42</sup>

Cervera (1999) nos fala que os gêneros literários são as criações que os autores realizam e nos transmitem e que as manifestações existentes são a lírica, épica e dramática:

[...] os gêneros literários são os modelos de escritos utilizados pelos autores para apresentar as suas criações fictícias, reais, imaginárias e anímicas. Entre as manifestações literárias, a lírica é o discurso expressivo por excelência; a épica ou a narrativa é o discurso representativo que trata de explicar a realidade de maneira objetiva ou verossímil; e a dramática, o discurso apelativo destinado à encenação. (CERVERA, 1999, p. 399 - 400)<sup>43</sup>

Podemos perceber que os autores, ao escreverem, vão criar situações que podem ser fictícias ou reais, imaginárias ou anímicas. Isso nos leva a pensar que a literatura tem um grande poder de criação, já que os escritores “brincam” com essa capacidade, e nós, leitores, nos deixamos levar pelo que escrevem.

Em relação às manifestações literárias, vamos observar que a lírica se refere ao discurso íntimo; a épica é o discurso representativo da realidade e a dramática é o discurso que se destina para a representação. Ou seja, em cada um dos gêneros o que vai existir é o discurso, embora seja exposto de formas diferentes. Então, se torna preponderante que ensinemos os nossos alunos essa realidade da literatura para que se sintam mais incentivados a estudá-la.

Cervera (1999) nos diz também que “o conceito de gênero literário está vinculado ao tipo de obra determinada pela tradição, o tema, o tom e o estilo” (CERVERA, 1999, p. 400)<sup>44</sup>.

Sobre o gênero dramático, Cervera (1999) diz que as personagens vão ter papéis essenciais para a representação, e que o diálogo é característica fundamental para esse gênero:

<sup>42</sup> En Occidente ha circulado habitualmente desde mediados del siglo XVI la clasificación tripartita de los géneros literarios: *lírica*, *épica* y *dramática*, ajustada inicialmente a la división poética tradicional expresivo-retórica de las modalidades de discurso: *exegemática* (lírica), *dramática* (teatro) y *mixta* (narración épica y novelesca). (GARCÍA BERRIO y HUERTA CALVO, 1999, p. 12)

<sup>43</sup> Los géneros literarios son los modelos de escritos utilizados por los autores para presentar sus creaciones ficticias, reales, imaginarias y anímicas. Entre las manifestaciones literarias, la lírica es el discurso expresivo por excelencia; la épica o la narrativa es el discurso representativo que trata de explicar la realidad de manera objetiva o verosímil; y la dramática, el discurso apelativo destinado a la escenificación. (CERVERA, 1999, p. 399 - 400)

<sup>44</sup> El concepto de género literario está vinculado al tipo de obra determinada por la tradición, el tema, el tono y el estilo. (CERVERA, 1999, p. 400)

[...] o autor projeta as experiências da realidade para o cenário onde as personagens se expressam e atuam por si mesmas. O diálogo é o meio apropriado, mas no mundo clássico, no “Século de Ouro” espanhol e no romantismo se recorre ao verso. No século XVIII e na época atual se prefere a prosa. (CERVERA, 1999, p. 400)<sup>45</sup>

Chama-nos a atenção o aspecto de que o autor de gênero dramático ou teatral pensa num cenário para que a sua obra seja representada e é nesse cenário que se darão as experiências da realidade, em que as personagens vão se expressar e atuar.

Houve um momento no qual o texto teatral era escrito em verso, como observamos que aconteceu na Espanha nos chamados “Séculos de Ouro”<sup>46</sup> e no romantismo, mas na nossa realidade atual encontramos a escrita em prosa, o que pode facilitar a compreensão.

Acreditamos que o gênero dramático faz com que os alunos expressem ainda mais a sua oralidade, pois esse gênero literário é a pura manifestação oral, pois nele temos os diálogos como ponto central. Além disso, encontramos ainda as diferenças entre teatro em verso e em prosa, em especial no teatro espanhol.

Para García Berrio e Huerta Calvo (1999) a aceitação dos grupos clássicos não impede a possibilidade de revitalizar a classificação recorrendo a termos de uso mais comum na atualidade: Gêneros poético-líricos; Gêneros épico-narrativos; Gêneros teatrais e Gêneros didático-ensaísticos. (GARCÍA BERRIO e HUERTA CALVO, 1999, p. 147)

Como se observa, os autores reforçam o termo *lírica*, hoje em franco desuso, com a junção do mais atual de *poética*, claramente reservada em nossos dias à expressão em verso ou em prosa, de tal sorte que se incluem aqui formas antes excluídas, como o *poema narrativo breve* ou o *poema em prosa*. O mesmo critério, García Berrio e Huerta Calvo (1999) adotam em relação ao segundo grupo, no qual o termo *épica* perdeu inevitavelmente atualidade. Por outro lado, o gênero básico do grupo já não é o *epopeia*, mas sim o romance, no seu sentido mais amplo: a *narração*. (GARCÍA BERRIO e HUERTA CALVO, 1999, p. 147 - 148)

---

<sup>45</sup> El autor proyecta las experiencias de la realidad a un escenario donde los personajes se expresan y actúan por sí mismos. El diálogo es el medio apropiado, pero en el mundo clásico, en el Siglo de Oro y en el romanticismo se recurre al verso. En el siglo XVIII y en la época actual se prefiere la prosa. (CERVERA, 1999, p. 400)

<sup>46</sup> Período artístico que vai de 1526 até 1681. Se trata de uma época na qual a literatura espanhola chegou a alcançar os mais altos índices de qualidade estética que engloba duas grandes etapas históricas: Renascimento e Barroco.

Quanto ao terceiro grupo, para García Berrio e Huerta Calvo (1999), é preciso constatar o critério restritivo da Poética tradicional – feitas algumas exceções – ao imaginar das suas proposições teóricas aquelas formas teatrais não traduzidas para a escrita – coloquemos aqui as medievais “jogos” ou “momos” e as modernas “performances” – e que têm alcançado um crescente papel no século XX; daí a substituição do mais convencional “dramático” pelo mais amplo de “teatral”. Por fim, García Berrio e Huerta Calvo (1999) dedicam um grupo último para aqueles gêneros destinados à exposição de ideias, aliando o termo mais tradicional de “didática” ao mais moderno de “ensaio”. (GARCÍA BERRIO e HUERTA CALVO, 1999, p. 148)

Depois de considerarmos os postulados desses autores sobre os gêneros literários, passaremos a refletir sobre como esses gêneros podem ser utilizados em sala de aula, observando a característica de cada um deles.

### **2.4.3 Questões sobre como ensinar literatura**

Procuraremos, neste tópico, refletir sobre como se pode ensinar literatura, segundo os autores que serão citados.

Segundo Campos (2003), Roland Barthes diz que a literatura é uma disciplina que não pode desaparecer do currículo escolar, pois age com o imaginário do ser humano.

Todas as disciplinas podem desaparecer, exceto a literatura, que trabalha com as emoções e sentimentos do ser humano; ela não retrata a realidade, mas apresenta um território, o do imaginário, no qual todos os humanos se reconhecem e por suas veredas caminham livremente. (BARTHES *apud* CAMPOS, 2003, p. 21)

Quer dizer, a literatura é emoção, sentimentos, imaginação, e por isso se torna peça importante no ensino, seja ele de línguas estrangeiras ou da educação como um todo. Esta disciplina necessita fazer parte da formação dos nossos alunos, pois por meio dessa matéria poderão tornar-se ainda mais humanos, e a literatura é um grande caminho para isso.

À proporção que conhecemos a literatura, mais nos encantamos com ela, com o seu poder e com o prazer que nos proporciona. Crescemos como seres humanos, portanto se torna fundamental que os estudantes possam perceber e conhecer o que é literatura, porque dessa forma poderão se tornar pessoas



melhores e terão condições de ampliar a sua visão de mundo, com cultura e intelectualidade.

Campos (2003) segue expondo que “a lição de Barthes ainda não foi aprendida e o menos ensinado é o texto literário, que só aparece como fragmento, num livro didático ou numa prova” (CAMPOS, 2003, p. 22). Por estas palavras dos autores, vemos o que é uma realidade: os textos literários praticamente não são estudados, e quando o são, se referem muitas vezes a estes fragmentos, quer dizer, a obra literária é vista superficialmente, sem que o aluno descubra as significações que ela possui.

O estudo desses fragmentos pode se tornar uma abertura, um caminho para se conhecer a obra, porque nada se compara ao se estar com a obra em mãos, desfrutando de todos os detalhes que ela possui. Muitas vezes os fragmentos dizem muito pouco sobre a obra em si, portanto devemos buscar o estudo da obra na sua completitude.

Para Campos (2003), o ensino da literatura não pode ser imposto, pois é algo muito superior para que os estudantes a vejam desse modo, além do que os resumos nunca chegarão a mostrar a obra completa.

num clima impositivo e formal não se aprende literatura, uma vez que a leitura do texto literário implica um processo de identificação que leva o leitor a assumir novas formas de comportamento social. O texto literário apresenta sentidos múltiplos que jamais serão alcançados através de resumos sobre períodos literários. (CAMPOS, 2003, p. 30)

Para nós, a literatura deve ser estudada de uma forma mais autêntica e não somente por meios de resumos, como diz a autora. Os resumos não são capazes de demonstrar o que os escritores querem nos dizer, muitas vezes nem chegam a mostrar o contexto das obras, e assim o aluno muitas vezes não tem interesse em ler a obra completa.

Além do mais, a literatura não pode ser vista com excessiva formalidade, porque perde o natural, a espontaneidade da interpretação, do ponto de vista do leitor, e essa interpretação necessita ser livre, para que possamos desfrutar da capacidade do autor em nos fazer imaginar e criar novos horizontes.

Segundo Campos (2003), o ensino a partir de fragmentos fica mecanicista, só contendo descrição de algumas partes da obra, o que não condiz com o poder que a literatura possui e os estudantes, dessa forma, jamais poderão conhecer o que seja ler uma obra completa e sentir uma satisfação pelo ato.

Acreditamos também que há uma necessidade de mudar esta realidade. Quando um ensino se torna mecânico, é quase impossível se ter interesse por ele. E necessitamos pensar nas formas de mudança para o ensino da literatura. O aluno precisa perceber o texto como realmente aparece nas obras, e não ficar só lendo fragmentos sem ter noção do que aparece nas palavras exatas dos seus autores. Daí, a necessidade de mudança.

Ainda segundo Campos (2003), o que muitas vezes acontece nas aulas, é um estudo sobre a vida dos autores, com foco apenas na história da literatura, deixando a obra de lado, o que não faz com que a literatura em si seja estudada.

A tendência mecanicista imprime ao ensino uma imagem da literatura centrada no autor, nas fontes ou na História; o professor trata o texto como objeto de explicação, não desenvolvendo as várias leituras possíveis. Esse enfoque reduz a literatura a um inventário de autores e obras no qual a história individual apaga o quadro dos gêneros, transformando o estudo do texto literário em mero pretexto. Fundam-se as aulas em explicações sobre a obra, partindo da pessoa do autor, de seus gostos e paixões, como se ele estivesse ali a fazer confidências. (CAMPOS, 2003, p. 31 - 32)

Isso significa que a literatura se torna um pretexto, só para dizer que há um estudo dos textos literários, mas na realidade não se está estudando nada de literatura, já que o enfoque é posto no escritor e na escola literária, quer dizer, o fundamental, que é o conhecimento da obra, na verdade não acontece, e o aluno só fica tendo uma visão superficial da literatura.

Podemos pensar, então, que segundo a autora, se torna inerente a mudança na forma de ensinarmos literatura ou trabalharmos com textos literários, pois devemos analisá-los no que seja verdadeiramente importante, ou seja, o texto e sua interpretação e não nos preocuparmos somente com aspectos fora do texto, como a vida pessoal dos seus autores ou a história da época em que a obra foi escrita, pois isso não chama a atenção do estudante e nem o tornará desejoso de ler a obra. Tem-se que relacionar a obra à realidade dos alunos, porque dessa maneira terão a vontade de estudar literatura.

Para Campos (2003), não se deve pensar que a obra retrata a vida do autor, que seja necessário estudá-lo para compreender a obra.

Os alunos perdem um tempo enorme ouvindo sobre a atribulada vida de Camões como se essa fosse a chave para entender *Os Lusíadas*. Às vezes, nem leem a obra. É um equívoco identificar o narrador com a pessoa do autor, considerar a obra como imagem daquele que escreveu, confundir o nível literal com o nível referencial. (CAMPOS, 2003, p. 32)

Essas palavras nos fazem refletir sobre a forma como estamos ensinando literatura. Não devemos confundir uma vida particular com um narrador que há na obra, pensando que tudo que há na obra é porque aconteceu com o escritor.

O que é fundamental é perceber as palavras do autor como algo que consegue fazer criar um mundo de personagens e ficções que podem expressar situações da realidade, mas não significa que tudo seja verdadeiro. É o momento de deixarmos de dar mais ênfase à vida dos escritores e nos determos na obra, o que ela pode nos ensinar para trilharmos uma vida de mais conhecimento.

Quando se centra o estudo da literatura na vida dos autores, os estudantes perdem todo o interesse nessas aulas, pois a nossa juventude está sedenta de realidades, de ações, então, necessitamos urgentemente mostrar aos nossos alunos que as obras ou textos literários podem estar inseridos nas suas vidas e assim, eles buscarão conhecê-los.

Temos, então, que nos deter na obra, no texto, e não apenas em biografias, pois estas somente serão informações complementares. A literatura é que é essencial.

Campos (2003) nos aponta que existe um tripé em que o ensino da literatura se baseia, esse tripé é: livro didático, ensino fragmentado e seleção medrosa de autores clássicos (CAMPOS, 2003, p. 34), quer dizer, geralmente o ensino da literatura se dá de forma superficial. Essa realidade dos livros didáticos é a que temos, pois trazem algo sempre de forma fragmentada e a vida dos autores sempre é um fator bem destacado. Com isso, observamos que a resposta do aluno não se torna tão positiva como poderia ser se na verdade conhecesse a obra na sua essência. Dessa maneira, a metodologia não se apresenta de forma satisfatória.

Eis um dos motivos pelos quais geralmente os alunos não querem ler ou têm dificuldade em realizar esta tarefa. Torna-se necessário, então, uma mudança na pedagogia de ensinar literatura, porque da maneira como se encontra na atualidade, não chama a atenção dos alunos, já que é preciso conhecer a obra literária e desempenhar uma correta leitura, uma vez que, desse modo, entenderão o que significa a literatura e lhe darão a importância adequada, tanto em relação ao conhecimento quanto à aprendizagem e à vida.

A autora continua expressando que o ensino da literatura deve possuir um significado e não ser só uma forma de depositar informação para os estudantes.

O desinteresse pela leitura é mascarado quando o professor fala durante uma aula sobre o texto como se estivesse a preencher o reservatório do aluno. Não compete ao ensino de literatura transmitir um patrimônio já constituído, mas estabelecer a ideia de conhecimento como construção do significado do texto que aí está. Para tanto, é preciso conceber a leitura do texto literário não como um subproduto de aulas expositivas, mas como atividade propiciadora de uma experiência única. (CAMPOS, 2003, p. 35)

O estudo da literatura não deve ser constituído de modo mecânico, como que jogando informação para os estudantes, pois a literatura é viva. É assim que vamos conseguir a participação dos estudantes em sala de aula, quando perceberem que o que estão aprendendo faz parte da vida deles. Por isso uma aula de literatura não deve ser somente de informações passadas para os alunos, mas sim que saibam que há um significado, um propósito para se estudar as obras literárias.

Muitas vezes encontramos discentes que dizem que não gostam de ler ou que não gostam de literatura e isso pode ser consequência de como as aulas dessa disciplina foram passadas para eles, que deixaram marcas negativas, sem observarem as várias possibilidades de se ler uma obra literária e de tirar ensinamentos muito significativos para as suas vidas.

A autora também aponta que o texto não é objetivo, mas possui vários significados que podem ser interpretados pelas pessoas, pois a cada leitura vamos ter um olhar diferente sobre o texto. A riqueza da literatura também se engloba na variedade de significado e de interpretação que proporciona, e nisso o leitor tem um papel primordial.

É necessário interpretar, observar a visão do aluno sobre o texto, as suas opiniões sobre o mesmo e não, simplesmente, impor a ele aquilo que pensa o professor, já que cada pessoa, pela sua experiência de vida, inclusive, possui um determinado olhar sobre o texto. Nesse jogo entre o leitor e o texto é que se chegará a uma interpretação mais satisfatória. E para que isso possa acontecer, há a necessidade de se focar o estudo na leitura, pois é esta que fará com que o aluno também tenha uma participação efetiva na aula, e não somente o professor lendo ou passando informações. É preciso “destrinchar” o texto. Vê-lo na sua totalidade, buscando aproximar-se o máximo possível das diversas possibilidades de interpretação, para que o ato de leitura se torne essencial na vida do estudante.

O currículo escolar precisa se transformar para que se possa estudar literatura na sua forma adequada, preparando o aluno para as suas realidades e

aumentando os seus conhecimentos, para que assim, se torne um leitor crítico. A literatura é um caminho para tal e caso continue sendo estudada do modo como é na atualidade, os nossos estudantes terão dificuldades para se tornarem verdadeiros cidadãos, pois a sua visão de mundo ficará limitada e dessa maneira a visão globalizada que precisam ter será prejudicada.

Para Campos (2003), “as aulas de literatura podem socializar a experiência de leitura estimulando o diálogo pelo qual se trocam experiências e se confrontam gostos” (CAMPOS, 2003, p. 37). A autora nos mostra que ler, na verdade, é um diálogo que se faz com o texto, não somente recebendo o que está no papel, mas buscando uma interação com aquilo que o autor expõe, para nos fazer pensar e expressar a nossa visão. Aí está o poder da leitura, dialogar com o texto.

Nessa perspectiva, ela segue afirmando que os professores e alunos precisam interagir com o texto, pois assim deve ser o ensino da literatura. Não se deve ter preocupação com fatores externos aos textos, mas sim procurar destrinchar o máximo que for possível para que se obtenha uma interpretação que tenha significados, que busque observar o que está presente no texto pelo que se pode explorar da fala das personagens e do contexto no qual está inserido. A literatura tem que ser viva, mas não como se estivéssemos estudando algo de tempos atrás, mas sempre se buscar trazer para o momento atual, o que podemos ver em relação à sociedade do nosso tempo.

Acreditamos que com a prática da leitura, o aluno terá condições de aprender e expor os seus pensamentos e considerações sobre os textos lidos ou a obra. O professor precisará desempenhar um papel muito atuante para que leve o seu aluno a praticar uma leitura de modo que o texto seja realmente compreendido e interpretado.

Enquanto as nossas aulas de literatura estiverem sendo ministradas somente no foco de vestibulares, os professores não desempenharão o seu papel como real professor de literatura, pois os fragmentos ou filmes não são capazes de mostrar e ensinar os estudantes como a obra em si, e este deve ser o objetivo das aulas de literatura, formar leitores críticos e competentes na interpretação. A obra literária necessita ser vista como algo real, através da qual o aluno se sinta inserido naquele contexto e por essas experiências sinta prazer na leitura.

Campos (2003) nos afirma que a imaginação, a fantasia e a emoção devem estar relacionadas com o raciocínio, a razão e a inteligência. Quando conseguimos realizar a junção desses elementos, a literatura se realiza em nós e somos capazes de nos tornar leitores. Necessitamos mostrar essa realidade para os nossos alunos para que também se tornem leitores críticos e compreendam que temos que saber-literatura e não só saber sobre literatura. (CAMPOS, 2003, p. 59 - 60)

A literatura engloba vários aspectos, que devem ser vistos na sua totalidade, não superficialmente. Enquanto a leitura de textos literários tiver como base somente aspectos históricos e repetições de fragmentos de algumas obras, sem que o aluno perceba aspectos culturais e a variedade que a literatura possui, não haverá uma motivação por parte do estudante para ler e aprender por meio da leitura. Precisa-se, então, focar o ensino no texto em si e nas suas formas de interpretação. O texto literário não é um tipo de texto que se deve ler sem concentração, sem perceber o que o autor quer nos passar, e para que os nossos estudantes observem isso, a aula de literatura necessita ser mais motivadora e mostrar que a linguagem literária torna o nosso conhecimento mais real e vivo.

Campos (2003) expõe ainda que deve existir um relacionamento dos alunos com os textos literários que possa amadurecê-los no aspecto da emoção, que saibam buscar sonhos e prazeres.

A necessidade de um envolvimento com os textos literários que ofereçam não só um enredo interessante, mas a possibilidade de amadurecerem sua emoção e conhecimento, seu desejo e prazer estético. É preciso formar leitores capazes de investir em sua capacidade de sonho e prazer, não apenas seguir falsas profecias, magos e alquimistas. Diante dos textos literários, os jovens perdem-se na falta de vocabulário e de estrutura da linguagem, o que impossibilita a interpretação dos textos e dos poemas. (CAMPOS, 2003, p. 92 - 93)

Temos que investir na capacidade leitora dos nossos aprendizes, fazer com que eles interpretem os textos do melhor modo possível e, assim, acabem adquirindo também conhecimento de vocabulário e estruturas linguísticas inseridos em contextos. O que pode dificultar a compreensão do texto literário é a falta de vocabulário, a falta de conhecimento prévio, as dificuldades linguísticas em geral, a falta de competência literária, entre outros aspectos que vamos desenvolvendo à medida em que lemos e aprendemos em cada contexto como deve ser utilizado.

Campos (2003) afirma também que um fator primordial que deve acontecer é a relação entre o texto e o leitor. O aluno como leitor sente a necessidade de que a leitura tenha sentido para a sua vida e ao perceber, a partir da adequada mediação proporcionada pelo professor, que por meio dos textos literários pode desenvolver uma busca para os seus sonhos, é porque o processo de ensino da literatura conseguiu obter êxito e fez com que o estudante passasse a ter paixão pela leitura.

A autora acredita que, em geral, na escola, “os jovens leem para dissecar uma obra e não pelo prazer de passear, vivos, pelas alamedas do imaginário da humanidade” (CAMPOS, 2003, p. 109). A leitura é uma experiência encantadora para aqueles que a veem como este prazer, este passeio pelo imaginário. Quando conhecemos isso, passamos a sentir um verdadeiro gozo em ler, durante horas, uma obra. E infelizmente a nossa realidade de ensino de literatura e leitura nem sempre proporciona esse encanto aos nossos estudantes. Necessitamos, como professores, mostrar-lhes esse gosto pela leitura, ensinar-lhes como isso pode acontecer e acreditar que dessa maneira, estaremos formando autênticos leitores.

À proporção que passeamos pelas obras literárias, que nos deixamos levar pela imaginação que o autor nos brinda, o tempo é como se não passasse e conseguimos agir de uma maneira diferente perante as pessoas e o mundo. Ler por prazer é o que nos fará seres humanos diferenciados, capazes de entender o outro e buscar um respeito pelo que o próximo pode nos oferecer. Criar alamedas de imaginação é realizar um profundo momento de reflexão e conhecer-nos a nós próprios, para que consigamos caminhar trilhando novos horizontes e desejando almejar os sonhos que podemos ver concretizados.

Os textos no ensino devem ser utilizados pensando no melhor conhecimento dos alunos. À proporção que estes textos são vistos erroneamente em sala de aula, não são capazes de tornar a leitura agradável ou prazerosa, pois nada da intuição ou imaginação do estudante é trabalhado. E é nesse foco que deve estar o nosso objetivo ao se trabalhar com textos literários: fazer com que o aprendiz desenvolva a sua mente para uma real experiência de leitura.

Muitas vezes as aulas de literatura não despertam interesse nos alunos, pela forma como são ministradas, pois observamos que essas aulas frequentemente mostram realidades muito diferentes da que os alunos vivem e o gosto literário fica em segundo plano. É preciso entrar na realidade dos estudantes, não somente com

avanços técnicos ou metodológicos, é necessária uma mudança na forma geral de se ver literatura e como essa mudança pode chegar a todos.

Trabalhar com a obra e conhecê-la deve ser o ponto central nas aulas de literatura. Trabalhar com literatura exige conhecimento de obras e de leitura. Ao se levar um texto literário para a sala de aula, deve-se pensar num planejamento adequado para trabalhá-lo com os alunos, pois simplesmente levá-lo para ter algo diferente em sala não significa que estamos trabalhando literatura. O texto precisa ser lido, compreendido, interpretado e discutido e não somente visto ou substituído por outros meios sem se conhecer a obra em si.

O professor de literatura tem um papel primordial no ensino dessa disciplina. Deve ser um exemplo de alguém que gosta de literatura, que gosta de ler, porque é dessa maneira que demonstrará aos alunos a experiência leitora que possui e fará com que os mesmos sintam vontade de participar da aula e possam passar a ver a leitura de outra forma e assim, querer praticá-la sempre.

Enquanto tivermos as obras substituídas por resumos, filmes ou novelas, os alunos não perceberão o essencial da obra, não terão a verdadeira interpretação, e, dessa maneira, a obra se tornará vazia para os alunos. O professor, pela responsabilidade que possui em sala de aula, deve buscar mostrar a seus alunos o que é a linguagem literária, como os estudantes podem desenvolvê-la ou conhecê-la para que observem em que se deve atentar para que a obra seja compreendida, e não se preocupar apenas com questões exteriores ao texto. O texto deve ser o ponto principal no estudo. Com este pensamento é que poderemos acreditar que a literatura será vista com outros olhos por aqueles que a utilizam em sala de aula.

Assim, o professor precisa mostrar entusiasmo em relação às obras que trabalha, demonstrar que realmente gosta de literatura e de ler, pois, dessa maneira, os alunos se sentirão mais empolgados pela leitura das obras, uma vez que quando o professor consegue passar para o estudante a sua paixão pelo que faz, a aula se torna outra realidade e os aprendizes passam a querer aprender e assim também deve ser com as aulas de literatura. O professor deve expressar o prazer que sente ao ler uma obra ou texto literário, porque desse modo, fará com que o seu aluno sinta também prazer na realização da leitura e as aulas serão um estímulo para a aprendizagem.

Campos (2003) afirma que “é enganoso pensar que um texto foi feito para ser dissecado: ele existe para ser lido e para criar uma experiência comunicativa



prazerosa” (CAMPOS, 2003, p. 139). Podemos observar que a autora segue expondo sobre a importância do texto em si, e, mais uma vez, concordamos com ela, pois o texto deve ser trabalhado com o aluno para uma interpretação adequada, para o prazer. E é por meio da leitura específica do texto que isso poderá acontecer, pois o aluno deve se sentir inserido no texto, perceber as entrelinhas e querer se envolver com ele, ter a sensibilidade de observar o que o autor propõe.

A autora segue acrescentando que a leitura se torna desinteressante para o aluno pela forma como é trabalhada em sala. É necessário que se mude a forma de como é trabalhada na atualidade.

A leitura do texto literário se converte, no mais das vezes, em obrigação desinteressante porque resulta de relações de leitura e nota e não entre leitura e vida. Uma primeira hipótese é o fato de o ensino de literatura não possibilitar ao aluno atualizar o texto literário. Não se examinam as respostas que a obra deu no passado e as que dá no presente; o aluno se torna um leitor enfasiado, pois entende o texto como um objeto acabado. (CAMPOS, 2003, p. 144)

O nosso sistema educacional prejudica a forma de se trabalhar a literatura e como se pode aprender por meio dela. As nossas aulas estão voltadas para os vestibulares, os concursos, e isso jamais fará com que o aluno sinta prazer em ler, primeiro porque não conhecerá as obras, pois geralmente são vistas superficialmente, depois porque as aulas são monótonas e não conseguem despertar o interesse dos estudantes, pois não se mostra a beleza, o encanto da literatura, mas sim, as dicas para exames, o que precisam saber para responder as questões propostas e quase nada do texto literário é trabalhado.

A leitura do texto literário deve buscar o prazer, a interpretação, a imaginação, a beleza que possui. Enquanto não se focar o estudo da literatura nesses aspectos e só se pensar no externo, vestibulares, por exemplo, o aluno não sentirá prazer em ler. E essa realidade estará afastando cada vez mais o nosso aluno da literatura e da leitura, porque ver obras literárias sem perceber o que é literatura e o que se pode aprender por meio da leitura dela, não proporciona prazer em passear pelas folhas de uma obra ou de um texto.

E o texto literário precisa ser trabalhado como algo vivo, real, atual, e não como algo acabado, que aconteceu em um determinado período e que hoje em dia não nos diz mais nada. Não pode ser assim, mas se deve mostrar ao aluno o que

ele é capaz de aprender com a leitura de um texto e utilizar a sua imaginação para compreendê-lo melhor.

Campos (2003) acredita que a experiência dos estudantes com os textos literários muitas vezes não passa do uso de resumos ou do que os livros didáticos trazem, mas tem que se observar algo mais. Ela vai apontar que

[...] para muitos alunos, a leitura dos textos literários se converte em leitura de resumos ou de trechos apresentados nos livros didáticos e deixa de lado a possibilidade da experiência estética, que se torna simplesmente, e na melhor das hipóteses, vetor de cultura e fonte de informações. A dificuldade de leitura do texto literário é reflexo de limitações mais gerais de todo o processo escolar. (CAMPOS, 2003, p. 148 - 149)

A forma como as obras são trabalhadas em sala de aula faz que o aluno só tenha experiência com resumos ou textos soltos em livros didáticos e isso não é experiência de literatura e de leitura, porque os estudantes não vêm a obra, não a estudam, não a interpretam, não a discutem, e assim, a leitura se torna superficial, o que leva a uma dificuldade em ler. A nossa educação necessita mudar para que os nossos aprendizes possam desenvolver a prática da leitura corretamente.

O texto literário deve ser visto como uma fonte de aprendizagem, em que o próprio leitor terá condições de perceber as nuances que este tipo de texto possui e é isso que precisamos passar para os nossos alunos: a capacidade de ler observando os vários significados que o texto literário possui e não se limitar à busca de pequenas informações.

Riter (2009) salienta que um bom texto nos faz refletir sobre nós mesmos e mudarmos como pessoas.

Ou seja, além do referido prazer, o bom texto também promove que reflitamos sobre nós e sobre o mundo que nos cerca, além (e talvez por isso mesmo) de possibilitar uma mudança em nós, mesmo que não a percebamos. (RITER, 2009, p. 54)

Assim, o nosso objetivo ao praticar a leitura deve ser nos levar a refletir e nos transformar. Será que estamos realizando isso com os nossos alunos? Possivelmente não, porque não observamos neles esta realidade. Então, é necessário que saibamos trabalhar satisfatoriamente em sala de aula para que possamos assegurar-nos de que estamos fazendo algo por nossos estudantes para torná-los leitores satisfeitos e críticos.

Quando nos tornamos leitores mais experientes percebemos que, a cada leitura que fazemos, crescemos mais como pessoas e alcançamos conhecimentos sobre nós próprios, sobre o mundo que nos cerca. As mudanças vão acontecendo conosco e não nos damos conta, porque o que importa é o prazer da leitura, é o deleite que sentimos ao estarmos com uma obra literária nas mãos. Faz-se urgente que passemos tudo isso para os nossos alunos, para que eles possam desfrutar dessa experiência encantadora que vivenciamos.

Segundo Riter (2009), com a leitura literária temos várias possibilidades de trabalharmos a nossa mente, com ações que obtemos que nos levarão a outras realidades.

A leitura literária é sempre possibilidade de: imaginação, fantasia, criatividade, inventividade, conhecimento, sabedoria, cultura, poder colocar-se no lugar do outro, viver experiências novas ou impossíveis, inserir-se numa cultura, conhecer o outro e conhecer-se, tornar-se mais sensível, ser cidadão e existir. (RITER, 2009, p. 74)

Quer dizer, uma possibilidade de se abrir para o mundo e o seu conhecimento. Quem lê se torna capaz de abrir a sua mente para uma amplitude de visões e percepções da vida, passa a ter um aprendizado e sabedoria reconhecidos por todos, e que dá satisfação a quem o ouve. A leitura é capaz de nos levar a mundos inimagináveis, que somente a mente de quem lê alcança.

Ao se interpretar um texto, podemos ir mais além daquilo que o próprio autor nos quis passar e faremos isso à proporção que desenvolvemos o nosso agir como leitores. O professor deve ser um orientador para que o aluno esteja aberto a tudo que o texto literário pode realizar no seu interior.

Paulino e Cosson (2009) vão apontar que “ler e escrever literatura é uma experiência de imersão, um desligamento do mundo para recriá-lo ou, antes, uma incorporação do texto semelhante ao ato de se alimentar” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 68). A leitura e escrita de literatura são caminhos que podem nos levar a vários lugares reais e imaginários e, quando descobrimos essa realidade, a visão de mundo e o nosso conhecimento aumentam radicalmente, pois passamos a perceber tudo ao nosso redor de uma forma diferente e somos capazes de fomentar uma sensibilidade quanto ao significado da vida. No mundo atual, se torna preciso mostrarmos aos nossos alunos esses mesmos caminhos para que possam, no futuro, ser homens e mulheres mais humanizados e sábios.

Acreditamos que temos de ver o texto literário por outro prisma, no qual o aluno terá condições de ver o texto na sua forma completa, em que o escrito proporciona conhecimento e experiência estética. Infelizmente os nossos estudantes, principalmente do Ensino Médio, só estudam sobre biografias e história da época das Escolas Literárias, e o texto é sempre jogado para segundo ou terceiro plano e, desse modo, adquire informações e não conhecimentos.

O aspecto cultural também é deixado de lado, pois se volta à informação para situações distantes do texto literário e se passa a mostrar a vida dos escritores como sendo grandes feitos, mas não se mostra a sua obra literária para ser conhecida pelos alunos. Não se dá valor ao que o aluno é capaz de perceber nas obras, mas somente a informações dadas para que os estudantes possam estar aptos para responderem questões em provas de vestibulares e isso é o que é posto para a sociedade.

Para que possamos estudar literatura, necessitamos de leitura, compreensão, interpretação, sentirmo-nos inseridos no contexto da obra; e do modo como está sendo passada para o aluno, não há aprendizado de literatura. Observamos então, que várias formas de ensinar literatura necessitam ser repensadas para que se possa chegar a um adequado sentido de ensinar essa disciplina para que nossos alunos sintam realmente o prazer de se deleitar com a leitura e aprender também. E que se torna urgente mudar o pensamento de que passando informações sobre autores e história, o aluno está aprendendo literatura.

A seguir, abordaremos como o texto literário pode ser funcional no Ensino de Línguas Estrangeiras, colocando-o como tarefa a ser desempenhada pelos alunos.

#### **2.4.4 Funcionalidade do texto literário no ensino de línguas estrangeiras**

Discorreremos neste tópico alguns questionamentos sobre quais são as funcionalidades que podemos encontrar num texto literário, como recurso no ensino de línguas estrangeiras.

Dantas, Lima e Aragão (2011) afirmam que, ao não se trabalhar com a literatura em aulas de línguas estrangeiras, o conhecimento do aluno fica prejudicado, pois as mesmas vão apontar que

[...] quando o professor dispensa o uso adequado do texto literário nas aulas de língua estrangeira, se deixa de trabalhar com os alunos o conhecimento da organização textual, prejudicando o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas, pois o texto literário possui uma grande variedade de saberes linguísticos, literários, sociais, históricos, culturais e pragmáticos, fundamentais para promover aspectos comunicativos. Ao ler um texto ou uma obra literária o indivíduo se relaciona com o significado de tudo o que está presente no texto (acontecimentos, situações, episódios, pensamentos, costumes etc.) e não somente com o texto propriamente dito, na sua estrutura física. (DANTAS, LIMA e ARAGÃO, 2011, p. 01 - 02)

Riquezas do texto literário e que podem tornar-se conhecidas pelos alunos, para que assim, aprendam a ler adequadamente e sintam prazer ao realizar tal ação. As próprias habilidades linguísticas podem ser trabalhadas por meio de um texto literário e dessa forma, os alunos adquirirão conhecimentos bem superiores ao se trabalhar com o texto literário, por ter acesso a mostras reais do idioma.

Em sala de aula de línguas estrangeiras há grandes possibilidades de se trabalhar literatura, porque o objetivo dos cursos hoje em dia é que os alunos alcancem um nível de conhecimento na língua meta para que possam desenvolver sua competência comunicativa, e os textos literários podem ser subsídios para que isso ocorra. Todos os saberes que os textos literários disponibilizam para os seus leitores, os tornam capacitados em plenos conhecimentos literários, sociais, culturais, históricos etc., ou seja, uma visão holística de mundo, mas também linguística e comunicativa.

As autoras salientam que o texto literário faz com que a língua estrangeira estudada seja desenvolvida e que os alunos se tornem mais preparados para interagir socialmente (DANTAS, LIMA e ARAGÃO, 2011, p. 02), quer dizer, a literatura tem o poder de agir de forma muito relevante no conhecimento e prática do idioma aprendido.

Com isso, percebemos que com o uso adequado do texto literário, podemos trabalhar as habilidades linguísticas em sua totalidade, podendo observar-se tudo aquilo que se é capaz de inferir de um texto literário. Fazer com que a comunicação seja trabalhada por meio do texto literário é o que devemos buscar realizar nas nossas aulas, vendo os aspectos linguístico e estético do texto, para que o aluno perceba a necessidade de se conhecer, trabalhar e aprender por meio do texto literário.

Ainda em Dantas, Lima e Aragão (2011), temos que “o rechaço ao texto literário pode prejudicar potencialmente as habilidades linguísticas do aluno e

portanto seu uso torna-se indispensável nas salas de aula” (DANTAS, LIMA e ARAGÃO, 2011, p. 03). No texto literário há uma riqueza linguística e estilística, onde os aspectos comunicativos são observados de forma fundamental. No ensino comunicativo o essencial é a comunicação por meio das quatro habilidades linguísticas. Quando sabemos trabalhar isso bem, por meio do texto literário, vamos alcançar um resultado muito relevante no estudo dos nossos aprendizes. O que se torna urgente é o reconhecimento da literatura no nosso ensino/aprendizagem de idiomas, pois, dessa maneira, os alunos sairão mais seguros para poder praticar o que aprenderam.

Mais uma vez, nos deparamos com a importância do texto literário, quando as autoras afirmam “que o texto literário pode ser trabalhado e explorado didaticamente segundo os interesses do professor e do aluno, sendo um material autêntico que se adapta a qualquer enfoque desejado” (DANTAS, LIMA e ARAGÃO, 2011, p. 04). Portanto o texto literário, como material para ser utilizado em sala de aula, é um meio essencial para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Outro fator preponderante é que o texto literário é um material autêntico<sup>47</sup> e será um recurso essencial nas aulas de línguas estrangeiras, em que se poderá trabalhar a língua tal como é usada entre os nativos, e não apresentada artificialmente como nos diálogos dos manuais.

Em Mendoza Fillola (2007), encontramos que os textos literários são materiais autênticos em que há uma diversidade de uso da língua:

os textos literários como *material autêntico* para a sala de aula proporcionam os expoentes mais variados de possíveis usos da língua e porque permitem o desenvolvimento de diversas destrezas e habilidades. Não se trata de subordinar o texto literário tornando-o suporte de exercícios de análise estilística, mas sim de assumi-lo metodologicamente como um material de primeira qualidade que permite desenvolver atividades formativas. (MENDOZA FILLOLA, 2007, p. 39)<sup>48</sup>

Vemos, então, que os textos literários, por serem materiais autênticos, permitem que o aluno tenha contato real com o que está escrito na língua, e

---

<sup>47</sup> Por material autêntico entende-se todo aquele material que não foi adaptado, simplificado ou criado para ser ministrado a alunos de línguas. Muito pelo contrário, é um material que foi escrito ou gravado para um público comum e não especificamente para alunos e reflete um contexto situacional e cultural próprio. (SOARES DE CARVALHO, 1993, p. 118)

<sup>48</sup> Los textos literarios como material autêntico para el aula aportan los exponentes más variados de posibles usos de la lengua y porque permiten el desarrollo de diversas destrezas y habilidades. No se trata de subordinar el texto literario haciéndole mero soporte de ejercicios de análisis estilístico, sino de asumirlo metodológicamente como un material de primera calidad/cualidad que permite desarrollar actividades formativas. (MENDOZA FILLOLA, 2007, p. 39)

desenvolva as habilidades linguísticas, já que esses textos auxiliam na formação do aluno como leitor.

Dantas, Lima e Aragão (2011) ressaltam que “o uso dos textos literários nos materiais didáticos nas aulas de língua estrangeira deveria ser abundante, mas que não é isso o que acontece normalmente” (DANTAS, LIMA e ARAGÃO, 2011, p. 05), daí pensarmos que os textos literários devem ser mais vistos por aqueles que preparam manuais de ensino, pois geralmente não encontramos esse tipo de texto e os alunos passam os anos de estudo sem ter uma experiência didática com a literatura, para que possam conhecê-la e querer praticá-la na vida.

Mendoza Fillola (2007) nos afirma que os textos literários são um recurso fundamental para o ensino de idiomas, “porque devidamente utilizados, são altamente formativos para a ampliação e o aperfeiçoamento das habilidades comunicativas” (MENDOZA FILLOLA, 2007, p. 10)<sup>49</sup>.

O que nos faz refletir que quando utilizamos os textos literários como recurso nas aulas de idiomas, temos um êxito muito grande em relação ao aprendizado dos estudantes, porque vão servir como ampliação do uso das habilidades linguísticas. O texto literário pode ser um grande recurso para o professor de idiomas, que poderá traçar estratégias satisfatórias para a participação dos discentes na leitura desses gêneros discursivos.

Devemos observar a importância que se deve dar aos textos literários para que se tornem um material em que a língua estrangeira será vista de uma maneira mais ampla, já que as habilidades comunicativas poderão ser devidamente praticadas em sala de aula. Quando a literatura é vista dessa maneira, vemos nos alunos uma satisfação por conhecer novas obras e poder discuti-las em sala de aula, pois a leitura entra na vida deles como algo que encanta, embeleza e desperta o interesse.

Para Mendoza Fillola (2007), os textos literários devem ser trabalhados para desenvolver nos alunos o conhecimento dos textos em si, e não somente adquirir informações sobre autores, obras, épocas e estilos. O estudante precisa se aprofundar na obra, no texto, conhecê-lo para aprender mais, porque assim, terá o domínio de diversos aspectos comunicativos. (MENDOZA FILLOLA, 2007, p. 10 - 11)

---

<sup>49</sup> Porque debidamente utilizados son altamente formativos para la ampliación y el perfeccionamiento de las habilidades comunicativas. (MENDOZA FILLOLA, 2007, p. 10)

Outro fator importante para se pensar, é que para se trabalhar a linguagem dos textos literários, é preciso atentar para o fato de que a estrutura da língua se encontra contextualizada, o que facilita a aprendizagem dos alunos. Além disso, o conhecimento prévio sobre a língua estudada é capaz de ajudar na compreensão dos estudantes sobre o texto literário.

Mendoza Fillola (2007) salienta que a leitura do texto literário deve ser uma atividade formativa, sobretudo voltada à compreensão leitora:

[...] na aprendizagem de Língua Estrangeira, a leitura (a compreensão e a interpretação) do texto literário constitui uma atividade formativa (também motivadora e lúdica) a partir do momento em que o aprendiz-leitor percebe que é capaz de compreender textos de criação em Língua Estrangeira. (MENDOZA FILLOLA, 2007, p. 16)<sup>50</sup>

No ensino de línguas estrangeiras um dos objetivos é poder compreender e interpretar um texto. Então, com o auxílio dos textos literários, essa prática pode ser bem mais aplicada para que os alunos consigam desenvolver tais atividades. Isso fará com que a fluência leitora do aluno seja cada vez mais realizada e ele se tornará um conhecedor e praticante da língua meta com cada vez mais segurança.

Mendoza Fillola (2007) também vai nos chamar a atenção a respeito de que o uso de materiais literários é uma questão de efetividade e funcionalidade, que pode ser realizada por meio de atividades específicas em sala de aula e fora dela, fazendo com que os estudantes observem a presença da literatura em suas vidas de maneira mais concreta.

A literatura como recurso, sendo utilizada em sala de aula, ajudando na formação do aluno, faz com que o estudante seja capaz de observar a variedade linguística e cultural que existe nos textos literários, assim como a utilização da língua no seu contexto de uso. Mendoza Fillola (2007) ressalta que os textos literários proporcionam diversos aspectos na formação do aluno que o ajudarão na sua aprendizagem.

Resulta óbvio que os textos literários proporcionam diversos aspectos de interesse formativo, desde o gramatical até o funcional, desde o comunicativo até o cultural, do pragmático ao formal etc. para a aprendizagem da língua. Sua exclusão negaria o potencial linguístico de um setor de produção e de criação da linguagem que, devidamente explorado

---

<sup>50</sup> En el aprendizaje de LE, la lectura (la comprensión y la interpretación) del texto literario constituye una actividad formativa (también motivadora y lúdica) a partir del momento en que el aprendiz-lector percibe que es capaz de comprender textos de creación en LE. (MENDOZA FILLOLA, 2007, p. 16)



na sala de aula, é altamente rentável e enriquecedor. (MENDOZA FILLOLA, 2007, p. 19)<sup>51</sup>

Essas palavras apontam caminhos sobre atividades que podem ser utilizadas em sala de aula nas quais os aspectos gramatical e funcional, comunicativo e cultural, pragmático e formal serão mesclados para uma melhor formação do aluno no idioma ensinado, em busca de uma maior competência comunicativa.

Caso seja negada ao aprendiz a utilização desse recurso, possivelmente terá perdas no seu conhecimento, pois não obterá uma visão linguística mais diversificada.

Para Mendoza Fillola (2007) o uso da literatura deve contemplar referências culturais e pragmáticas, porque deve conter a motivação para a leitura, seja qual for a circunstância de sala de aula (MENDOZA FILLOLA, 2007, p. 19). Isso nos faz refletir que os textos literários podem ser recursos autênticos para a utilização em sala de aula, e capazes de fazer que a aprendizagem seja mais eficiente. Nos textos literários temos uma gama de temas e situações que podem ser exploradas no momento da utilização em sala de aula e, assim, os alunos aprenderão muito mais.

A maneira adequada de se utilizar o texto literário fará com que a eficácia da aprendizagem de línguas estrangeiras se torne uma realidade, já que os estudantes poderão melhorar na fluência da língua estudada e também serão capazes de assimilá-la mais eficientemente. Também se torna necessário observar que tanto o aluno inicial quanto o aluno avançado poderá estudar com os textos literários, o importante é saber planejar atividades adequadas para cada nível.

Nos textos literários encontramos o uso efetivo da língua, por isso Mendoza Fillola (2007) afirma que “Na sala de aula de Línguas Estrangeiras os textos literários se integram entre os recursos didáticos que estimulam as habilidades linguísticas” (MENDOZA FILLOLA, 2007, p. 38)<sup>52</sup>. Para o autor, isso vai ajudando na formação do aluno, do leitor, porque os textos literários têm condições

---

<sup>51</sup> Resulta obvio que los textos aportan diversos aspectos de interés formativo: desde lo gramatical a lo funcional, desde lo comunicativo a lo cultural, de lo pragmático a lo formal, etc. para el aprendizaje de la lengua. Su exclusión negaría el potencial lingüístico de un sector de producción y de creación del lenguaje que, debidamente explotado en el aula, es altamente rentable y enriquecedor. (MENDOZA FILLOLA, 2007, p. 19)

<sup>52</sup> En el aula de LE los textos literarios se integran entre los recursos didáticos que estimulan las habilidades lingüísticas. (MENDOZA FILLOLA, 2007, p. 38)

de se tornarem um eficiente material para ser utilizado em sala de aula, para fomento das habilidades linguísticas. A própria tipologia textual já será um recurso importantíssimo, pois, assim, os alunos poderão conhecer várias formas de escrita.

O professor precisa preparar atividades reais e participativas, porque dessa maneira, os estudantes ficarão atentos para o que acontece em sala. O autor afirma que os textos literários, se forem selecionados para fins concretos, tanto servem de material para a sala de aula quanto para incentivar a leitura, sendo um procedimento, estratégia e suporte para a aprendizagem (MENDOZA FILLOLA, 2007, p. 34 e 38). O aluno se tornará um leitor mais consciente à proporção que os textos literários sejam praticados em sala de aula adequadamente, mostrando-se todos os aspectos que podemos perceber neles e o conhecimento que se adquirirá ao ter uma autêntica competência literária.

Para o autor, “o texto literário oferece uma ampla contribuição ao *input* linguístico-comunicativo que supõe a comunicação cotidiana” (MENDOZA FILLOLA, 2007, p. 41)<sup>53</sup>. Com isso, vemos como é uma necessidade, a mudança no que se refere à introdução dos textos literários no ensino de línguas nas nossas escolas, pois pedagogicamente é importante se determinar a literatura como algo concreto, próximo do aluno, para que esse ensino possa despertar o interesse do mesmo, e que ele perceba como o texto literário o auxiliará no seu conhecimento da língua e na sua comunicação em línguas estrangeiras.

Mendoza Fillola (2007) determina que os materiais literários podem ser um grande suporte para o estudo do aprendiz:

[...] na programação e sequência de conteúdos, a inclusão dos textos literários ocupa um espaço próprio para a concreção de tarefas e de atividades. Os materiais literários podem servir de complemento para muitas atividades de aprendizagem, desempenhando a função de ampliar os referentes e de modelos linguísticos com que interaja didaticamente e se exercita o aprendiz. (MENDOZA FILLOLA, 2007, p. 41)<sup>54</sup>

Quando se trata de materiais didáticos, se torna necessário verificar como os manuais trazem as atividades com textos literários, pois elas têm que conter

---

<sup>53</sup> El texto literario ofrece un amplio aporte de input lingüístico-comunicativo que supone la comunicación cotidiana. (MENDOZA FILLOLA, 2007, p. 41)

<sup>54</sup> En la programación y secuenciación de contenidos, la inclusión de los textos literarios ocupa un espacio propio para la concreción de tareas y de actividades. Los materiales literarios pueden servir de complemento a muchas actividades de aprendizaje, desempeñando la función de ampliar los referentes y de modelos lingüísticos con que interactúa didácticamente y se ejercita el aprendiz. (MENDOZA FILLOLA, 2007, p. 41)

atividades ou tarefas para que a aprendizagem dos alunos aconteça na prática e que sejam didaticamente relevantes.

Para o autor, “a recepção (leitura, manipulação...) dos textos literários acarreta novos e variados referentes com os quais o aprendiz amplia e diversifica seus conhecimentos sobre usos comunicativos” (MENDOZA FILLOLA, 2007, p. 48)<sup>55</sup>. Algo muito importante também é que haja uma boa recepção por parte dos estudantes, pois quando eles se mostram incentivados para se trabalhar com texto literário, o professor será capaz de realizar atividades variadas que promovam a comunicação.

O conhecimento que o aluno possua na sua língua materna, com certeza o ajudará na compreensão de textos em língua estrangeira, pois levará a sua experiência para obter a compreensão. Pois como é sabido, o conhecimento prévio também é uma excelente ajuda para a compreensão de textos e quando os alunos possuem referências da sua língua materna, com certeza conseguirá desempenhar um melhor estudo no idioma estrangeiro.

Mendoza Fillola (2007) ressalta que não deve haver dúvidas sobre o que o texto literário pode acarretar de conhecimento para os alunos de línguas estrangeiras, inclusive sobre a necessidade da oralidade na comunicação (MENDOZA FILLOLA, 2007, p. 48).

Com estas colocações, consideramos que o texto literário possui uma funcionalidade muito grande quanto ao ensino de línguas estrangeiras, pois torna o ensino mais autêntico, motivador e real. E dessa maneira, o estudante será mais motivado e passará a ver os textos literários e a leitura por uma visão diferente e poderá aprender muito mais a língua que estuda.

Sendo visto com essa perspectiva, o texto literário se tornará um instrumento habitual nas nossas salas de aula, porque irá se trabalhar as habilidades linguísticas e o ensino comunicativo será o principal foco por parte dos professores, já que vimos que o grande objetivo do ensino de línguas é esse: a prática da comunicação.

Discorreremos a seguir como podemos encontrar atividades com texto literário para o ensino de espanhol como língua estrangeira.

---

<sup>55</sup> La recepción (lectura, manipulación...) de los textos literarios reporta nuevos y variados referentes con los que el aprendiz amplía y diversifica sus conocimientos sobre usos comunicativos. (MENDOZA FILLOLA, 2007, p. 48)

#### **2.4.5 Atividades com texto literário para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE)**

Ernesto Martín Peris (1991) elaborou um parâmetro para a análise de manuais didáticos quanto à presença do texto literário. Neste parâmetro, Martín Peris (1991) afirmou que, se o texto literário dava motivos para a execução de um conjunto organizado de atividades que poderia se considerar próximo aos atuais enfoques de ensino mediante tarefas ou se, pelo contrário, servia de pretexto para uma só atividade ou uma série delas, que não mantêm outra relação entre si, a não ser a de nascer de uma mesma fonte documental, deve-se então, atentar-se para as atividades, analisar se elas estão bem relacionadas com a unidade e de acordo com o aprendizado dos alunos.

Acquaroni (2007) estabeleceu sequências de atividades em relação ao texto literário que integram diferentes categorias de atividades comunicativas (compreensão, expressão, interação e mediação oral e escrita) e conteúdos culturais; aproveitam didaticamente as reações e impressões subjetivas e intersubjetivas que a própria experiência de ler em aula um texto literário provoca nos aprendizes de LE; diminuem dificuldades e facilitam os processos de compreensão leitora, favorecendo o próprio desenvolvimento estratégico do aprendiz aplicado à leitura e pretende, além de contribuir para a aprendizagem da LE, que os aprendizes desfrutem da literatura.

Segundo Acquaroni (2007), cada uma das sequências que propõe está dividida em três etapas de exploração, que correspondem às já clássicas pré-leitura, leitura e pós-leitura, mas que parece mais esclarecedor denominar, respectivamente:

*Etapa de contextualização, preparação ou enquadramento* - Esta primeira etapa serve para que o aluno se aproxime ao tema ou ao assunto que estabelece o texto, possa transitar a seu redor, tirar os seus próprios posicionamentos e coloque em jogo seu imaginário pessoal, mas sem abordar, ainda, o texto direta ou conscientemente. (ACQUARONI, 2007, p. 83 e 85)

*Etapa de descobrimento e compreensão* - O objetivo geral desta segunda etapa é *poder guiar* ou *acompanhar* o aluno nesse processo de descobrimento, compreensão e interpretação do texto. Para isso, se proporcionam distintas tarefas

significativas, à medida em que se avança na leitura, com a intenção de ir iluminando distintas zonas ou aspectos (temáticos, linguísticos, culturais, estéticos etc.) que são considerados, em cada caso, relevantes para a compreensão ou o descobrimento. Desta maneira, se consegue motivar o aluno e implicá-lo paulatinamente nesse encontro com o texto, ao ter que atuar ou intervir de algum modo sobre ele para poder resolver as atividades que lhe são propostas. Nesse caminho, o leitor aprendiz vai apropriando-se do texto, isto é, vai tornando própria a experiência. (ACQUARONI, 2007, p. 87)

*Etapa de expansão* - O objetivo principal nesta última etapa é, uma vez compreendido o texto, estabelecer atividades alternativas de reforço, ampliação ou consolidação e buscar outras marcas situacionais ou contextos de comunicação onde se possam empregar vocabulário ou estruturas do texto que tenham sido objeto de aprendizagem. É o momento de desenvolver a expressão e a interação oral e/ou escrita. (ACQUARONI, 2007, p. 90)

Ao abordarmos sobre estas atividades que podem ser utilizadas com o texto literário, mais uma vez fica clara a adequação ao uso deste tipo de texto e como é uma grande ferramenta para ser utilizada em sala de aula de línguas estrangeiras.

À proporção que conseguimos utilizar essas atividades, fazendo que o aluno tenha uma plena participação em sala de aula, podemos inferir que estamos atingindo o objetivo de tornar os nossos discentes capazes de ver o texto literário com outro olhar e de desenvolver uma visão crítica que também os leve para um uso mais eficaz da comunicação.

No próximo tópico, analisaremos o uso do texto teatral no ensino de línguas estrangeiras, principalmente ao que se refere ao seu emprego para a prática da habilidade oral.

## **2.5 O uso do texto teatral no ensino de línguas estrangeiras**

### **2.5.1 O texto teatral**

Por este tópico, mostraremos o que é o texto teatral e também o que ele pode significar para o ensino de línguas, principalmente o auxílio do mesmo para a prática da habilidade oral.

Em Acebo García (2005) encontramos uma definição do texto teatral de forma muito prática em que focaliza a finalidade desse, como algo que tem que ser pensado para a representação e no qual o público possui um papel relevante para que a encenação aconteça: “os textos teatrais são textos literários concebidos para serem representados num cenário diante de um público. É ali onde adquirem sua máxima expressividade, sua máxima capacidade de comunicação” (ACEBO GARCÍA, 2005, p. 108)<sup>56</sup>.

Podemos perceber, pois, pelas palavras da autora a definição de que o texto teatral também é literário, quer dizer, a partir dele também conseguiremos aumentar o nosso conhecimento de mundo. Outro aspecto diz respeito à comunicação, o que nos leva para a oralidade, a habilidade que pretendemos trabalhar por meio dele.

Já para Magaldi (2010), deve-se ver o texto teatral baseando-se na teoria dos gêneros, pois o gênero dramático possui uma variedade de sub-gêneros que são trabalhados e encenados:

não se pode tratar do texto teatral sem uma referência aos gêneros aos quais ele se filia. Louvando-se em Aristóteles, tratadistas apresentam como gêneros básicos, na tradição ocidental iniciada na Grécia, a tragédia e a comédia. Ambas ligam-se ao culto dionisíaco, portador no seu bojo do elemento sombrio da primeira e da expansão alegre da segunda. (MAGALDI, 2010, p. 18)

Observamos pelos autores citados que o texto teatral possui uma relevância muito grande dentro do contexto literário desde a Antiguidade Clássica. Sabemos que geralmente a tragédia e a comédia são os dois gêneros mais conhecidos no que se refere ao texto teatral, dos quais um expressa algo mais sombrio e o outro trata de temas mais alegres. Ao nos depararmos em sala de aula com esses dois exemplos de texto, já teremos condições de levar questionamentos, começando com a própria visão do aluno sobre o que seja tragédia e comédia. Os exemplos que podem dar sobre as duas formas teatrais e daí já seguirmos para atividades de leitura e de oralidade.

Nesses dois sub-gêneros literários percebemos a diferença de entonação e interpretação, ou seja, por meio deles, podemos ajudar os nossos alunos a perceberem suas peculiaridades.

---

<sup>56</sup> Los textos teatrales son textos literarios concebidos para ser representados en un escenario frente a un público. Es allí donde adquieren su máxima expresividad, su máxima capacidad de comunicación. (ACEBO GARCÍA, 2005, p. 108)

Acreditamos com isso, que os nossos estudantes serão levados a uma reflexão básica do que seja estar diante de um espetáculo e avaliar o desempenho da representação e serão capazes de realizar esta atividade em sala de aula, interagindo e percebendo a realidade existente nestas formas de interpretação. Quando lemos um texto, sempre nos vemos representados de uma forma ou de outra, e isto dentro da literatura é muito real. Imaginemos, pois, num texto que é diálogo autêntico, rápido, em que a interação é instantânea.

O teatro pode nos ajudar muito quando se pensa em um ambiente escolar ou institucional mais próximo dos alunos, em que eles percebam que há uma vontade dos professores em ajudá-los e orientá-los para um despertar de descobertas novas, de caminhos novos para se conhecer mais o mundo em que vivem.

Vemos que os autores expõem sobre essas duas manifestações mais populares do teatro, ou seja, tragédia e comédia, mostrando as suas realidades e diferenças.

Em Acebo García (2005), percebemos que segundo a classificação tradicional, os três gêneros teatrais fundamentais são a tragédia, o drama e a comédia. Ela fala que

[...] enquanto a tragédia desenvolve um conflito de graves consequências para seus protagonistas (costumam ser personagens arrastados por impulsos invencíveis contra os que lutam impotentes), no drama encontram-se personagens normais que tratam de resolver situações de conflitos conjunturais, e na comédia temos um tipo de personagens e situações de caráter leve, familiar e, em momentos, divertido. (ACEBO GARCÍA, 2005, p. 108)<sup>57</sup>

Ou seja, percebemos que nos três tipos de gêneros teatrais encontramos diferenças quanto os argumentos, mas também quanto às suas personagens, de acordo com as formas de representação.

Na tragédia, encontramos conflitos graves; no drama temos conflitos conjunturais e na comédia, situações de caráter leve, quer dizer, quando se conhece a diferença em relação aos três tipos mais conhecidos do teatro, podemos inferir que

---

<sup>57</sup> Mientras que la tragedia desarrolla un conflicto de graves consecuencias para sus protagonistas (acostumbran a ser personajes arrastrados por impulsos invencibles contra los que luchan impotentes) y el drama enfrenta a personajes normales que tratan de resolver situaciones conflictivas coyunturales, la comedia pone en marcha un tipo de personaje y situaciones de carácter liviano, familiar y, a ratos, divertido. (ACEBO GARCÍA, 2005, p. 108)

encontramos situações muito reais e que podem ser levadas para os alunos em sala de aula, onde eles serão capazes de perceber a diferença existente.

Já para Cervera (1999), “toda obra de teatro se baseia na apresentação de ações em conflito com um traçado cômico, trágico ou de drama humano” (CERVERA, 1999, p. 421)<sup>58</sup>. Os gêneros teatrais podem também ser classificados como maiores ou menores, segundo Cervera (1999, p. 420):

(Quadro 3: Os gêneros teatrais)

<b>Gêneros Maiores</b>	<b>Características</b>	<b>Gêneros Menores</b>	<b>Características / Personagens</b>
<b>Tragédia</b>	Sublimação do assunto. Culta.	<b>Auto Sacramental</b>	Religioso. Alegoria. Simbólicos.
<b>Comédia</b>	Conflitos divertidos. Popular.	<b>“Paso” (peça em um ato, geralmente cômica)</b>	De costumes. Popular. Tipos.
<b>Drama</b>	Conflitos humanos. Real	<b>“Entremés” (entremez – peça de teatro em um ato)</b>	Obra cômica. Popular. Tipos.
		<b>“Sainete” (uma forma de peça teatral curta)</b>	De costumes. Popular. Tipos.
		<b>Farsa</b>	Burlesca, satírica e grotesca.
		<b>“Zarzuela” (uma opereta tipicamente espanhola)</b>	Mescla de diálogo e canto.
		<b>Melodrama</b>	Elementos sentimentais.

(Fonte: CERVERA, Ángel. Guías para la redacción y el comentario de texto. Editora Espasa Calpe, S.A. 1999. Madri)

Pela classificação posta por Cervera (1999), observamos que temos os três gêneros mais conhecidos, classificados como gêneros maiores; e também os menores, alguns deles de conhecimento dos brasileiros e outros não, por serem tipicamente espanhóis. Com isso, inferimos que ao levarmos esses gêneros para a sala de aula, novos conhecimentos podem ser adquiridos pelos estudantes, não só

<sup>58</sup> Toda obra de teatro se basa en la presentación de acciones en conflicto con un trazado cómico, trágico o de drama humano. (CERVERA, 1999, p. 421)



linguísticos, mas também culturais. Outro fator se refere aos gêneros menores, que podem ser utilizados satisfatoriamente por serem populares e mais curtos, com situações bem características da vida dos nossos alunos.

García Berrio e Huerta Calvo (1999) vão expressar que o texto teatral possui uma classificação muito clara para o conhecimento:

[...] de todos os grupos genéricos talvez seja o teatro o que apresente uma maior nitidez na hora de ser classificado, por reduzir-se os gêneros naturais ou teóricos em dois: *tragédia* e *comédia*, ao que se une depois um terceiro, de significação mais ampla e não tão concreta: o *drama*. (GARCÍA BERRIO e HUERTA CALVO, 1999, p. 198)<sup>59</sup>

Isso nos faz pensar que o teatro pode ser visto por um olhar amplo, onde geralmente vamos encontrar a tragédia e a comédia como sendo algo mais natural, tendo uma relação com a vida das pessoas, já que sempre estamos vivenciando situações trágicas e cômicas; e o drama é a síntese desses dois aspectos da vida.

Kaufman e Rodríguez (1998) nos revelam como um texto teatral se apresenta, de acordo com a sua estrutura, e como poderia ser a sua representação. Quando temos conhecimento de como o texto é escrito, é possível obter uma compreensão mais rápida e a leitura do texto pode se tornar mais habitual.

estes textos teatrais se organizam em “atos”, que estabelecem a progressão temática: desenvolvem uma unidade informativa relevante para o conflito apresentado. Cada “ato” contém, por sua vez, distintas “cenas”, determinadas pelas entradas e saídas das personagens e/ou os distintos “quadros”, que correspondem a trocas de cenografias. (KAUFMAN e RODRÍGUEZ, 1998, p. 33)<sup>60</sup>

Observamos aqui uma visão muito clara sobre o que é um texto teatral, a sua estruturação, que faz com que a leitura possa ser fácil e compreensiva, pois quando lemos uma obra teatral, observando os detalhes da sua estrutura, sabemos diferenciar as cenas, os lugares e as falas das personagens.

O texto teatral é muito fácil de ser compreendido estruturalmente, pois vemos como cada ato será desenvolvido e trabalhado, e encontramos as explicações sobre o que vai acontecer. Não temos narradores, mas há o

<sup>59</sup> De todos los grupos genéricos acaso sea el teatro el que presenta una mayor nitidez a la hora de ser clasificado, por reducirse los géneros naturales o teóricos a dos: *tragedia* y *comedia*, al que se une después un tercero, de significación más amplia y no tan concreta: el *drama*. (GARCÍA BERRIO y HUERTA CALVO, 1999, p. 198)

<sup>60</sup> Estos textos se organizan en **actos**, que establecen la progresión temática: desarrollan una unidad informativa relevante para el conflicto presentado. Cada acto contiene, a su vez, distintas **escenas**, determinadas por las entradas y salidas de los personajes y/o distintos **cuadros**, que corresponden a cambios de escenografías. (KAUFMAN y RODRÍGUEZ, 1998, p. 33)

direcionamento de cada ato, de cada cena. No momento de se iniciar cada ato ou cena, encontramos o caminho para se pensar no melhor cenário ou ambiente em que a cena irá acontecer. Tudo isso pode ser trabalhado com os aprendizes, para fazer com que utilizem a sua imaginação e criem cenários e figurinos para a representação.

As autoras falam também sobre as marcações que vamos encontrar nas obras teatrais, que são as explicações de cada cena.

as obras de teatro incluem textos de trama descritiva: são as chamadas “marcações” cênicas, através das quais o autor dá indicações aos atores sobre a entonação e a gestualidade e caracteriza as distintas cenografias que considera pertinentes para o desenvolvimento da ação. (KAUFMAN e RODRÍGUEZ, 1998, p. 33)<sup>61</sup>

As marcações são como um guia que os autores utilizam para facilitar a leitura e a representação, que é organizada pelo diretor. Por meio delas, observamos todo o espaço, os sons, as vestimentas, como também a entonação dos diálogos.

Ao se conhecer e ler as obras teatrais, percebemos que é um tipo de texto que torna a leitura mais facilitada, justamente porque mesmo quem não tenha experiência de ler esse tipo de literatura, vai encontrar as marcações, ou seja, são os direcionamentos de forma descritiva que os autores vão explanar para que se compreenda cada cena e inclusive se crie a cenografia para o momento do espetáculo.

García Barrientos (2003) também apresenta características encontradas num texto teatral, explicando sobre os diálogos e as marcações.

o texto teatral se perfila como o documento fundamental para o estudo do drama e resulta ser, de acordo com a tipologia, um texto linguístico, de referência verbal e não verbal, reprodutivo e descritivo. Neste duplo caráter sua estruturação se baseia em dois subtextos diferenciados, o dos diálogos (reprodução de referências verbais) e o das marcações (descrição de referências não verbais e paraverbais). (GARCÍA BARRIENTOS, 2003, p. 33)

Mais uma vez observamos o quanto o texto teatral pode ser útil no ensino de línguas, principalmente para a oralidade, pois os alunos poderão ter acesso a conhecimentos verbais e não verbais, que podem ser capazes de realizar uma

---

<sup>61</sup> Las obras de teatro incluyen textos de trama descriptiva: son las llamadas acotaciones escénicas, a través de las cuales el autor da indicaciones a los actores acerca de la entonación y la gestualidad y caracteriza a las distintas escenografías que considera pertinentes para el desarrollo de la acción. (KAUFMAN y RODRÍGUEZ, 1998, p. 33)

encenação e o professor ter condições também de conhecê-los melhor e trabalhar o gestual. Com as marcações, os estudantes também podem mostrar outras veias artísticas, pois se pode trabalhar com desenhos, figurinos, cantos, danças etc., quer dizer, várias possibilidades podem ser praticadas em sala de aula.

García Barrientos (2003) também ressalta que devemos ler a obra teatral como é, pois não deve ser da mesma forma como se lê um romance ou poema, pois o teatro tem um modo de leitura próprio como também a sua encenação própria (GARCÍA BARRIENTOS, 2003. p. 33). Neste aspecto, observamos que há uma dificuldade dos alunos lerem obras teatrais, porque geralmente não têm o costume, daí, querem lê-las como se fossem poesia ou prosa e não há a compreensão adequada no que se refere à obra. Por isto, acreditamos que nós, professores, poderemos mudar esta realidade, utilizando mais os textos teatrais nas nossas salas de aula.

O teatro é feito para a representação, e isto também podemos fazê-lo em sala de aula, não somente falar a respeito. Quando lemos a obra teatral já pensando na sua representação, a leitura se torna mais dinâmica e real, com personagens vivas diante de nós. Precisamos ensinar esta realidade para os nossos alunos.

Como o objetivo do texto teatral é a encenação, é preciso que os leitores de obras teatrais descubram a riqueza da representação, já que quando é somente lido, não alcança plenamente a sua essência, o seu ponto chave, que é ser mostrado para um público, com todos os elementos que fazem parte da representação.

Ryngaert (1996) afirma que há uma relação no texto teatral entre o texto em si e a representação, onde cada um tem o seu estatuto.

[...] o texto e a representação estão ligados por relações complexas que a dramaturgia tenta deslindar. A partir do interior do texto, esta procura considerar as possibilidades da passagem ao palco e, a partir do palco, estudar as modalidades de passagem ao público. Procura, portanto, compreender o estatuto de cada texto e com ele criar representações, reais ou virtuais. (RYNGAERT, 1996, p. 04)

O que podemos inferir sobre essas palavras é que o texto teatral nos propõe condições de ler de forma interpretativa, ou seja, fazendo as conexões com nossos conhecimentos prévios e assim, conseguir compreendê-lo de maneira mais autêntica, onde se passa do texto para o palco, e do palco para o público.

Quando um autor pensa em escrever uma obra teatral, já tenta vislumbrar como essa obra poderá ser levada para a representação, então o ato de ler uma obra dramática nos faz perceber cada detalhe e como cada cena poderia ser representada. Outra questão que podemos trabalhar com os discentes, tendo uma cena em mãos, é fazê-los criar uma encenação, onde desenvolverão a habilidade oral e outros tipos de representação.

Ryngaert (1996) ainda mostra que a leitura de uma peça teatral é caracterizada por diversos aspectos aos quais se deve ter atenção:

[...] o título e o gênero da obra, a maneira como suas grandes partes são nomeadas, como se articulam, os vazios e os cheios da escrita, as marcações, a existência de indicações cênicas, os nomes das personagens e o modo como os discursos se distribuem sob esses nomes, são as primeiras revelações que a leitura em sobrevoo de uma peça permite. (RYNGAERT, 1996, p. 35)

Isto significa que, ao termos uma obra teatral em nossas mãos, necessitamos vê-la como um todo, que vai desde a forma como o dramaturgo a escreve, como este a divide, ou seja, em quantos atos, quantos quadros, quantas cenas e como ele passa as marcações para indicar a maneira de representação da obra. Como estão dispostos e o que significam os nomes das personagens, e como os diálogos estão distribuídos. Quando temos toda esta estruturação das obras fixada em nossas mentes, teremos plenas condições de compreendê-la e pensar na sua representação. São direcionamentos pertinentes que as obras nos proporcionam e fazem com que se determine a leitura e representação.

A autora Ubersfeld (2005) também vai apontar que o texto teatral está dividido em diálogo e marcação e que esta é fundamental para a leitura, compreensão e representação da obra, pois estará indicando o nome das personagens e o lugar onde a cena se passa e com isso se prepara o emprego da fala (UBERSFELD, 2005, p. 06). Observamos, então, que não se trata somente da leitura do texto, mas perceber estas marcações para que se possa compreender a obra teatral na sua totalidade, pois a partir delas, a obra ficará mais clara e poderemos averiguar o que acontecerá em cada cena e conhecer as personagens.

Para a autora, a escritura teatral nunca é subjetiva, o autor recusa-se a falar em seu próprio nome, é por meio das marcações que dá nome às personagens e no diálogo se vê a voz dos outros e não dele próprio (UBERSFELD, 2005, p. 07).

Podemos ver um texto na sua forma verdadeira: é para os outros, estes outros serão os representantes dos autores. Os próprios atores e atrizes serão os canais utilizados pelos dramaturgos para passarem a mensagem que desejam por meio daquela obra.

No que se refere ainda ao texto teatral, Roubine vai citar as palavras de Artaud de que o texto teatral será um instrumento para uma sonoridade, onde é possível perceber a importância da encenação. Diz, pois, que “o texto, para Artaud, se torna em primeiro lugar um instrumento, o veículo, o trampolim de uma materialidade sonora, de uma energia física” (ROUBINE, 1998, p. 64). Podemos refletir por estas palavras que este instrumento, este trampolim ocorre justamente porque o autor se utiliza do mesmo para tornar público o que pode ter em mente, de tornar isso uma matéria. Essa energia física se dá também pelo contato com o público, com o desejo de expor o que pensa.

Roubine (1998) expressa que até hoje não há nada que substitua o texto no teatro. Este só existe devido ao texto:

[...] contrariando os receios de uns e os desejos de outros, as experiências contemporâneas, mesmo as mais audaciosas, não inventaram um teatro sem texto. Os maiores acontecimentos dos últimos 30 anos, em matéria de encenação, pertenceram claramente a um teatro em que o texto permanece sendo um dos pilares do edifício, quer se trate de obras do repertório clássico montadas de maneira totalmente inovadora. Nenhum encenador conseguiu, e no fundo nem sequer procurou, anular o texto. (ROUBINE, 1998, p. 77 - 78)

Pelas palavras do autor, percebemos que há uma evidência sobre a importância do texto para o teatro, o mesmo o vê como essencial, mas quase 20 anos depois do que escreveu, observamos que o espetáculo teatral passou por várias mudanças. Hoje em dia encontramos a mímica, os musicais, os shows, e dessa maneira, vemos que não só o texto faz parte da representação diante do público. Então, podemos inferir de que a sua afirmação pode ter sido superada.

Acreditamos que o texto teatral, como recurso didático, poderá ser muito bem utilizado em sala de aula, pois o texto é o início para uma representação, e por meio dele, serão capazes de aprender muito mais, pois encontrarão aspectos da nossa realidade social e do que realmente é a comunicação, na sua forma literal. Os alunos podem estimular a sua oralidade por meio dele, justamente no momento em que podem ler esse texto em voz alta e buscando colocar nele toda a entonação necessária para a representação.

Pavis (2010) expressa que há uma relação essencial entre o texto e a representação. O texto será incompleto se não há a encenação. Um existe em função do outro.

[...] a representação necessita do texto para existir e para ser interpretado. O texto não é descrito em sua enunciação cênica, ou seja, como prática da cena, mas como referência absoluta e imutável, como pivô de toda encenação. Ao mesmo tempo, o texto é declarado incompleto, já que necessita da representação para tomar seu sentido. Pressupõem-se que o texto e a cena estão ligados e que foram concebidos um em função do outro: o texto em vista de uma futura encenação, ou pelo menos de um modo dado de atuação; a cena pensando naquilo que o texto sugere para a sua especialização. (PAVIS, 2010, p.191)

Inferimos, pois, que a relação existente entre texto e representação é o que vai caracterizar uma obra teatral, o texto será o pivô para que a cena aconteça, mas em si mesmo, não é encenação, ou seja, se torna incompleto. O texto foi pensado para ser encenado e a representação vai ocorrer de acordo com o que o texto apresenta.

No momento em que se lê uma obra teatral, já se pode imaginar a representação, como essa se dará, em que circunstância, quem irá representar as personagens, como será o figurino; quer dizer, são situações que fazem com que essa relação seja autêntica, buscando um desempenho que esteja ligado ao que o texto vai propor.

Podemos pensar que na obra teatral realmente encontramos uma relação muito forte entre o texto e a representação, pois um complementa o outro, um facilita o trabalho do outro e quando se encaixam de modo adequado, teremos, com certeza, um grande espetáculo.

Para Spang (1991), o texto teatral possui elementos sócio-comunicativos, onde a sociedade é totalmente representada por meio das falas das personagens e do contexto no qual está inserido, ou seja, o ambiente no qual a obra é desenvolvida dá uma mostra de como esta sociedade é, como pode ser colocada no papel. No que se refere à comunicação, nada é mais autêntico que este texto, pois temos falas diretas que são compreendidas e que possuem uma resposta ativa do outro. É assim que o texto teatral se desenrola.

No texto teatral se realizam naturalmente as estruturas sócio-comunicativas características de todo texto; se realiza igualmente a função poético-estética imprescindível em todo texto literário; porém mais que em outros textos e

outros meios de comunicação se manifesta a função comunicativa, pois é um texto que reflete uma dupla comunicação. (SPANG, 1991, p. 49)<sup>62</sup>

Para este autor, o texto teatral é comunicativo, quer dizer, há um emissor e um receptor que são fundamentais para a comunicação. No diálogo há a necessidade de se pensar na compreensão e se obter uma resposta para aquilo que é falado para o outro. Portanto temos um texto voltado para a comunicação.

Arcoverde (2008) expressa que “o teatro contribui para o desenvolvimento da expressão e comunicação e favorece a produção coletiva de conhecimento da cultura, seja ele no valor estético ou educativo” (ARCOVERDE, 2008, p. 10), o que nos faz pensar na funcionalidade da prática oral, já que quando desenvolve a expressão e a comunicação, temos a presença da fala. Além disso, o teatro ajuda também no aspecto voltado para o conhecimento da cultura.

Costa (2013) vai nos dizer que o teatro é uma arte que envolve o indivíduo na sua totalidade, daí ser uma ferramenta didática que pode trazer vários benefícios:

despertar a criatividade, ampliar a imaginação, aperfeiçoar a concentração, trabalhar a timidez, exercitar a voz e suas entonações, valorizar o trabalho em grupo e o respeito às regras, desenvolver a coordenação motora. Pode-se citar ainda o trabalho com raciocínio lógico, oralidade, vocabulário, improvisação e solução de problemas em situações fictícias. (COSTA, 2013, p. 130)

Verificamos pelas palavras da autora, que o texto teatral nos proporciona várias possibilidades de uso em sala de aula em que poderemos trabalhar com os alunos diversas situações em que eles estarão praticando o uso da língua e demais formas de expressões comunicativas. Todos esses elementos serão benefícios para o ensino/aprendizagem dos discentes, pois terão oportunidades de estarem praticando aspectos variados num contexto específico, além de poder também ter o gosto de buscar mais sobre as obras, tornando-se uma pessoa com visões críticas.

Souza (2013) relata que o dramaturgo expõe no texto como as personagens devem atuar e como pode ser o cenário para a representação.

O texto teatral é pré-concebido pelo dramaturgo sob a forma de como os personagens devem atuar ou até como são as possibilidades de cenário. Os diálogos e rubricas orientadoras são elaborados de maneira que possam

---

<sup>62</sup> En el texto dramático se realizan naturalmente las estructuras socio-comunicativas características de todo texto; se realiza igualmente la función poética-estética imprescindible en todo texto literario; pero más que en otros textos y otros medios de comunicación se manifiesta la función comunicativa, pues es un texto que refleja una doble comunicación. (SPANG, 1991, p. 49)

chegar ao público, fazendo-o emocionar-se e identificar-se com a cena. As rubricas são peculiares, pois fornecem informações precisas ao diretor sobre como proceder em determinado momento ou podem nortear o seu trabalho, contextualizando a história em um espaço geográfico e temporal. (SOUZA, 2013, p. 22)

Refletimos assim, que o próprio escritor de teatro orienta os seus leitores e diretor como pode ocorrer a representação da obra. Isso é feito de um modo que torne possível a chegada até o público, que será o principal foco para o autor, diretor e atores.

Por meio das informações contidas nas rubricas ou marcações, podemos observar um direcionamento sobre como o cenário para a encenação será montado, quanto aos aspectos geográfico e temporal, além de orientar a ação dos atores e atrizes para o momento da interpretação.

Podemos também em sala de aula, trabalhar com os discentes quem seria o diretor, os atores e atrizes e os que montariam ou criariam os cenários, já que várias ações podem ser realizadas tendo como ponto de partida o texto teatral.

Souza (2013) cita que os aspectos anteriores, que são particulares do texto teatral, possibilitam ao leitor um maior interesse pela obra, pois este imagina como seria o produto final e lança-se num mundo de fantasia, no qual o real e o imaginário se encontram, tornando-se uma mola propulsora para o interesse do aprendiz (SOUZA, 2013, p. 23), daí ser pensado que o texto teatral possui as suas características particulares e quando o aluno é orientado para essa questão terá um maior interesse em conhecer a obra, porque a sua fantasia e imaginação serão trabalhadas para que se chegue ao momento do clímax da obra, ou seja, a encenação.

Encontramos também em Souza (2013), que “o teatro pode ser utilizado como uma técnica que auxilia o aluno no processo de aperfeiçoamento da língua alvo” (SOUZA, 2013, p. 23). Esse deve ser o foco do professor, pois o teatro pode se tornar um recurso em classe que faz o aluno adquirir um aperfeiçoamento na língua que estuda, daí a importância de se trabalhar com ele de uma maneira bem planejada.

Por todos os aspectos vistos sobre o texto teatral, fica ainda mais claro para nós, o propósito de reconhecê-lo como uma ferramenta muito importante que pode ser utilizada em sala de aula, e, mais especificamente, em língua estrangeira.



Podemos inferir que no texto teatral há uma funcionalidade, que é essencial no nosso Ensino Comunicativo.

A seguir, abordaremos como o texto teatral poderá ser utilizado como uma ferramenta no ensino de línguas estrangeiras.

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

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

Segundo Acquaroni (2007), o texto teatral pode ser uma ferramenta muito satisfatória no ensino de línguas estrangeiras, pois este texto propõe interação oral, que pode ser trabalhada em sala de aula de língua estrangeira e fazer com que o aluno veja a aula como algo mais atrativo, que queira estar presente para adquirir maior conhecimento.

As obras teatrais são, entre outras coisas, textos que simulam, através do diálogo, autênticas interações orais. Esta dupla condição as converte num material complexo, mas atrativo para a aula de LE/L2. (ACQUARONI, 2007, p. 38)<sup>63</sup>

Vemos aqui, como o texto teatral pode ter uma função importante em relação ao ensino de idiomas, neste caso encontramos uma referência à habilidade oral como um meio real na utilização desse tipo de texto, e com isso, podemos tornar a aula mais atrativa.

Quando observamos a comunicação, logicamente temos presente a oralidade, com uma autêntica interação entre pessoas ou personagens que se propõem a ter a fala como ponto chave para essa comunicação. Ao pensarmos dessa maneira, poderemos muito bem trabalhá-lo num curso de línguas, pois temos como estimular a interação entre os alunos em sala. Cremos que por meio do texto teatral, os alunos têm plenas condições de sentir um desejo mais forte para a

---

<sup>63</sup> Las obras teatrales son, entre otras cosas, textos que simulan, a través del diálogo, autênticas interacciones orales. Esta doble condición las convierte en un material complejo pero atractivo para las clases de LE/L2. (ACQUARONI, 2007, p. 38)

comunicação, tentando praticar de forma mais espontânea a sua oralidade, e com isso, conseguir uma fluência maior para quando necessitar dialogar.

Aqui vemos a importância dada à fala, em que a compreensão terá papel relevante e além do mais, a interação entre os alunos em sala de aula, quer dizer, a comunicação como ponto principal. Ao se trabalhar com o texto teatral, pensamos que devemos ter em mente qual seja o nosso objetivo em utilizá-lo, pois sem uma prévia preparação poderá não se obter o êxito desejado, ou seja, a prática da oralidade.

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

[...] a partir de um ponto de vista estritamente linguístico, o diálogo teatral pode ser utilizado como modelo de linguagem direta para chegar a constituir um material especialmente rico com o qual desenvolver o domínio das palavras e expressões coloquiais e idiomáticas. Mas não só isso; nos permite, ao mesmo tempo, atender sobre questões pragmáticas que determinam a conversação, tais como a situação, a relação entre os distintos interlocutores, sua intenção comunicativa explícita e/ou subliminar. (ACQUARONI, 2007, p. 40 - 41)<sup>64</sup>

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

Percebemos que ao se desenvolver um domínio das palavras e expressões idiomáticas e coloquiais, é possível chegar a uma prática avançada no uso da oralidade, porque, assim, os alunos terão mais fluência na utilização da língua. A intenção comunicativa é outro fator que se torna possível pelo uso da

---

<sup>64</sup> Desde un punto de vista estrictamente lingüístico, el diálogo teatral puede ser utilizado como modelo de lenguaje directo para llegar a constituir un material especialmente rico con el que desarrollar el dominio de las palabras y expresiones coloquiales e idiomáticas. Pero no sólo eso; nos permite, al mismo tiempo, atender a cuestiones pragmáticas que determinan la conversación, tales como la situación, la relación entre los distintos interlocutores, su intención comunicativa explícita y/o subliminal. (ACQUARONI, 2007, p. 40 - 41)

conversação, o que podemos trabalhar com o texto teatral, de algo que está no papel ser transformado numa situação mais natural do uso do idioma.

A autora afirma ainda, que a condição oral e escrita presente no texto teatral faz que se possam explorar vários níveis de forma lúdica e criativa, sendo buscado ou tendo como finalidade a aprendizagem dos discentes. (ACQUARONI, 2007, p. 41)

Do que podemos inferir que a aula passará a ser mais dinâmica, como os nossos alunos preferem na atualidade, além de se poder desenvolver a conversação, ou seja, a prática da oralidade na comunicação e um melhor desempenho para a aprendizagem.

Acquaroni (2007) afirma que se pode trabalhar a leitura em voz alta ou dramatizada do texto para que haja uma compreensão e contextualização, mas nessa forma de leitura, deve haver atenção para a entonação (ACQUARONI, 2007, p. 41), pois assim, as cenas serão pensadas para a representação de uma maneira mais autêntica para ter a comunicação como ponto principal.

Seguindo uma mesma linha de pensamento acerca do texto teatral em cursos de línguas, Cáceres Rivas (2009) ressalta que

o teatro aplicado ao ensino/aprendizagem de LE, não somente engloba e incorpora as técnicas e o repertório das funções comunicativas das novas experiências metodológicas. [...] A expressão dramática (ou drama) e o teatro no ensino de LE oferecem na atualidade, distintas vias de aproximação e combinam múltiplas práticas, às vezes complementares, às vezes contraditórias. (CÁCERES RIVAS, 2009, p. 25)<sup>65</sup>

Com estas palavras, podemos inferir que o texto teatral pode proporcionar ao professor de línguas uma ajuda extraordinária em sala de aula, pois com ele podemos realizar distintas atividades em que os alunos interagem. Com a prática do uso desse texto, os nossos estudantes terão a oportunidade de desenvolver a sua competência de conhecimento de mundo e assim poderão contribuir para a aprendizagem do outro.

O texto teatral sendo utilizado como recurso no ensino de Línguas Estrangeiras, em que a prática em sala de aula será o centro na orientação do professor, pode fazer com que os alunos interajam e observem o quanto há de

---

<sup>65</sup> El teatro aplicado a la enseñanza/aprendizaje de LE, no sólo abarca e incorpora las técnicas y el repertorio de las funciones comunicativas de las nuevas experiencias metodológicas. [...] La expresión dramática (o drama) y el teatro en la enseñanza de LE ofrecen en la actualidad distintas vías de acercamiento y combinan múltiples prácticas, a veces complementarias, a veces contradictorias. (CÁCERES RIVAS, 2009, p. 25)

atualidades no teatro, e desse modo se sentirão mais à vontade para desenvolver a leitura e inclusive a encenação em classe.

Cáceres Rivas (2009) afirma, ainda, que existe a presença do texto teatral em sala de aula, mas também não é tão trabalhado como deveria ser, pois aponta que

[...] a presença do gênero dramático na sala de aula de LE não é inexistente, o que seria inconcebível, mas talvez tampouco ocupe o lugar que por tradição e importância deveria ter em contraste com os outros dois gêneros literários básicos. (CÁCERES RIVAS, 2009, p. 30)<sup>66</sup>

Pelas palavras da autora, podemos pensar que há uma necessidade de se valorizar o teatro em sala de aula, porque geralmente encontramos os outros gêneros, mas o gênero dramático parece não existir e daí as dificuldades dos alunos, muitas vezes, ao se deparar com o texto teatral e nem saber como lê-lo adequadamente.

Podemos observar que, ao utilizar este texto em sala de aula, poderemos desempenhar distintas tarefas que possibilitarão aos alunos de LE ter um conhecimento maior e se tornarem capazes de melhorar a habilidade oral, por meio das variadas formas de ser trabalhado.

Cáceres Rivas (2009) aponta que as I Jornadas de Teatro e Ensino das Línguas Estrangeiras foram primordiais para que se pensasse o trabalho com textos teatrais relevantes no ensino/aprendizagem desse idioma:

... em 1995 se celebraram em Granada as I Jornadas de Teatro e Ensino das Línguas Estrangeiras, nas quais diferentes professores de distintas universidades aduziram seus pontos de vista sobre o teatro e o drama usados no ensino de LE como métodos didáticos. Nessas jornadas se estabeleceram, em primeiro lugar, os benefícios do teatro e as técnicas dramáticas frente a outros métodos e atividades no processo de ensino/aprendizagem da LE que justificam sua presença em sala de aula. (CÁCERES RIVAS, 2009, p. 27)<sup>67</sup>

Estes benefícios são: Permite criar na aula uma razão pela qual comunicar-se estimula a criação da linguagem; Proporciona prática de *tarefas*

<sup>66</sup> La presencia del género dramático en el aula de LE no es inexistente, lo que sería inconcebible, pero quizá tampoco ocupe el lugar que por tradición e importancia debería tener en contraste con los otros dos géneros literarios básicos. (CÁCERES RIVAS, 2009, p. 30)

<sup>67</sup> En 1995 se celebraron en Granada las I Jornadas de Teatro y Enseñanza de las Lenguas Extranjeras, en las que diferentes profesores de distintas universidades aportaron sus puntos de vista sobre el teatro y el drama usados en la enseñanza de LE como métodos didáticos. En estas jornadas se establecieron, en primer lugar, los beneficios del teatro y las técnicas dramáticas frente a otros métodos y actividades en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la LE que justifican su presencia en el aula. (CÁCERES RIVAS, 2009, p. 27)

*globais* contra as destrezas parciais; Permite que a vida real e cotidiana forme parte da aula de língua, criando umas condições ambientais as mais parecidas possíveis às existentes durante a aprendizagem da língua materna; Integra no ensino, componentes e elementos adicionais além dos puramente linguísticos, que formam parte de toda comunicação, como a entonação, o ritmo, os gestos, as expressões faciais etc.. (CÁCERES RIVAS, 2009, p. 27)

Continuando, cita também: Possibilita a adoção de distintos papéis e imersão em personagens de diferentes características que enriquecerão o conhecimento de uma LE; A atividade dramática possibilita o uso de novos tipos da linguagem que não se produzem na interação linguística da aula tradicional; Permite analisar distintas situações comunicativas que resultarão em benefício do estudante tanto no âmbito linguístico quanto no âmbito comunicativo; e Permite enfocar o ensino em direção a um tipo de aluno em particular, permitindo-lhe estabelecer suas características, interesses, gostos, experiências, imaginação etc., que também formam parte da aprendizagem de uma língua. (CÁCERES RIVAS, 2009, p. 27 - 28)

Cáceres Rivas (2009), citando a Comitre Narváez e Valverde Zambrana diz que para estes autores, as atividades dramáticas têm os seguintes objetivos no ensino da LE: a) Aumentar a autoestima dos alunos, ao empregar uma didática que valoriza o bom resultado e não dá importância à forma correta ou equivocada de realizar as tarefas; b) Aumentar a autoconfiança ao expor aos alunos e às alunas as experiências diretas nas quais eles podem descobrir e desenvolver por si mesmos suas próprias capacidades; c) Melhorar a aquisição de consciência social e a interação dos alunos. Através do drama se acostumarão a relacionar-se, a negociar e a tomar decisões. Aprendem a tomar a iniciativa e a desenvolver a sensibilidade trabalhando em duplas, improvisando em pequenos ou grandes grupos; d) Melhorar uma série de habilidades e estratégias relacionadas com a aprendizagem da língua: por exemplo, a expressão, compreensão e fluência oral, desenvolvidas através de exercícios fonéticos, jogos de língua, jogos de papéis e improvisações; a ampliação da capacidade para expressar emoções, importantes para o desenvolvimento e para aumentar a fluência e correção linguísticas; a importância da forma, ao desenvolver um sentido de necessidades de preparação e determinação em todas as aulas de trabalho; o pensamento, a memória, a observação e a imaginação; e) Aumentar a aquisição de consciência referente aos elementos não verbais da língua e a como interpretá-los e responder diante deles; f) Ajudar a compreender-se a si mesmos,

entender o mundo no qual vivem e refletir sobre as distintas condutas humanas. (CÁCERES RIVAS, 2009, p. 28 - 29)

Com todas essas possibilidades, podemos inferir que, por meio do texto teatral, encontramos uma forma diversificada de trabalhar em sala de aula de línguas estrangeiras, pois teremos muitas atividades para desenvolver, com o objetivo de melhorar o ensino/aprendizagem dos estudantes.

Essas atividades, se planejadas satisfatoriamente, poderão contribuir imensamente para que os estudantes vejam as obras e os textos teatrais com outro olhar, percebendo que os mesmos serão uma ferramenta essencial no desenvolvimento deles em relação ao idioma que estudam, fazendo com que o conhecimento seja fomentado em busca da comunicação.

Souza (2013) vai apontar que o texto dramático enquanto gênero oral pode ser trabalhado como uma das inúmeras opções para o desenvolvimento da comunicação em língua estrangeira, considerando que dentro das múltiplas formas do oral, o texto teatral situa-se em lugar privilegiado entre o falado e o escrito (SOUZA, 2013, p. 17). Daí, podemos ver como o texto teatral encontra espaço para ser um recurso que o professor terá para utilizar para o desenvolvimento das habilidades de seus alunos, com uma diversidade de opções.

O autor apresenta alguns processos quanto à oralidade, que podem ser realizados com o texto teatral: fluência discursiva, expansão vocabular, clareza vocal, discernimento de gêneros primários e secundários, empoderamento emancipatório e desejo de desvelamento do mundo na descoberta do estrangeiro (SOUZA, 2013, p. 17). Mais uma vez, verificamos que o texto teatral possui recursos muito práticos para uma concretização da oralidade e fará com que o discente avance no seu conhecimento e possa desfrutar de tarefas bem desenvolvidas em sala de aula. Souza (2013) também enfatiza que o texto teatral se diferencia dos demais e que a expressão da linguagem é uma realidade que acontece por meio dele:

Considerando que o texto teatral se diferencia dos demais por seu caráter fim, a materialização por meio do “ator”, ele, o texto, é constituído de elementos que permitem ao leitor potencializar a expressão da linguagem. (SOUZA, 2013, p. 18)

Com isso, observamos que o texto teatral é diferenciado dos demais, justamente por nos dar possibilidades de trabalhar com o oral de forma mais

sistematizada, já que um dos grandes objetivos do ensino de línguas estrangeiras é a expressão da linguagem, quer dizer, a prática da língua por meio da habilidade oral.

Sendo assim, os alunos conseguirão adquirir grandes conhecimentos da oralidade, principalmente pela própria prática da língua por meio das atividades que serão propostas, inclusive, a encenação para interpretar os papéis.

Souza (2013) expõe algumas questões que teremos com a utilização do texto teatral, inclusive sobre o desenvolvimento intelectual do aluno porque possibilita também um conhecimento linguístico. Salienta que

trabalhar com texto dramático favorece o desenvolvimento intelectual, pois se o utilizarmos, em um crescente de estilos dramáticos, poderia se multiplicar o conhecimento do aprendiz sobre os níveis de conhecimento linguístico vocabular desde aqueles presentes nos textos dramáticos com temas regionais abordando questões como seca e fome até temas filosóficos das ciências sociais. Então, as percepções sobre fluência, ritmo, pausas e tonicidade de palavras se fariam presentes nesse contato linguístico oral sobre a dramaturgia. (SOUZA, 2013, p. 19)

Mais uma vez, nos fica clara a grandiosidade que há no texto teatral sobre a quantidade de conhecimentos que podemos adquirir por meio dele. Ao logarmos êxito em sala de aula pela sua aplicação, estaremos contribuindo demasiadamente para o conhecimento dos alunos sobre vários aspectos. Começando por um embasamento intelectual em que à proporção que aumentamos o nível das obras, os discentes passarão a ter mais conhecimento sobre a área linguística de vocabulário do idioma e também podem conhecer sobre a cultura e temas regionais e um aumento de conhecimento filosófico e social de acordo com os textos teatrais trabalhados.

Fora isso, há a questão do uso oral do idioma, com a prática da fluência, do ritmo, das pausas e tonicidade que possuem um detalhamento imenso no texto dramático que serão necessários para a leitura e representação.

Ou seja, são muitas as formas de utilização do texto teatral que podem contribuir para um maior conhecimento dos alunos e uma ampla visão de mundo.

Souza (2013) aponta que “a leitura dramática, dentro de sua ‘função comunicativa’ e estética, é vislumbrada como uma das possibilidades de se desenvolver a capacidade comunicativa no aprendiz” (SOUZA, 2013, p. 19). Essa capacidade comunicativa é o que se busca no ensino de línguas estrangeiras. Então, podemos perceber que a prática do texto teatral auxiliará o professor e o

aluno em sala de aula para que obtenha um nível satisfatório para se chegar a esse fim.

Souza (2013) vai expor que o aspecto lúdico é algo que contribui também para o uso do texto teatral, pois é caminho que atrai o público jovem, assim como trabalhar o imaginário.

Outro fator relevante dentro da sugestão metodológica do uso do texto teatral é o aspecto lúdico, pois o universo teatral é, por essência, dotado de uma relação dialógica e muito apreciado por grande parte do público jovem. Ausentar-se do real e acessar o imaginário coletivo e individual por meio do teatro fascina e atrai as pessoas, pois um espetáculo quando muito bem produzido prende atenção do público e, às vezes, faz que ele retorne para uma nova sessão, independente de sua duração. (SOUZA, 2013, p. 20)

Podemos refletir sobre o uso do teatro em sala de aula como uma nova perspectiva de ensino/aprendizagem e que com a sua utilização, a aula pode se tornar mais lúdica, com uma participação mais efetiva dos alunos e prática de atividades mais motivadoras. Às vezes é necessário que saiamos do real de uma sala de aula para uma ação mais imaginativa, porque isso fará que os discentes tenham mais vontade de participar e estar presentes em sala.

O teatro é um espetáculo que fascina, e quando se começa a conhecê-lo e saber acerca do que conta para a preparação da encenação, isso pode fazer que o público esteja presente com mais incentivo em ver um espetáculo bem produzido e interpretado. Essas realidades, ao serem passadas para os estudantes, farão com que observem os detalhes que existem no texto teatral e como o mesmo é levado para a representação. Fator que os ajudará também para obter conhecimentos e desfrutar de momentos comunicativos.

Souza (2013) afirma que o texto dramático permite uma aprendizagem por meio da utilização da leitura oral, porque é essência desse texto trabalhar a voz em diferentes tons e ritmos como a utilização do sentido imaginativo para a criação de personagens (SOUZA, 2013, p. 22). Essa afirmação nos faz pensar sobre a importância da oralidade no idioma e que o texto teatral trabalha bem esse aspecto, pois é capaz de usar a voz em variadas situações, tendo como fim a interpretação das personagens como também a prática da imaginação para se criar o ambiente e as personagens. Fatores que poderão ser bem planejados e trabalhados com os alunos.



Souza (2013) afirma que a importância do texto teatral também se encontra no que tange à identidade do estudante, pelo ambiente que se cria em classe quando é feita a leitura e representação dos diálogos.

É perceptível a importância do texto teatral no que tange à reconstrução de novas identidades do aluno, pois este proporciona um ambiente dialógico e interacional, no qual o aprendiz tem a liberdade de expressar seus desejos e emoções por meio da linguagem oral. Isso significa que, se o comportamento espontâneo está relacionado com os sentimentos e outros fatores psicológicos do aprendiz, quando ele exercita o texto dramático, automaticamente estará construindo sentido e, ao mesmo tempo, inicializando o processo de apropriação de LE. (SOUZA, 2013, p. 31)

Por essas palavras, podemos inferir que por meio do texto teatral o aluno terá a oportunidade de reconstruir a sua identidade, pelo contato com o outro e porque também poderá expressar os seus desejos e emoções, o que faz que se criem novas formas de pensar, levando a se expressar oralmente.

Outro fator importante sobre isso acontece por meio do que se pode exercitar pelo texto teatral, podendo expressar-se de maneira espontânea e com isso, estará construindo um sentido em vários aspectos da sua vida, além de poder dominar ainda mais o idioma.

Observamos, pois, que o texto teatral pode nos auxiliar bastante em sala de aula de línguas estrangeiras, porque por meio dele, encontramos estratégias e tarefas que poderão fazer que os estudantes sintam uma maior vontade de estar em classe e que podem desenvolver a sua motivação a partir de algo que percebem que é real, autêntico e comunicativo.

### **3 METODOLOGIA**

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

Realizamos a revisão de literatura com as teorias e pesquisas existentes sobre o ensino comunicativo, em seguida nos focamos na habilidade de oralidade no ensino de línguas estrangeiras e das crenças na LA e sobre o ensino/aprendizagem da língua espanhola. Depois expomos sobre o texto literário no ensino de línguas estrangeiras. E por fim, abordamos sobre o uso do texto teatral no ensino de línguas estrangeiras.

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

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

A seguir, exporemos sobre a nossa pesquisa.

#### **3.1 Natureza da pesquisa**

Nossa pesquisa se classifica, do ponto de vista da sua natureza, como uma Pesquisa Aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais (SILVA e MENEZES, 2005, p. 20).

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, se classifica como uma pesquisa qualitativa, já que considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação

dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (SILVA e MENEZES, 2005, p. 20).

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1992), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p. 14).

Do ponto de vista de seus objetivos, a pesquisa se classifica como descritiva, pois a mesma se caracteriza como um tipo de pesquisa que tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, e que se utiliza das técnicas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (GIL, 2002, p. 42).

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, utilizamos a metodologia da pesquisa-ação, já que estivemos trabalhando com as professoras bolsistas do NL Campus Fátima da UECE e as acompanhamos na sua prática em sala de aula. Segundo Carvalho (2007, p. 89) uma das práticas mais eficazes em sala de aula é a chamada pesquisa-ação. Para Souza (2007, p. 41), a pesquisa-ação é a que mais contribui para o desenvolvimento profissional dos professores de línguas.

Vemos em Richards et al. (1992, p. 4-5 *apud* SOUZA, 2007, p. 43) que no campo da educação, a pesquisa-ação é a pesquisa na sala de aula, realizada pelo professor, com o objetivo de aumentar a sua compreensão do processo de ensino/aprendizagem e produzir melhoria nas práticas de sala de aula.

Em Souza (2013, p. 36) encontramos que a pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa que nasce da reflexão e da prática pedagógica como uma necessidade de fornecer uma solução a um problema levantado. Na pesquisa-ação é possível que o pesquisador possa sondar, identificar e avaliar determinados problemas em práticas pedagógicas específicas, intervir, conduzir e sugerir alternativas para solucionar, avaliar, modificar e concluir os resultados.

Em Carvalho (2007) temos que por ter uma natureza interventiva, “a pesquisa-ação procura aumentar a percepção do professor sobre os processos de

ensinar e aprender, trazendo melhorias para a prática de sala de aula” (CARVALHO, 2007, p. 89).

Segundo Thiollent (1996),

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 do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1996, p. 14)

Thiollent (1996) vai seguir expondo que toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária (THIOLLENT, 1996, p. 15). Diz também que uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. É preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida (THIOLLENT, 1996, p. 15).

O teórico afirma também que na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo (THIOLLENT, 1996, p. 15).

O autor expõe ainda que na pesquisa-ação, os pesquisadores querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 1996, p. 16).

Neste sentido, desenvolvendo a nossa pesquisa em sala de aula e por meio da nossa atuação como coordenadora de área de Língua Espanhola do NL Campus Fátima, acompanhando os participantes desde o momento da realização de um minicurso, com a preparação e aplicação de atividades com o texto teatral em língua espanhola em sala de aula, observamos que estivemos realizando a pesquisa-ação porque estávamos completamente inseridos na pesquisa e mantínhamos uma relação com os envolvidos na mesma.

Além de trabalharmos com a questão da descrição no ato da coleta de dados, com a aplicação de questionários em que pudemos realizar um trabalho

também por meio da nossa observação, a partir da avaliação feita com as professoras e de como os alunos receberam as atividades desenvolvidas.

Quer dizer, a contribuição dos participantes foi extremamente relevante para analisarmos o que pretendíamos realizar, já que os envolvidos na pesquisa puderam apresentar suas ideias e também tiveram o que fazer, por meio das atividades desenvolvidas em sala de aula.

### **3.2 Contexto da pesquisa**

Trabalhamos para a pesquisa com cinco (05) professoras bolsistas do NL - Campus Fátima, da Universidade Estadual do Ceará, por meio de um minicurso realizado durante o mês de agosto de 2015 e acompanhando-as no momento de preparação e planejamento das atividades que iriam desenvolver em sala de aula durante os meses de outubro e novembro de 2015. Ressaltamos que o minicurso foi ofertado para todos os professores bolsistas do Núcleo de Línguas (Campus Fátima e Itaperi), mas somente essas professoras participaram efetivamente do minicurso.

### **3.3 Participantes**

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

Para se submeterem à seleção de professoras bolsistas do NL, as alunas do curso de Letras necessitam estar regularmente matriculadas no dito curso e não obterem nenhuma reprovação nas disciplinas que fazem durante o período de 2 (dois) anos em que estarão ministrando as aulas no NL.

No período da seleção, têm que se inscrever comprovando o vínculo com as universidades e em seguida fazem uma prova escrita sobre aspectos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e uma prova didática de 30 (trinta

minutos) sobre uma das unidades do manual didático adotado pelo curso. Nesse momento, são avaliadas por professores de espanhol do curso de Letras da UECE.

Para serem aprovadas necessitam atingir uma média 7,0 (sete) no final da seleção. Durante todo o período em que permanecem no NL são acompanhadas pela coordenação de área de língua espanhola da instituição.

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

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

Contamos também com a participação dos alunos do NL Campus Fátima, os quais responderam um questionário de sondagem logo após a aplicação de atividades com texto teatral, para que pudéssemos analisar como foi a recepção deles para com esse tipo de atividade.

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

A pesquisadora realizou inicialmente um cronograma que foi entregue para todos os presentes no primeiro dia de aula. Acompanhou todas as atividades desenvolvidas com as professoras que frequentaram efetivamente o minicurso, inclusive corrigindo e discutindo com elas as tarefas que realizavam.

No último dia de aula do minicurso, a pesquisadora também auxiliou as professoras na representação teatral que encenaram. Ao finalizar o minicurso,

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

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

### **3.4 Procedimentos**

Neste tópico, explicaremos todas as etapas realizadas para a pesquisa, as quais se desenvolveram durante o segundo semestre de 2015, inclusive com uma atuação da pesquisadora como participante.

#### **3.4.1 Minicurso Preparatório**

Durante o mês de agosto de 2015, iniciamos o momento prático da nossa pesquisa, ministrando um minicurso para todos os professores do NL da UECE, mas somente 05 (cinco) professoras do Núcleo de Línguas Campus Fátima participaram efetivamente. O minicurso teve como título “Práticas de Oralidade a partir do Texto Teatral em Aulas de Espanhol como Língua Estrangeira”. O mesmo teve uma carga horária total de 25h/a e foi ministrado no período de 17 a 31 de agosto. O objetivo do minicurso era apresentar às professoras a habilidade oral e os textos teatrais, tendo como foco principal ter esses textos como recurso para trabalhar dita habilidade. As aulas foram divididas em momento teórico e prático, onde desenvolvemos várias atividades orais que podem ser trabalhadas em sala de aula com o texto teatral para que as docentes percebessem essa importância. Com isso, teriam algumas formas e modelos de atividades para que pudessem depois aplicar em suas salas de aula.

No primeiro dia de aula, aplicamos um questionário de crenças sobre a experiência das participantes com o texto teatral. Durante o minicurso tivemos uma sensibilização teórica. Este momento foi feito por meio de aulas teóricas, tendo como ponto de partida, textos que falavam sobre o uso de texto literário no ensino de línguas estrangeiras, sobre o uso do texto teatral como ferramenta de ensino/aprendizagem e textos que abordavam a respeito da habilidade oral no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

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

### 3.4.2 Grupo Focal<sup>68</sup>

No dia 16 de setembro, realizamos um Grupo Focal, em que as professoras apresentaram os textos e as atividades que planejaram para a prática em sala de aula.

O mesmo não foi gravado, mas cada uma falou sobre a sua experiência no minicurso ministrado por nós e comentou sobre as atividades que prepararam. A professora Cleudene Aragão, orientadora, deu sugestões para cada uma das atividades. As docentes propuseram atividades com clássicos, que são estudados na disciplina de Literatura Espanhola Drama do curso de Letras Espanhol da UECE.

As datas de aplicação das atividades foram acertadas para os meses de outubro e novembro de 2015. As atividades foram revistas e aplicadas com os alunos do Núcleo de Línguas Fátima.

Depois da aplicação no Núcleo de Línguas Campus Fátima, fizemos uma sondagem com os alunos da instituição sobre a atividade que foi aplicada. Em seguida, as docentes escreveram um diário reflexivo sobre a experiência de utilização da atividade em sala e a pesquisadora observou este momento de aplicação e realizou um protocolo de observação.

No final do semestre, a pesquisadora aplicou um questionário de crenças finais com as professoras bolsistas, com a intenção de que falassem sobre a experiência vivenciada no minicurso e no Núcleo de Línguas Campus Fátima.

Por fim, traçamos considerações relevantes sobre as crenças *iniciais* e *finais*, por meio da avaliação dos resultados obtidos pelas análises dos dados coletados.

O objetivo em analisar estes questionários depois, foi para que examinássemos se houve alguma mudança nas crenças das professoras bolsistas depois que tiveram um contato direto com o texto teatral.

---

<sup>68</sup> Grupo Focal é uma técnica de trabalho com grupos de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal. (GATTI, 2005 *apud* LOPES, 2014, p. 482)



### 3.5 Instrumentos

Exporemos a seguir, os instrumentos que foram utilizados na investigação.

#### 3.5.1 Questionário de crenças iniciais<sup>69</sup> para as professoras

O questionário de Crenças *iniciais* é um instrumento formado por 9 (nove) questões, sendo 8 (oito) objetivas e 1 (uma) subjetiva.

Com esse instrumento, pretendíamos saber quais eram as crenças iniciais das professoras bolsistas sobre o uso do texto literário e especificamente do texto teatral no ensino de língua espanhola assim como a respeito da oralidade na formação inicial de cada uma delas.

Estava dividido em quatro partes: I. Sobre o texto literário no ensino de Línguas Estrangeiras; II. O professor de ELE e o texto literário teatro como recurso didático para o ensino de LE; III. Gêneros Literários e o uso de textos teatrais no ensino de LE; IV. Trabalho com a oralidade na formação inicial.

#### 3.5.2. As atividades com texto teatral<sup>70</sup>

As atividades desenvolvidas pelas professoras foram ecléticas e algumas tratavam de textos teatrais bastante conhecidos de dramaturgos renomados e outras sobre o fragmento de um diálogo, tendo como base os numerais, e um outro tratava do conto infantil “O patinho feio”, adaptado para o teatro.

Tivemos a leitura e a participação ativa dos alunos no momento de desenvolverem a habilidade de oralidade.

As atividades que as docentes aplicariam com os alunos tinham que ser a partir de textos teatrais em que pudessem focar a habilidade oral, para que esta fosse aplicada com os alunos de uma forma satisfatória. Deixamos as professoras à vontade quanto os textos escolhidos, o importante era que estivessem no nível das turmas estudadas.

---

<sup>69</sup> Vide anexo A.

<sup>70</sup> Vide anexo B.

Acreditamos que as atividades que aplicamos durante o minicurso seriam encaminhamentos e direcionamentos sobre como essas atividades poderiam ser aplicadas por elas em sala de aula.

### **3.5.3 Protocolo de Observação<sup>71</sup> das Atividades Práticas em salas de aula (O Olhar da Pesquisadora)**

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

### **3.5.4 Diário Reflexivo<sup>72</sup> sobre as Atividades Práticas em salas de aula (O Olhar das Professoras)**

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

### **3.5.5 Questionário de Sondagem<sup>73</sup> sobre as Atividades Práticas em salas de aula (O Olhar dos Alunos)**

Após as atividades com o texto teatral realizadas em sala, buscamos saber dos alunos como os mesmos tinham percebido o trabalho com esse tipo de texto para se trabalhar a oralidade e se as mesmas contribuíram para a sua aprendizagem.

---

<sup>71</sup> Vide anexo C.

<sup>72</sup> Vide anexo D.

<sup>73</sup> Vide anexo E.

### 3.5.6 Questionário de Crenças Finais<sup>74</sup>

Após o momento das atividades com texto teatral, realizadas pelas professoras, tivemos um encontro, em que as mesmas preencheram o Questionário de Crenças Finais e fizeram algumas colocações orais sobre a experiência vivenciada com o texto teatral.

O questionário de Crenças *Finais* está composto por 09 (nove) questões, sendo 08 (oito) questões subjetivas e 01 (uma) questão objetiva.

Nesse instrumento, pretendíamos saber quais eram as *Crenças Finais* das professoras sobre o uso do texto literário e do texto teatral no ensino de Língua Espanhola. Para tanto, o questionário estava dividido em quatro partes: I. Sobre o texto literário no ensino de LE; II. O professor de ELE e o texto literário teatro como recurso didático para o ensino de línguas estrangeiras; III. Gêneros literários e o uso de textos teatrais no ensino de LE; IV. Trabalho com a oralidade na formação inicial.

Este instrumento diferia do questionário de Crenças Iniciais somente na última questão, pois dizia respeito às opiniões das participantes sobre a experiência de utilizar o texto teatral para trabalhar a oralidade com os seus alunos e as suas sugestões para se continuar realizando esse trabalho no NL.

Esse momento aconteceu no dia 28 de novembro de 2015.

### 3.6 Triangulação dos dados

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

A pesquisa seguiu os passos do item anterior e nos detivemos nos questionários aplicados e nas atividades realizadas no Núcleo de Línguas Fátima com o texto teatral.

---

<sup>74</sup> Vide anexo F.

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

## **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Neste capítulo abordaremos a análise dos dados que coletamos depois de todos os instrumentos em mão. Por meio dele, verificaremos como aconteceu todo o processo da pesquisa e refletiremos acerca dos pontos chave com a prática das atividades desenvolvidas com o texto teatral. Salientamos que nas questões finais chamaremos a atenção em relação às professoras que tiveram uma formação na Universidade Estadual do Ceará e as que tiveram a formação na Universidade Federal do Ceará.

### **4.1 Quadro Comparativo entre as Crenças Iniciais e Finais das Professoras Participantes**

Neste tópico, abordaremos a respeito dos questionários de crenças iniciais e finais aplicados com as professoras investigadas, coletando os dados das respostas de cada uma delas e realizando uma comparação entre os dois para verificarmos se aconteceu alguma mudança nas crenças das docentes depois de todo o período de conhecimento e aplicação de atividades com o texto teatral.

#### **4.1.1 Sobre o Texto Literário no Ensino de Línguas Estrangeiras**

Por meio deste questionário pretendíamos conhecer as crenças das professoras a respeito do texto literário no ensino de línguas estrangeiras, em que o responderiam, expondo sobre o que a literatura significa no processo de ensino de idioma para cada uma.

#### **01. Marque as opções as quais você *concorda* (Poderia escolher mais de uma opção)**

No quadro 1, exporemos as respostas das professoras no questionário de crenças iniciais e finais, para que haja uma visão sobre as crenças de cada uma por meio das afirmações com as quais concordavam.

(Quadro 4: Respostas sobre as afirmações com as quais concordam)

<b>Afirmações</b>	<b>Respostas CRENÇAS INICIAIS</b>	<b>Respostas CRENÇAS FINAIS</b>
A literatura é a maior forma de expressão humana	P2 / P4	P4 / P5
A literatura é um importante recurso para as aulas de ELE	P1 / P2 / P3 / P4 / P5	P1 / P2 / P3 / P4 / P5
O texto literário pode ser usado em uma aula exclusivamente de leitura	P1 / P3	P1 / P3
O texto literário é um importante recurso para as aulas de gramática	P1 / P2 / P3 / P4 / P5	P1 / P2 / P3 / P4
A utilização do texto literário no ensino de LE pode ser feita em todos os semestres	P1 / P2 / P3 / P4 / P5	P2 / P3 / P4 / P5
Para se ler e compreender um texto, é necessário ter conhecimento prévio do assunto	-	P1
Mesmo não sendo bom leitor na sua língua materna, o aluno pode se tornar um bom leitor em língua estrangeira	P2	P2 / P3 / P5

Observamos que em relação à afirmação de que *A literatura é a maior forma de expressão humana*, houve uma diferença do questionário inicial para o final, pois no questionário inicial, a professora P2 concordava com a afirmativa, já no final, não vemos tal fato; e a professora P5 não concordava com isso no questionário inicial, mas no final, sim. A professora P4 manteve a concordância com tal afirmação.

Em relação à afirmação de que *A literatura é um importante recurso para as aulas de ELE*, todas as professoras concordavam com ela no início e no final da pesquisa. Acerca da afirmação de que *O texto literário pode ser usado em uma aula exclusivamente de leitura*, as professoras P1 e P3 concordavam com ela no questionário inicial e final.

Sobre a afirmação de que *O texto literário é um importante recurso para as aulas de gramática*, no questionário inicial, a professora P5 concordava com a afirmativa, no final não observamos que concorde com ela. As demais professoras concordavam com dita afirmação no início e no final da pesquisa. Na afirmação de que *A utilização do texto literário no ensino de LE pode ser feita em todos os semestres*, vemos que no questionário inicial a professora P1 concordava com ela,

já no questionário final não observamos este pensamento. Já as outras professoras concordavam no questionário inicial e final com essa assertiva. No que se refere à afirmação de que *Para se ler e compreender um texto, é necessário ter conhecimento prévio do assunto*, no questionário inicial nenhuma professora concordava com ela, mas no questionário final, a professora P1 aponta concordância. Para a afirmação de que *Mesmo não sendo bom leitor na sua língua materna, o aluno pode se tornar um bom leitor em língua estrangeira*, no questionário inicial vemos que somente a professora P2 concordava com ela, já no questionário final, além desta professora, observamos que as professoras P3 e P5 estão concordando também.

Com estas observações, podemos apontar que ocorreram algumas mudanças quanto à forma de se ver a utilização do texto literário no ensino de línguas estrangeiras depois que passamos o semestre acompanhando as referidas professoras e que elas participaram do minicurso ofertado por nós e com a prática em sala de aula com o recurso do texto literário.

Pelas respostas adquiridas, podemos fazer uma relação com o que Kaufman e Rodríguez nos apontam ao dizer: “compreender o texto literário é fundamentalmente desentranhar as múltiplas perspectivas e os múltiplos níveis de associação que o texto oferece” (KAUFMAN e RODRÍGUEZ, 1998, p. 30), pelo fato de que todas as professoras creem que “A literatura é um importante recurso para as aulas de E/LE” e quatro professoras acreditam que a literatura ajuda no ensino da gramática e que pode ser estudada em todos os semestres de um curso de idiomas.

#### **4.1.2 Sobre o Professor de E/LE e o Texto Literário Teatro como Recurso Didático para o Ensino de Línguas Estrangeiras**

Neste tópico temos como objetivo conhecer as crenças das professoras acerca da utilização do texto teatral em sala de aula, se creem ou não que este texto pode ser utilizado como recurso didático, iniciando com duas perguntas diretas.

Na questão 02, perguntamos às participantes se eram professoras de espanhol e há quanto tempo já trabalhavam na profissão.

## 02. Você é professora de Língua Espanhola?

Por meio desta pergunta, tínhamos como objetivo saber se as professoras realmente trabalhavam com a língua espanhola, já que era o idioma que pretendíamos explorar.

(Quadro 5: Respostas sobre a pergunta se são professoras de Língua Espanhola)

<b>Respostas CRENÇAS INICIAIS</b>	<b>Respostas CRENÇAS FINAIS</b>
P1 – Sim, há 1 ano	P1 – Sim, há 1 ano
P2 – Sim, há 1 mês	P2 – Sim, há 1 semestre
P3 – Sim, há 3 anos	P3 – Sim, há 4 anos
P4 – Sim, há 2 anos	P4 – Sim, há 2 anos
P5 – Sim, há 3 anos	P5 – Sim, há 3 anos

Podemos salientar por essas respostas, que depois do semestre de prática e acompanhamento com as professoras, houve um amadurecimento das experiências em sala de aula, pois no início, a professora P2 só tinha um mês de sala de aula, no final já contava com um semestre, e a professora P3 já chegava a 4 anos de experiência ao final de 2015. Com isso, apontamos que com a prática em sala de aula, as professoras passam a ter maior segurança para utilizar atividades com os seus alunos.

## 03. Você acha que um professor de Língua Espanhola deve utilizar o Texto Literário Teatral em suas aulas?

Nesta pergunta, o nosso objetivo era analisar a crença das professoras a respeito do uso do texto teatral em salas de aula, se o mesmo pode ser trabalhado com os alunos.



(Quadro 6: Respostas sobre a pergunta se um professor de Língua Espanhola deve utilizar o Texto Literário Teatral em suas aulas)

<b>Respostas CRENÇAS INICIAIS</b>	<b>Respostas CRENÇAS FINAIS</b>
Sim - P1 / P2 / P3 / P4 / P5	Sim - P1 / P2 / P3 / P4 / P5

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

**04. Se a sua resposta anterior foi *sim*, marque qual atividade o professor pode desenvolver em sala de aula utilizando o texto teatral. (Poderia escolher mais de uma opção)**

Já com esta pergunta, gostaríamos de saber das professoras que atividades elas creem que podem ser utilizadas com o texto teatral em sala de aula, para que também tenham uma segurança a respeito da sua própria crença.

(Quadro 7: Respostas sobre a pergunta acerca de qual atividade o professor pode desenvolver em sala de aula utilizando o texto teatral)

<b>Opções</b>	<b>Repostas CRENÇAS INICIAIS</b>	<b>Respostas CRENÇAS FINAIS</b>
Atividades com temas gramaticais	P1 / P2 / P3 / P5	P1 / P2 / P3 / P4
Discussão sobre o tema central do texto	P1 / P3 / P4 / P5	P1 / P2 / P3 / P4 / P5
Comentários sobre o autor, a obra, corrente literária e seus elementos formais	P1 / P2 / P3 / P4	P1 / P3 / P4 / P5
Atividades propostas pelo material didático	P1	P1 / P3 / P4
Atividades adotadas de acordo com a sua preferência (professor)	P1	P1 / P3 / P5
Perguntas sobre elementos literários do texto:	P1 / P2 / P3 /	P1 / P3 / P4

cenário, personagens, linguagem etc.	P5	/ P5
Atividades de tradução	P3 / P5	P3
Atividades de interpretação do texto	P1 / P2 / P3 / P4 / P5	P1 / P2 / P3 / P4 / P5
Trabalho com os significados de todas as palavras não conhecidas ou não compreendidas pelos alunos	P2 / P3 / P4	P1 / P3
<b>Outras opções dadas pelas professoras:</b> Trabalho com os significados de muitas, mas não de todas as palavras desconhecidas ou não compreendidas pelos alunos	P1	-
Representar a obra para a prática da oralidade	P5	-
Criação de versões pelos alunos	-	P1
Atividades para exercitar a pronúncia e a entonação	-	P2
Praticar a entonação	-	P4
Atividades orais	-	P5

Observamos que em relação às *Atividades com temas gramaticais*, houve uma mudança no pensamento das professoras P4 e P5. A primeira, no início, não achava que poderia desenvolver este tipo de atividades com o texto teatral, mas no questionário final, sim; e em relação à professora P5, aconteceu o contrário, julgava no início que poderia aplicar estas atividades, mas no final, não. As outras professoras mantiveram a mesma opinião. Sobre a atividade de *Discussão sobre o tema central do texto*, no questionário inicial, a professora P2 não pensava em utilizar esta atividade com texto teatral, já no final, julgava esta atividade como sendo possível de aplicar. As demais continuaram com a mesma visão sobre essa atividade. Em relação a fazer *Comentários sobre o autor, a obra, corrente literária e seus elementos formais*, encontramos também uma diferença sobre a opinião das professoras P2 e P5, pois a primeira pensava em utilizar esta atividade no início do semestre, mas no final, não mais. Já a professora P5 não utilizaria a mesma atividade no início do semestre, porém no final, sim. As professoras P1, P3 e P4 confirmaram a mesma opinião.

Sobre *Atividades propostas pelo material didático*, vemos que as professoras P3 e P4 não pensavam em realizar estas tarefas no início do semestre,

mas no questionário final, já expuseram que as aplicariam. A professora P1 expressou a mesma opinião sobre essa atividade. Em relação às *Atividades adotadas de acordo com a sua preferência (professor)*, observamos que no questionário inicial, as professoras P3 e P5 não as aplicariam, porém no questionário final, disseram que sim, as utilizariam com o texto teatral. A professora P1 expressou a mesma opinião sobre essa atividade. Com atividades de *Perguntas sobre elementos literários do texto: cenário, personagens, linguagem etc.*, as professoras P2 e P4 demonstram mudanças no pensamento, pois a primeira as utilizaria no questionário inicial e no final, não; e a professora P4 não as aplicaria no início do semestre, mas no final, sim. As professoras P1, P3 e P5 continuaram com o mesmo pensamento de utilizá-las. Sobre *Atividades de tradução*, a professora P5 expôs que as utilizaria no início do semestre, mas no final já não as aplicaria, já a P3 continuou com a opinião de utilizar essas atividades. Sobre as *Atividades de interpretação do texto*, todas as professoras expressaram que as utilizariam no questionário inicial e final.

A aplicação de *Trabalho com os significados de todas as palavras não conhecidas ou não compreendidas pelos alunos* seria realizada no início do semestre pelas professoras P2 e P4, porém no questionário final, não; já a professora P1 não o aplicaria no início do semestre, mas no final, sim. A professora P3 seguiu com a mesma opinião de utilizá-lo.

No tópico sobre outras opções, obtivemos que em relação ao *Trabalho com os significados de muitas, mas não de todas as palavras desconhecidas ou não compreendidas pelos alunos*, seria aplicado pela professora P1 no início do semestre, no final, ela já muda de opinião. Com a atividade de *Representar a obra para a prática da oralidade*, a professora P5 expôs que a utilizaria no questionário inicial, no final, já não a expôs.

A atividade de *Criação de versões pelos alunos* seria aplicada pela professora P1 no final do semestre, já no início não a expôs. O uso de *Atividades para exercitar a pronúncia e a entonação* é exposto pela professora P2 no questionário final, no inicial não demonstrou que as utilizaria. A atividade para *Praticar a entonação* é exposta pela professora P4 no questionário final, no inicial não observamos o mesmo pensamento. Sobre *Atividades orais*, podemos observar que seriam utilizadas pela professora P5 no questionário final, no inicial não expôs este pensamento.

Por todas as respostas das professoras, principalmente onde encontramos mudanças na aplicação de atividades, podemos inferir que as tarefas utilizadas com elas durante o semestre foram significativas para amadurecerem o pensamento de que com textos teatrais somos capazes de aplicar uma variedade de atividades que fazem que os alunos tenham um melhor desempenho em sala de aula e utilizem a língua espanhola mais satisfatoriamente.

Outro aspecto que podemos apontar é de que as crenças expressadas pelas professoras permaneceram as mesmas para algumas e outras foram modificadas, o que nos remete às mudanças que podem acontecer em relação ao que cremos, como observamos nas palavras de Barcelos. Aqui relacionaremos algumas crenças delas com o que observamos nos teóricos que pesquisamos.

Observamos que as atividades sobre “Comentários sobre o autor, a obra, corrente literária e seus elementos formais” são pensamentos e crenças que as professoras utilizariam, com uma diferença da P2 que, no final, expõe que não utilizaria. Isso nos remete ao pensamento de Campos (2003, p. 31- 32), em dizer que dessa forma o professor trata o texto como objeto de explicação, não desenvolvendo as várias leituras possíveis, complementando que é preciso conceber a leitura do texto literário não como um subproduto de aulas expositivas, mas como atividade propiciadora de uma experiência única (CAMPOS, 2003, p. 31 - 32).

Sobre as atividades propostas pelo material didático, observamos que no questionário final três professoras as aplicariam, o que deve ser bem planejado, pois como vimos em Campos (2003, p. 148 - 149), a leitura dos textos literários se converte em leitura de resumos ou de trechos apresentados nos livros didáticos e deixa de lado a possibilidade da experiência estética e em Dantas, Lima e Aragão, que o uso dos textos literários nos materiais didáticos nas aulas de língua estrangeira deveria ser abundante, mas que não é isso o que acontece normalmente (2011, p. 05). Daí a necessidade de termos um planejamento bem organizado.

Sobre o ponto de se trabalhar atividades adotadas de acordo com a sua preferência (professor), percebemos que as P1, P3 e P5 as aplicariam. Isso está conforme o pensamento de Dantas, Lima e Aragão (2011, p. 04), quando expressam que o texto literário pode ser trabalhado e explorado didaticamente segundo os interesses do professor e do aluno, sendo um material autêntico que se adapta a qualquer enfoque desejado. Inferimos, pois, que os professores podem verificar

quais atividades estão mais de acordo com o que objetivam para as suas aulas e atividades.

Em relação às atividades com temas gramaticais, quatro professoras as aplicariam, embora encontremos mudança de pensamento das professoras P4 e P5. Mas essas atividades estão de acordo com a reflexão de Mendoza Fillola (2007, p. 19), ao afirmar que resulta óbvio que os textos literários proporcionam diversos aspectos de interesse formativo, desde o gramatical até o funcional, desde o comunicativo até o cultural, do pragmático ao formal etc. para a aprendizagem da língua. O que nos faz pensar que o texto literário possui muitas possibilidades de trabalho, como as nossas professoras creem.

As crenças das atividades expressadas estão relacionadas à reflexão de Acquaroni (2007) ao apontar as atividades de contextualização, preparação ou enquadramento; etapa de descobrimento e compreensão; e etapa de expansão, onde vai expressar sobre atividades que podem ser trabalhadas com texto literário.

As professoras P2, P4 e P5 apontaram outras atividades e creem que elas podem ser trabalhadas com o texto teatral para exercitar a pronúncia e a entonação; praticar a entonação e nas atividades orais, o que observamos nas palavras de Acquaroni (2007), quando afirma que se pode trabalhar a leitura em voz alta ou dramatizada do texto para que haja uma compreensão e contextualização, mas nessa forma de leitura, deve haver atenção para a entonação (ACQUARONI, 2007, p. 41). Aqui vemos que as atividades de leitura, de dramatização e prática da entonação são caminhos que as professoras fazem para uma satisfatória prática com o texto teatral, como a autora expressa.

A realização das atividades por parte das professoras está de acordo com a reflexão de Cáceres Rivas (2009) ao expressar que o teatro no ensino de LE oferece na atualidade, distintas vias de aproximação e combinam múltiplas práticas (CÁCERES RIVAS, 2009, p. 25). Algo que nos incentiva para acreditarmos no uso do texto teatral no ensino/aprendizagem de LE.

Observamos ainda as palavras de Cáceres Rivas (2009) quando expõe sobre os benefícios do teatro e das técnicas dramáticas frente a outros métodos e atividades no processo de ensino/aprendizagem da LE que justificam sua presença em sala de aula (CÁCERES RIVAS, 2009, p. 27), onde podemos apontar como algo extremamente positivo o uso do texto teatral no ensino/aprendizagem de idiomas.

A autora aponta que o texto teatral integra, no ensino, componentes e elementos adicionais além dos puramente linguísticos, que formam parte de toda comunicação, como a entonação, o ritmo, os gestos, as expressões faciais etc.. (CÁCERES RIVAS, 2009, p. 27) Elementos que as professoras creem que podem utilizar como atividades com este recurso.

Outro ponto colocado pela autora, é que o teatro permite analisar distintas situações comunicativas que resultarão em benefício do estudante tanto a nível linguístico quanto a nível comunicativo (CÁCERES RIVAS, 2009, p. 27 - 28). Isso é bem posto como crença pelas professoras investigadas.

Observamos que Souza (2013) também possui a mesma reflexão quando expressa que o texto dramático enquanto gênero oral pode ser trabalhado como uma das inúmeras opções para o desenvolvimento da comunicação em língua estrangeira, considerando que dentro das múltiplas formas do oral, o texto teatral situa-se em lugar privilegiado entre o falado e o escrito (SOUZA, 2013, p. 17). Situações as quais as professoras veem também como prática do texto teatral.

Souza (2013) aponta também que a leitura dramática, dentro de sua 'função comunicativa' e estética, é vislumbrada como uma das possibilidades de se desenvolver a capacidade comunicativa no aprendiz (SOUZA, 2013, p. 19). Tudo sempre voltado para a comunicação.

Podemos chamar a atenção para que muito dos postulados dos teóricos trabalhados por nós está relacionado às crenças das professoras investigadas quanto às atividades que creem poder utilizar com o texto teatral.

#### **05. Com qual finalidade o professor deve utilizar o texto teatral em suas aulas de ELE? (Poderia escolher mais de uma opção)**

Neste ponto, tínhamos como objetivo refletir sobre as crenças das docentes em relação à que finalidade veem o texto teatral para ser utilizado em sala de aula, mostrando-nos que o professor necessita ter um planejamento e um propósito de levar o texto teatral para as suas aulas. Observaremos essas crenças no quadro abaixo.

(Quadro 8: Respostas sobre a pergunta de com qual finalidade o professor deve utilizar o texto teatral em suas aulas de ELE)

<b>Opções</b>	<b>Repostas CRENÇAS INICIAIS</b>	<b>Respostas CRENÇAS FINAIS</b>
Para o desenvolvimento da produção oral (falar)	P1 / P2 / P3 / P4 / P5	P1 / P2 / P3 / P4 / P5
Para o desenvolvimento da produção escrita (escrever)	P1 / P3 / P4 / P5	P1 / P2 / P3 / P4 / P5
Para o desenvolvimento da compreensão oral (ouvir)	P3 / P4 / P5	P1 / P2 / P3 / P4 / P5
Para o desenvolvimento da compreensão leitora (ler)	P1 / P2 / P3 / P4 / P5	P1 / P2 / P3 / P4 / P5
Para o desenvolvimento da competência literária	P3	P3
Para que o aluno obtenha o conhecimento da gramática	P3	P3
Para o desenvolvimento e ampliação de seu conhecimento lexical	P1 / P3	P1 / P2 / P3 / P5
Para a ampliação de seu conhecimento de mundo	P1 / P2 / P3 / P4	P1 / P2 / P3 / P4
Para a promoção dos aspectos linguísticos da LE	P1 / P2 / P5	P1 / P3 / P5
Para o despertar do prazer estético	P4	P3

Podemos observar que com a finalidade de utilizar o texto teatral em sala de aula *Para o desenvolvimento da produção oral (falar)* é apontada por todas as professoras. A finalidade *Para o desenvolvimento da produção escrita (escrever)*, há uma mudança no pensamento da professora P2, pois no questionário inicial não expôs esta finalidade, já no questionário final disse que sim, utilizaria o texto teatral para isto, juntamente com as demais. A finalidade *Para o desenvolvimento da compreensão oral (ouvir)* não seria pensada pelas professoras P1 e P2, porém no questionário final já expuseram este pensamento e finalidade com o uso do texto

teatral em sala de aula. As outras professoras expuseram o mesmo pensamento. Com a finalidade *Para o desenvolvimento da compreensão leitora (ler)*, observamos que todas as professoras a expuseram tanto no questionário inicial quanto no final. *Para o desenvolvimento da competência literária e Para que o aluno obtenha o conhecimento da gramática* foram duas finalidades apontadas pela professora P3 no início e no final da pesquisa.

Observamos uma mudança com a finalidade *Para o desenvolvimento e ampliação de seu conhecimento lexical*, pois no questionário inicial, as professoras P2 e P5 não expuseram esta finalidade de aplicação em sala com o texto teatral, já no questionário final, apontaram que utilizariam o texto teatral com este objetivo. Já as professoras P1 e P3 apontaram essa finalidade no início e no final da pesquisa. Com a finalidade *Para a ampliação de seu conhecimento de mundo* foi expressada pelas professoras P1, P2, P3 e P4 no questionário inicial e final.

Com a finalidade *Para a promoção dos aspectos linguísticos da LE*, vemos que as professoras P2 e P3 demonstram uma mudança de pensamento, pois no início do semestre, a professora P2 disse que utilizaria o texto teatral para isto, já no final, não; a professora P3 não expôs esse pensamento no questionário inicial, mas no final, sim. As professoras P1 e P5 expuseram a mesma finalidade no início e final. A finalidade *Para o despertar do prazer estético* também apresenta uma mudança de pensamento, agora das professoras P3 e P4, pois no questionário inicial, a professora P3 não utilizaria o texto teatral com esta finalidade, já no final, sim; e a professora P4 aponta o contrário.

Mais uma vez podemos inferir que o nosso pensamento de utilização do texto teatral como ferramenta de prática oral em sala de aula de língua espanhola está num caminho satisfatório, pois percebemos que as professoras acompanhadas por nós durante o semestre demonstraram mudanças de crenças quanto à prática com este texto literário, uma vez que alguns pensamentos iniciais foram transformados no questionário final, com o que podemos ressaltar o alcance dos objetivos do nosso trabalho.

As respostas oferecidas pelas docentes se referem ao que Cáceres Rivas (2009) expõe, quando diz que o teatro aplicado ao ensino/aprendizagem de LE, não somente engloba e incorpora as técnicas e o repertório das funções comunicativas das novas experiências metodológicas. Para ele, a expressão dramática (ou drama)



e o teatro no ensino de LE oferecem na atualidade, distintas vias de aproximação e combinam múltiplas práticas (CÁCERES RIVAS, 2009, p. 25).

Observamos que todas as professoras creem que o uso do texto teatral pode ser para o desenvolvimento da compreensão leitora (ler). O que nos remete ao postulado de Acquaroni (2007) quando afirma que se pode trabalhar a leitura em voz alta ou dramatizada do texto para que haja uma compreensão e contextualização, mas nessa forma de leitura, deve haver atenção para a entonação (ACQUARONI, 2007, p. 41). Isso nos faz perceber que a leitura pode ser praticada com o texto teatral quando há um bom planejamento para tal atividade.

Nas respostas apontadas pelas docentes há uma relação também com certas atividades propostas por Cáceres Rivas (2009). Tais atividades com o texto teatral permitem criar na aula uma razão pela qual comunicar-se, estimulando a criação da linguagem; permite que a vida real e cotidiana forme parte da aula de língua; possibilita o uso de novos tipos da linguagem que não se produzem na interação linguística da aula tradicional; permite focar o ensino em direção a um tipo de aluno em particular, permitindo-lhe estabelecer suas características, interesses, gostos, experiências, imaginação etc., que também formam parte da aprendizagem de uma língua (CÁCERES RIVAS, 2009, p. 27 - 28). Aqui analisamos uma variedade de atividades que podem contar com o apoio do texto teatral.

Cáceres Rivas (2009) aponta que o texto teatral ajuda os alunos a compreenderem a si mesmos, entender o mundo no qual vivem e refletir sobre as distintas condutas humanas (CÁCERES RIVAS, 2009, p. 29), e observamos que é algo que as professoras creem.

Para Souza (2013), trabalhar com texto dramático favorece o desenvolvimento intelectual (SOUZA, 2013, p. 19). Situação expressa pelas docentes sobre o que pode ser trabalhado com o texto teatral.

As análises postas aqui mostram a realidade das crenças das professoras sobre atividades que podem ser utilizadas com o texto teatral em relação à reflexão teórica dos autores investigados.

Outro aspecto relevante é o que encontramos sobre as principais mudanças que ocorreram em relação ao primeiro questionário e o último. Essas mudanças foram sobre as seguintes finalidades de utilização do texto teatral: para desenvolvimento da produção escrita e compreensão oral, quer dizer, a prática com duas das habilidades linguísticas que passaram a ser utilizadas pelas professoras;

as outras finalidades dizem respeito ao desenvolvimento e ampliação do conhecimento lexical e para a promoção dos aspectos linguísticos da LE, ou seja, o texto teatral será auxílio para maiores conhecimentos da língua meta; e outra finalidade ocorre sobre o despertar do prazer estético, que leva o aluno a se encantar pela literatura e sentir desejo pela leitura.

#### 4.1.3 Sobre os Gêneros Literários e o uso de textos teatrais no Ensino de Línguas Estrangeiras

Neste tópico temos como objetivo conhecer as crenças das professoras em relação aos seus pensamentos sobre os gêneros literários e como elas veem que o texto teatral pode ser utilizado no ensino de línguas.

**Na questão de número 06, que versava sobre o estudo de Gêneros Literários e sua influência na sua formação na Universidade, pedimos que marcassem o seu grau de concordância com algumas afirmações.** Aqui, buscamos encontrar as respostas das professoras sobre como se deu o ensino dos gêneros literários e do texto teatral, em particular, durante todo o período de formação que tiveram na universidade e como esse ensino irá influenciar o trabalho de cada uma em sala de aula. Tudo isso, para que possamos analisar as suas crenças sobre esses fatores literários.

(Quadro 9: Respostas sobre o grau de concordância em relação ao estudo de Gêneros Literários e sua influência na formação na Universidade)

6. Sobre o estudo de Gêneros Literários e sua influência na sua formação na Universidade, marque o seu grau de concordância com essas afirmações:	Concordo muito  Iniciais / Finais	Concordo  Iniciais / Finais	Não tenho certeza  Iniciais / Finais	Discordo  Iniciais / Finais	Discordo muito  Iniciais / Finais
a) O ensino de gêneros literários, na universidade, contribui para a compreensão e produção de textos	- / P2 - P4	P1-P2-P4-P5 / P1-P3-P5	P3 / -	- / -	- / -

nos níveis subsequentes de ensino de línguas					
b) Na graduação, a orientação para o ensino e aprendizagem da Língua Espanhola por meio de gêneros literários é muito reduzida	- / P1	P1-P5 / P2-P4-P5	P2-P3 / P3	P4 / -	- / -
c) A orientação para o ensino e aprendizagem com gêneros literários no curso de Letras/Espanhol é suficiente para a formação de um profissional competente	- / -	P4-P5 / P5	P3 / P4	P1-P2 / P1-P2-P3	- / -
d) É preciso que o curso Letras/Espanhol tenha em sua grade, mais disciplinas que orientem o futuro professor sobre como ensinar a língua a partir de gêneros literários	- / P4-P5	P1-P2-P3-P4-P5 / P1-P2-P3	- / -	- / -	- / -
e) A produção de textos na sala de aula do curso de Letras/Espanhol tem dado espaço a variedades de gêneros textuais	- / -	- / -	P2-P4 / P2-P3-P4	P1-P3-P5 / P1-P5	- / -
f) Na graduação do curso de Letras/Espanhol há um incentivo para o estudo com texto teatral <sup>75</sup>	- / -	- / -	- / -	P1-P2-P3-P4-P5 / P2-P3-P4	- / P1
g) O uso de textos teatrais nas disciplinas do curso	- / -	- / -	- / -	P1-P2-P3-P4-P5 / P2-P3-P4-P5	- / P1

<sup>75</sup> No questionário de crenças finais, a professora P3 ressaltou que ocorre na disciplina de Drama, mas que pode haver mais. A professora P5 não respondeu.

de Letras/Espanhol é uma constante <sup>76</sup>					
h) No curso de Letras/Espanhol há uma orientação para o uso de textos teatrais em sala de aula de ELE <sup>77</sup>	- / -	P5 / -	P3-P4 / P2	P1-P2 / P1-P3-P4-P5	- / -
i) O curso de Letras/Espanhol necessita desenvolver mais atividades com os textos teatrais	- / -	P1-P2-P3-P4-P5 / P1-P2-P3-P4-P5	- / -	- / -	- / -
j) O aluno da graduação do curso de Letras/Espanhol obtém uma formação satisfatória quanto ao uso de textos teatrais	- / -	- / -	P3-P4-P5 / P3-P4	P1-P2 / P1-P2-P5	- / -

Sobre o estudo de Gêneros Literários e a sua influência na formação das professoras na Universidade, podemos perceber algumas mudanças entre o questionário inicial e o final no pensamento delas sobre o grau de concordância das afirmações abaixo:

Quanto à afirmação *O ensino de gêneros literários, na universidade, contribui para a compreensão e produção de textos nos níveis subsequentes de ensino de línguas*, as professoras P2 e P4 afirmaram que *concordavam* com esta afirmação no questionário inicial, já no final, passaram a *concordar muito*. A professora P3 no questionário inicial *não tinha certeza*, porém no final, passou a *concordar* com a afirmação.

Sobre o item *Na graduação, a orientação para o ensino e aprendizagem da Língua Espanhola por meio de gêneros literários é muito reduzida*, a professora P1 no questionário inicial expôs que *concordava* com a afirmação e no questionário final, passou a *concordar muito*. A professora P2 *não tinha certeza* antes e no questionário final, passou a *concordar*. A professora P4 *discordava* da afirmação no questionário inicial e no final, passou a *concordar*. Sobre a assertiva *A orientação para o ensino e aprendizagem com gêneros literários no curso de Letras/Espanhol é*

<sup>76</sup> No questionário de crenças finais, a professora P5 falou que somente na disciplina de Drama.

<sup>77</sup> No questionário de crenças finais, a professora P3 expôs que houve no minicurso ofertado por nós.

suficiente para a formação de um profissional competente, a professora P3 não tinha certeza sobre a afirmação no questionário inicial e no final, passou a *discordar*. A professora P4 *concordava* com a afirmação no questionário inicial e no final, passou a *não ter certeza*.

Em relação ao quesito *É preciso que o curso Letras/Espanhol tenha em sua grade, mais disciplinas que orientem o futuro professor sobre como ensinar a língua a partir de gêneros literários*, as professoras P4 e P5 *concordavam* com a afirmação no questionário inicial e no final, passaram a *concordar muito*. Quanto à questão *A produção de textos na sala de aula do curso de Letras/Espanhol tem dado espaço a variedades de gêneros textuais*, a professora P3 *discordava* da afirmação no questionário inicial e no final, passou a *não ter certeza*.

Sobre a afirmação *Na graduação do curso de Letras/Espanhol há um incentivo para o estudo com texto teatral*, a professora P1 *discordava muito* da afirmação no questionário inicial e no final, passou a *discordar*. A professora P5 *discordava* da afirmação no questionário inicial e no final, *não respondeu*.

Quanto a *O uso de textos teatrais nas disciplinas do curso de Letras/Espanhol é uma constante*, a professora P1 *discordava* da afirmação no questionário inicial e no final, passou a *discordar muito*. Sobre se *No curso de Letras/Espanhol há uma orientação para o uso de textos teatrais em sala de aula de ELE*, a professora P2 no questionário inicial *discordava* desta afirmação e no questionário final, passou a *não ter certeza*. As professoras P3 e P4 no questionário inicial *não tinham certeza* sobre essa afirmação e no final, passaram a *discordar*. A professora P5 *concordava* com a afirmação no questionário inicial e no final, passou a *discordar*.

No item “i” não observamos mudanças de pensamento de nenhuma professora em relação ao questionário inicial e final. Sobre se *O aluno da graduação do curso de Letras/Espanhol obtém uma formação satisfatória quanto ao uso de textos teatrais*, a professora P5 *não tinha certeza* sobre essa afirmação no questionário inicial e no final, passou a *discordar*.

Podemos inferir, das respostas das professoras, que aconteceram mudanças significativas sobre o que pensavam no questionário inicial em relação ao questionário final. Com isso, podemos pontuar que a experiência com o texto teatral na sala de aula as fez pensar sobre como o texto teatral é visto e trabalhado na universidade, inclusive, ressaltando que a professora P3 salientou que *Na*

*graduação do curso de Letras/Espanhol há um incentivo para o estudo com texto teatral*, mas somente na disciplina de Drama; já a professora P5 salientou que *O uso de textos teatrais nas disciplinas do curso de Letras/Espanhol é uma constante* também somente na mesma disciplina; a professora P3 também expressou que *uma orientação para o uso de textos teatrais em sala de aula de ELE* somente aconteceu no minicurso que ofertamos no início do semestre 2015.2.

Podemos, pois, pensar que o texto teatral necessita ser mais utilizado nas aulas do curso de Letras/Espanhol e também que os alunos da graduação desse curso necessitam ter maior conhecimento sobre como utilizá-lo como ferramenta de estudo nas aulas de espanhol. Para nós, esta realidade precisa ser transformada para que o curso de Letras/Espanhol possa oferecer mais um recurso e conhecimento para os alunos que ainda não perceberam a importância que o texto teatral pode ter no ensino/aprendizagem do idioma espanhol.

As crenças das docentes apontadas nessas respostas nos remetem às palavras de Cáceres Rivas (2009) quando diz que a presença do gênero dramático na sala de aula de LE não é inexistente, o que seria inconcebível, mas talvez tampouco ocupe o lugar que por tradição e importância deveria ter em contraste com os outros dois gêneros literários básicos (CÁCERES RIVAS, 2009, p. 30).

#### **4.1.4 Sobre o Trabalho com a oralidade na formação inicial**

Por este tópico, observaremos as crenças das professoras sobre como a habilidade oral está sendo trabalhada no curso de Letras/Espanhol, para podermos analisar se esta habilidade é uma constante ou não nas disciplinas do curso. No quadro seguinte, veremos as suas respostas em relação a algumas afirmações que pensamos que sejam relevantes sobre a formação inicial e a habilidade oral.

(Quadro 10: Respostas sobre o grau de concordância em relação ao trabalho com a oralidade na formação inicial)

Sobre o trabalho com a oralidade na formação inicial, marque o seu grau de concordância com essas afirmações:	Concordo muito	Concordo	Não tenho certeza	Discordo	Discordo muito
	Iniciais / Finais	Iniciais / Finais	Iniciais / Finais	Iniciais / Finais	Iniciais / Finais

a) Na graduação do curso de Letras/Espanhol há um incentivo para o uso da oralidade	- / P3	P2-P3-P4 / P1-P2-P4	- / -	P1-P5 / P5	- / -
b) Na graduação do curso de Letras/Espanhol se utiliza satisfatoriamente a habilidade oral em língua espanhola	- / -	P3 / P2-P3-P4	P2 / P1	P1-P4-P5 / P5	- / -
c) A habilidade oral é uma ferramenta utilizada em todas as disciplinas do curso de Letras/Espanhol	- / -	P3 / P1	- / P2	P1-P2-P4-P5 / P3-P4-P5	- / -
d) O aluno em formação do curso de Letras/Espanhol sai da Universidade com uma fluência satisfatória	- / -	- / -	P3 / P3	P2-P4-P5 / P1-P2-P4-P5	P1 / -
e) O curso de Letras/Espanhol prepara o aluno em formação para aplicar atividades orais em suas aulas	P4 / -	P1-P2-P3 / P4	- / P3	P5 / P1-P2-P5	- / -
f) O curso de Letras/Espanhol prepara o aluno em formação para aplicar, em suas aulas, atividades orais a partir de textos literários teatrais	- / -	- / P4	P4 / -	P1-P2-P3-P5 / P2-P3-P5	- / P1

Em relação ao trabalho com a oralidade na formação inicial das professoras, percebemos que aconteceram mudanças sobre as crenças iniciais e finais de acordo com as afirmações seguintes:

Sobre se *Na graduação do curso de Letras/Espanhol há um incentivo para o uso da oralidade*, a professora P1 discordava dessa afirmação no questionário inicial, porém no final, passou a concordar. A professora P3 concordava com a ela e depois passou a concordar muito.

A respeito da afirmação *Na graduação do curso de Letras/Espanhol se utiliza satisfatoriamente a habilidade oral em língua espanhola*, a professora P1

*discordava* da afirmação no questionário inicial e no final, passou a *não ter certeza*. A professora P2 *não tinha certeza* sobre a afirmação no questionário inicial e no questionário final passou a *concordar* com o quesito. A professora P4 *discordava* da afirmação no questionário inicial e no questionário final, passou a *concordar* com ela.

Quanto à assertiva *A habilidade oral é uma ferramenta utilizada em todas as disciplinas do curso de Letras/Espanhol*, a professora P1 *discordava* da afirmação no questionário inicial e no questionário final, passou a *concordar* sobre a mesma. A professora P2 *discordava* da afirmação no início, e no final, passou a *não ter certeza* sobre ela. A professora P3 *concordava* com a afirmação no questionário inicial e, no final, passou a *discordar* em relação a ela.

Sobre se *O aluno em formação do curso de Letras/Espanhol sai da Universidade com uma fluência satisfatória*, a professora P1 *discordava muito* da afirmação no questionário inicial e no questionário final, passou a *discordar* sobre ela. Quanto à afirmação *O curso de Letras/Espanhol prepara o aluno em formação para aplicar atividades orais em suas aulas*, as professoras P1 e P2 *concordavam* com dita afirmação no questionário inicial, mas no questionário final, passaram a *discordar* dela.

A professora P3 *concordava* com a afirmação no início e, no final, passou a *não ter certeza* sobre ela. A professora P4 *concordava muito* com a afirmação no questionário inicial e no final, expôs que *concordava* com ela. Sobre se *O curso de Letras/Espanhol prepara o aluno em formação para aplicar, em suas aulas, atividades orais a partir de textos literários teatrais*, a professora P1 *discordava muito* da afirmação no questionário inicial e no questionário final, passou a *discordar* sobre ela. A professora P4 *não tinha certeza* sobre a afirmação no início, mas no final, passou a *concordar* com ela.

A partir dessas respostas das professoras, podemos inferir que o trabalho com a habilidade oral deixa muito a desejar na formação inicial delas, pois percebemos mudanças muito significativas sobre o que pensavam no questionário inicial de crenças em relação às respostas dadas no questionário final. Sendo assim, podemos salientar que um trabalho com essa habilidade precisa ser mais frequente no curso de Letras/Espanhol e que o texto teatral pode nos auxiliar muito para essa prática, pois como vimos durante o nosso trabalho, o texto teatral é diálogo e interação, fatores muito significativos para utilizarmos no desenvolvimento da habilidade oral.



As respostas das docentes sobre o trabalho da oralidade na formação inicial, nos leva a pensar que muito ainda precisa ser feito. Nas palavras de Gelaber, Bueso e Benítez (2002) que expõem que a habilidade da expressão oral busca desenvolver a capacidade do aluno para expressar oralmente o conteúdo de uma mensagem e para manter uma conversação (GELABER, BUESO e BENÍTEZ, 2002, p. 34), mais uma vez observamos que as professoras necessitavam de um melhor ensino/aprendizagem da oralidade no curso de formação inicial.

O Quadro Comum Europeu afirma que, para falar, o aluno deve saber: planejar e organizar uma mensagem (destrezas cognitivas); formular um enunciado linguístico (destrezas linguísticas); articular o enunciado (destrezas fonéticas) (2002, p. 88), isso nos mostra que a oralidade na universidade passa por situações não favoráveis para a sua prática. Quando os alunos chegarem a esse patamar, observaremos que a habilidade oral está sendo bem trabalhada.

**Na questão de número 07, pretendíamos saber se ao sair da Universidade, as professoras acreditam que estarão preparadas nos aspectos teóricos e metodológicos para que possam chegar a ser profissionais com ações concretas quanto à sala de aula e fora dela.** Desta forma, o quadro abaixo nos indicará o grau de preparação que sentem para poder desempenhar algumas ações que são fundamentais na carreira do magistério como uma professora de língua espanhola.

(Quadro 11: Respostas sobre o grau de preparação em relação aos aspectos teóricos e metodológicos, ao sair da Universidade)

Sobre os aspectos teóricos e metodológicos ao sair da Universidade, marque o seu grau de preparação de acordo com essas afirmações:	Muito Preparada	Preparada	Não tenho certeza	Pouco Preparada	Nada preparada
	Iniciais / Finais	Iniciais / Finais	Iniciais / Finais	Iniciais / Finais	Iniciais / Finais
01) Ler e compreender um texto literário em ELE	P5 / -	P1-P2-P3-P4 / P1-P2-P3-P4-P5	- / -	- / -	- / -
02) Ler e interpretar um texto literário em ELE	P1-P5 / -	P2-P3-P4 / P1-P2-P3-P4- P5	- / -	- / -	- / -

03) Ministrar aula de literatura espanhola	- / -	P4 / P3-P4	P1-P2-P3-P5 / P1-P2-P5	- / -	- / -
04) Aplicar a literatura ao ensino de língua espanhola	P4 / -	P2-P5 / P2-P3-P4-P5	P3 / P1	P1 / -	- / -
05) Fazer um concurso com temas de literatura espanhola	- / -	- / -	P3-P4-P5 / P2-P3-P4-P5	P1-P2 / P1	- / -
06) Ler e compreender um texto de gênero teatral <sup>78</sup>	P1-P5 / -	P2 / P1-P2-P3-P4-P5	P3 / -	- / -	- / -
07) Ministrar aulas sobre o teatro espanhol e latino-americano	- / -	P4 / P3-P4	P1-P2-P5 / P1-P2-P5	P3 / -	- / -
08) Aplicar o teatro ao ensino de língua espanhola	- / -	- / P1-P2-P3-P4-P5	P1-P3-P4-P5 / -	P2 / -	- / -
09) Criar projetos de incentivo ao uso do texto teatral	- / -	- / P1-P3	P1-P3-P5 / P2-P4-P5	P2-P4 / -	- / -
10) Utilizar o texto teatral com a habilidade de oralidade	P4 / -	P1-P3 / P1-P2- P3-P4-P5	P2-P5 / -	- / -	- / -
11) Escolher materiais didáticos para um trabalho com o texto teatral	- / -	P4 / P1-P2-P3-P4	P1-P3-P5 / P5	P2 / -	- / -
12) Trabalhar com os alunos a habilidade oral	P5 / -	P1-P2-P3-P4 / P1-P2-P3-P4-P5	- / -	- / -	- / -
13) Criar atividades com o uso da habilidade oral	P5 / -	P1-P2-P3-P4 / P1-P3-P4-P5	- / P2	- / -	- / -
14) Avaliar a habilidade oral dos alunos	P1-P5 / -	P2-P3-P4 / P1-P3-P4-P5	- / P2	- / -	- / -

Por meio das respostas das professoras, podemos refletir sobre como elas se sentem ao sair da universidade. Observemos as afirmações apontadas e o grau de preparação das mesmas ao concluírem o curso de graduação em Letras/Espanhol e as mudanças entre o questionário inicial de crenças e o questionário final.

Sobre a capacidade de *Ler e compreender um texto literário em ELE*, a professora P5 se sentia *muito preparada* sobre este aspecto no questionário inicial e

<sup>78</sup> A professora P4 não respondeu o item 6 no questionário inicial.

no final, já se sentia *preparada* sobre ele. Já sobre *Ler e interpretar um texto literário em ELE*, as professoras P1 e P5 se sentiam *muito preparadas* sobre este aspecto no questionário inicial, e no questionário final, mudaram para *preparadas* em relação a isso.

Quanto à preparação para *Ministrar aula de literatura espanhola*, a professora P3 *não tinha certeza* em relação a esse aspecto no questionário inicial, mas no final, já se sentia *preparada* sobre ele. Sobre a possibilidade de *Aplicar a literatura ao ensino de língua espanhola*, a professora P1 se sentia *pouco preparada* sobre este ponto, mas no final passou a *não ter certeza* sobre ele. A professora P3 *não tinha certeza* sobre este aspecto no questionário inicial, porém no questionário final, já se sentia *preparada* sobre ele. A professora P4 se sentia *muito preparada* sobre esse aspecto no início e no final, passou a se sentir *preparada* sobre ele.

Sobre *Fazer um concurso com temas de literatura espanhola*, a professora P2 se sentia *pouco preparada* sobre este aspecto no questionário inicial e no questionário final, expressou que *não tinha certeza* sobre o ele. Quanto à preparação para *Ler e compreender um texto de gênero teatral*, as professoras P1 e P5 se sentiam *muito preparadas* sobre esse aspecto no questionário inicial, porém no questionário final passaram a se sentir *preparadas* sobre ele. A professora P3 *não tinha certeza* sobre esse aspecto no questionário inicial e no questionário final, passou a se sentir *preparada* sobre ele. A professora P4 não respondeu sobre esse item no questionário inicial, porém no questionário final, expressou que se sentia *preparada* sobre esse aspecto.

Quanto a *Ministrar aulas sobre o teatro espanhol e latino-americano*, a professora P3 se sentia *pouco preparada* sobre esse aspecto no questionário inicial e no questionário final, expressou que se sentia *preparada* sobre ele. Sobre a preparação para *Aplicar o teatro ao ensino de língua espanhola*, as professoras P1, P3, P4 e P5 *não tinham certeza* sobre esse aspecto no questionário inicial, porém no questionário final, todas elas expressaram que se sentiam *preparadas* sobre esse mesmo aspecto. A professora P2 se sentia *pouco preparada* sobre esse aspecto no início e, no final, já se sentia *preparada* sobre ele.

Em relação à capacidade de *Criar projetos de incentivo ao uso do texto teatral*, as professoras P1 e P3 *não tinham certeza* em relação a esse aspecto no início e no final, passaram a se sentir *preparadas* sobre ele. As professoras P2 e P4 se sentiam *pouco preparadas* sobre este ponto no início e, no final, passaram a *não*

ter certeza sobre dito aspecto. Sobre sua preparação para *Utilizar o texto teatral com a habilidade de oralidade*, as professoras P2 e P5 *não tinham certeza* sobre esse aspecto no questionário inicial, porém, no questionário final, expressaram que se sentiam *preparadas* sobre dito aspecto. A professora P4 expressou no questionário inicial que se sentia *muito preparada* sobre esse aspecto e no questionário final, expressou que se sentia *preparada* quanto a ele.

Quanto a *Escolher materiais didáticos para um trabalho com o texto teatral*, as professoras P1 e P3 expressaram no questionário inicial que *não tinham certeza* sobre esse ponto, mas, no final, expressaram que se sentiam *preparadas* sobre o mesmo. A professora P2 se sentia *pouco preparada* sobre esse aspecto no questionário inicial, mas, no final, já se sentia *preparada* em relação a ele.

Sobre a possibilidade de *Trabalhar com os alunos a habilidade oral*, a professora P5 se sentia *muito preparada* sobre esse aspecto no questionário inicial, já no questionário final expressou que se sentia *preparada* sobre ele. Quanto a *Criar atividades com o uso da habilidade oral*, a professora P2 expressou no questionário inicial que se sentia *preparada* sobre esse aspecto, já no segundo questionário, expressou que *não tinha certeza* sobre ele. A professora P5 expressou no questionário inicial que se sentia *muito preparada* sobre esse aspecto, mas, no final, expôs que se sentia *preparada* em relação a ele. Sobre a capacidade de *Avaliar a habilidade oral dos alunos*, as professoras P1 e P5 se sentiam *muito preparadas* no questionário inicial sobre esse aspecto e, no fim, expressaram que se sentiam *preparadas* sobre ele. A professora P2 se sentia *preparada* no início sobre tal aspecto, e, no final, passou a *não ter certeza* em relação ao mesmo.

Observadas todas essas respostas, podemos pensar que o curso de Letras/Espanhol necessita realizar algumas mudanças significativas para que, ao final da graduação, os alunos se sintam mais bem preparados para o mercado de trabalho, pois vemos por meio das colocações das professoras investigadas que, em alguns aspectos, elas não se sentem preparadas em praticá-los em sala de aula. Também podemos salientar a diferença existente entre as respostas das professoras que tiveram uma formação inicial na Universidade Estadual do Ceará em relação às que tiveram a formação inicial na Universidade Federal do Ceará.

Ao finalizar a análise das respostas das professoras, podemos perceber que aconteceram mudanças significativas entre o questionário inicial e final, principalmente quanto a diferenças positivas depois de todo o semestre trabalhando

com o texto teatral. Como por exemplo, as respostas dadas entre os itens 06 e 11, que tratam especificamente sobre o texto teatral, onde percebemos mudanças que ocorreram depois do minicurso que ministramos e não em relação a disciplinas que sejam estudadas durante o curso de Letras Espanhol.

Sobre essas mudanças positivas destacamos principalmente quanto ao conhecimento e utilização do texto teatral como uma ferramenta de ensino para a oralidade, pois percebemos sobre os aspectos de: ler e compreender um texto de gênero teatral, aplicar o texto teatral ao ensino de língua espanhola, criar projetos de incentivo ao uso do texto teatral, utilizar esse tipo de literatura com a habilidade de oralidade e escolher materiais didáticos para um trabalho com o texto teatral, que as professoras estão se sentindo preparadas para utilizá-los, quer dizer, ao terem um texto teatral em mãos, saberão levá-lo aos alunos e desempenhar atividades com ele. Com isso, podemos enfatizar que a pesquisa foi positiva no seu intuito de mostrar como o texto teatral pode auxiliar o professor em sala de aula, principalmente quanto à oralidade.

Quando focamos a nossa atenção sobre o uso do texto teatral e a habilidade oral, fica notório que o curso ainda deixa muito a desejar em relação a práticas desses dois recursos em sala de aula. Esperamos que, por meio da nossa pesquisa, possamos refletir sobre a nossa atuação como professores universitários e procurarmos dar mais subsídios para que os nossos alunos na universidade se sintam mais seguros quando forem colocar em prática a sua profissão de professor.

A última pergunta existente no questionário inicial e final foi para que pudessemos observar se as docentes possuíam algum tipo de conhecimento sobre o texto teatral, o que a experiência de utilizar o texto teatral para trabalhar a oralidade significou para cada uma delas e como esse texto poderia ajudar aos futuros professores de espanhol do Núcleo de Línguas na sua prática de sala de aula. É o que veremos no quadro a seguir.

(Quadro 12: Comentário sobre o conhecimento de texto teatral e resposta quanto a se gostaram da experiência de trabalhar a oralidade a partir de textos teatrais e sugestão para melhorar o trabalho com textos teatrais no NL)

8. Escreva um comentário sobre o seu conhecimento de texto teatral:  (CRENÇAS INICIAIS)	8. Você gostou da experiência de trabalhar a oralidade a partir de textos teatrais? Teria alguma sugestão para melhorar o trabalho em relação aos
---	---

	textos teatrais no Núcleo de Línguas? (CRENÇAS FINAIS)
P1 – Há uma divisão clara entre o texto teatral escrito e o texto teatral oralizado ou, simplesmente, sua encenação, visto que cada um ressignifica o discurso do autor, por ser, então, uma coautoria. Há o texto clássico e o neoclássico, que, por sua vez, diminui o período em que sucedem os fatos, ocorrendo, logo, o enredo, em poucas horas. Além disso, o teatro é dividido em diálogos, conhecendo-se os seus personagens, através de suas falas.	P1 – Foi uma boa experiência para mim, visto que eu tenho pouca experiência docente. Eu enxergo hoje a atividade lançando mão da teatralidade, como mais um instrumento para aprimorar a destreza oral. Poderia haver concursos de produção e encenação de textos teatrais.
P2 – Meu conhecimento sobre texto teatral é insuficiente para trabalhar o gênero em sala de aula. Não foi um tema explorado na graduação, nem fui preparada/orientada para saber utilizá-lo em atividades orais.	P2 – Foi uma experiência muito válida. Os alunos participaram. A leitura dramatizada faz o momento mais descontraído, os alunos tentam fazer os sons, isso cria um ambiente muito bom. E em meio à leitura, pode-se trabalhar vocabulário, entonação e pronúncia. Quanto à apresentação feita pelos alunos, no caso da minha turma, creio que faltou a reunião deles para ensaiar, mas em geral, acredito na proposta.
P3 – O meu conhecimento sobre textos teatrais foi basicamente restrito à disciplina de literatura espanhola drama, e alguma coisa ou outra em alguma outra literatura por qual já passei aqui na universidade.	P3 – Sim. Gostei muito! Poderiam ser ofertados minicursos com relação ao uso do texto teatral, poderia haver palestras destacando previamente a importância do texto teatral nas aulas de língua espanhola, e poderia haver um evento para a apresentação de peças teatrais. Dessa forma, haveria uma maior exploração de temas, autores, obras e o interesse pelo teatro e pela literatura, talvez, fosse despertado ou aflorado em quem já gosta, mas nunca fez nada parecido.
P4 – Como ainda estou fazendo a disciplina de Literatura Espanhola – Drama até onde vi, tenho achado muito interessante estudar textos teatrais. A maneira como as aulas são	P4 – Adorei a experiência de trabalhar com o texto teatral em sala de aula. Notei que os alunos ficaram motivados e satisfeitos. Comentaram que este tipo de atividade deveria

conduzidas faz com que o aluno se interesse em buscar mais sobre isso e introduzir também nas suas aulas como um futuro professor de espanhol.	ser feita em todos os semestres, inclusive nos iniciais. A minha sugestão é que fossem oferecidos mais cursos para os professores do Núcleo de Línguas.
P5 – Devo reconhecer que o meu conhecimento de texto teatral é um pouco limitado, meu contato com o teatro foi na disciplina de Drama, aprendi muito, mas ainda não sei se realmente estou preparada para dar aula, escolher texto ou trabalhar a oralidade de forma diferente utilizando este tipo de textos.	P5 – Gostei muito. Acho que realmente poderia se trabalhar muito mais. Considero que se poderiam sugerir atividades ou textos com os quais se trabalhar na sala de aula.

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

No que se refere ao questionário final, vemos que foi unânime quanto à experiência positiva ao utilizar o texto teatral como ferramenta para o desempenho da habilidade oral. Todas as professoras expuseram que foi um momento de grande relevância na sala de aula e que houve uma participação satisfatória dos alunos no momento da aplicação da atividade. O que nos ajuda a reforçar o pensamento de que há muito o que se fazer com o texto teatral em sala de aula e que a interação entre os alunos pode acontecer com muita descontração para uma aprendizagem satisfatória da habilidade oral.

As sugestões dadas pelas professoras poderão ser realizadas em semestres futuros do Núcleo de Línguas e esperamos que possamos fazer com que

a motivação extrínseca<sup>79</sup> do aluno seja trabalhada para que assim se obtenha um fator muito significativo no nosso curso.

## **4.2 ANÁLISE DAS CRENÇAS A PARTIR DAS ATIVIDADES PRÁTICAS EM SALA DE AULA**

### **4.2.1 Atividades com texto teatral**

#### **4.2.1.1 Minicurso Preparatório**

Durante o mês de agosto de 2015, iniciamos o momento prático da nossa pesquisa, ministrando um minicurso para as professoras do Núcleo de Línguas - Campus Fátima. O minicurso teve como título “Práticas de Oralidade a partir do Texto Teatral em Aulas de Espanhol como Língua Estrangeira” e contabilizou carga horária total de 25h/a, sendo ministrado no período de 17 a 31 de agosto.

O nosso objetivo com esse minicurso era buscar averiguar se as professoras do Núcleo de Línguas possuíam algum conhecimento de texto teatral e se tinham alguma ideia de como se pode trabalhá-lo para auxiliar no desempenho da habilidade oral. Numa conversa inicial, já percebemos que as docentes não tinham muito contato com esse tipo de texto literário e que teríamos condições de realizar um trabalho satisfatório pelo que havíamos planejado. A seguir, exporemos como as aulas do minicurso aconteceram.

No primeiro dia de aula, 17 de agosto, as professoras do Núcleo de Línguas Campus Fátima preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>80</sup> e em seguida, o Questionário de Crenças Iniciais.

Logo depois, explanamos sobre “*El texto literario en la enseñanza de Lenguas Extranjeras*”<sup>81</sup>, onde trabalhamos com uma parte da nossa monografia de Especialização. Houve leitura e discussão sobre o referido texto e pudemos perceber qual era a visão e a prática das docentes sobre o uso do texto literário em

---

<sup>79</sup> É o motivo da ação proveniente do meio, são os motivos onde se recebe algum prêmio, objeto que gera um sentimento por realizar algo, em troca de recompensa. É promovida por recompensas, prêmios, aprovação e elogios, que sempre acaba influenciando na aprendizagem.

<sup>80</sup> Vide anexo G.

<sup>81</sup> Vide anexo H.



sala de aula. Foi um momento muito rico, pois cada uma pôde explanar o seu ponto de vista e a sua experiência com esse tipo de texto.

Em seguida, já começamos com uma motivação em relação ao nosso propósito, pois trabalhamos com o texto teatral “*Entremés del viejo celoso*”<sup>82</sup>, do autor Miguel de Cervantes, onde realizamos uma leitura dramática e discutimos como ele poderia ser utilizado em sala de aula e para qual nível. A partir desse texto teatral, pensamos que estar em sala com um exemplo concreto poderia fazer com que as professoras já despertassem sobre a importância desse gênero e de como o seu uso em sala de aula se torna satisfatório, fazendo com que elas pudessem se imaginar com os seus alunos em sala. Como atividade para casa, pedimos que as professoras escrevessem um diálogo com o tema do “Entremés” e o encenassem na aula seguinte. As docentes fizeram uma avaliação muito positiva sobre a 1ª aula e se sentiram bem motivadas para a prática desse texto em sala de aula, o que nos motivou ainda mais para o nosso objetivo de pesquisa, pois as respostas positivas ao início prático já se tornam um aspecto muito relevante para que possamos trabalhar.

No segundo dia de aula, 19 de agosto, começamos com a leitura do diálogo feito em casa e discutimos sobre cada um deles e como poderiam ser utilizados em sala. Logo depois, trabalhamos sobre a definição de texto teatral e qual a sua relevância no ensino de Línguas Estrangeiras. Para isso, mais uma vez, trabalhamos com um fragmento da nossa monografia de Especialização<sup>83</sup>. Após a leitura e discussões sobre o mesmo, foi o momento de lermos e discutirmos um fragmento da obra “*El burlador de Sevilla*”<sup>84</sup>, do autor espanhol Tirso de Molina. Com esse texto, chamamos a atenção para as marcações existentes nele e como elas já poderiam ser utilizadas como atividades para os alunos. Em seguida, fizemos uma atividade sobre como poderia ser o cenário para uma representação do fragmento lido. Como atividade para casa, pedimos às professoras que desenhassem um cenário para uma cena do texto e o explicassem na aula seguinte.

---

<sup>82</sup> “Entremés” – obra teatral popular cômica, em um ato. O “Entremés del viejo celoso” conta a história de Cañizares e doña Lorenza, um velho e uma jovem. A trama consta da paixão e ciúmes do velho e da traição da jovem, que trata sobre os casamentos de conveniência e da diferença de idade dos cônjuges. (RUIZ RAMÓN, 2000, p. 124 – 125) Vide anexo I.

<sup>83</sup> Vide anexo J.

<sup>84</sup> Obra teatral de 1630, onde encontramos por primeira vez o mito da personagem *Don Juan*. A obra trata das conquistas enganosas de Don Juan, os episódios dos convites e o castigo. (GUINSBURG e CUNHA, 2012, p. 463) Vide anexo L.

Com as atividades realizadas nesse dia, ficamos mais confiantes sobre o nosso propósito de pesquisa porque ao começar com os diálogos que as docentes escreveram e encenaram, já pudemos perceber a criatividade de cada uma baseada na obra que tinha sido vista e como pretendiam aplicá-los em sala de aula. Ao discutirmos sobre as marcações dos textos teatrais foi mais um momento bem relevante porque as professoras não tinham muito conhecimento a respeito e descobriram como podem ser um recurso para ser utilizado com os alunos. Mais uma vez, fizemos uma avaliação positiva sobre a aula.

No dia 21 de agosto, terceira aula, começamos com a apresentação dos desenhos como forma de cenário para as cenas do fragmento do texto *El burlador de Sevilla* e houve a explicação de como foi pensado cada um deles. Um outro momento importante, pois o cenário que cada uma criou para a representação foi bem variado e que pudemos analisar que para o momento de representação havia muita sugestão que poderia ser posta em prática.

Após isso, explanamos sobre *A habilidade oral*, tendo como base, os seguintes textos: *El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE*, de Marta Baralo; *Producción de materiales para la enseñanza de español*, de María José Gelaber, Isabel Bueso e Pedro Benítez; *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*; *O ensino de línguas para a comunicação*, de H. G. Widdowson. Realizamos a leitura desses textos e criamos um módulo, o qual demos o título de “A habilidade oral”<sup>85</sup>. Fizemos a leitura do módulo e discutimos sobre a importância da oralidade, momento em que as professoras explanaram que é uma das habilidades mais difíceis de ser trabalhadas e como é a prática que desenvolvem com essa habilidade.

Logo depois, fizemos uma leitura dramática de um fragmento da obra *La Celestina*<sup>86</sup>, do autor *Fernando de Rojas*, uma das obras mais importantes da literatura espanhola. Após a leitura, discutimos alguns temas presentes no fragmento e pedimos que as professoras encontrassem adjetivos para caracterizar as personagens de *Celestina* e *Calisto*. Depois, foi pedido para que as professoras dissessem que atrizes e atores selecionariam para interpretar tais personagens e

---

<sup>85</sup> Vide anexo M.

<sup>86</sup> Obra que conta a história de uma velha prostituta, Celestina, que realiza também o trabalho de promover o encontro dos apaixonados. É responsável pela relação entre Calisto e Melibea, mas ao final, os três morrem, como uma forma de castigo divino. Vide anexo N.

argumentassem as escolhas. Como atividade de casa, foi pedido para que pensassem como poderiam utilizar o fragmento estudado em suas aulas.

A cada dia de aula víamos a motivação das docentes para começarem a utilizar o texto teatral. Ao expormos sobre a habilidade oral, observamos que cada uma possuía uma forma de trabalhá-la e que deseja usar essa habilidade com o intuito de que os alunos pudessem realmente falar a língua e estavam começando a descobrir que o texto teatral é um recurso muito valioso para esse momento. Um outro fator relevante foi quando pedimos para que pensassem em atores e atrizes para interpretarem as personagens, pois mais uma vez nos chamava a atenção de como discutiam sobre esses artistas e as diversidades existentes. Tudo trabalhado com bastante satisfação.

No dia 24 de agosto, quarta aula, começamos com a explanação das professoras sobre a atividade de casa. Em seguida, realizamos algumas atividades, com o título “*Hablando con emoción*”<sup>87</sup>, com base no trabalho da atriz, diretora, cenógrafa e educadora Maria Novelly. A primeira atividade constava em dizer uma frase e representá-la de diversas maneiras. Por exemplo, falar a frase: *Fui a la frutería y compré aguacate, patata y fresa*, com tristeza, com alegria, com ansiedade, com amor etc. Em seguida, cada professora dizia uma frase e escolhia três sentimentos para que as outras interpretassem. Logo depois, foi pedido que cada uma dissesse o próprio nome da mesma forma.

Na sequência, pedimos que falassem algumas rimas, como por exemplo: “*Caballito blanco, llévame de aquí, llévame a mi pueblo donde yo nací*”, de várias maneiras, como: rindo, chorando, cantando, como uma bruxa má etc. Esse momento foi muito importante e bem participativo, pois as professoras puderam refletir também que é possível trabalhar tudo isso em sala de aula e que também elas mesmas poderiam participar de uma maneira mais concreta em suas aulas porque quando tiveram que interpretar tudo isso, se colocaram no lugar dos alunos e viram que essas atividades podem auxiliá-los em classe. Descobrimos também quem já tinha uma veia para trabalhar melhor a interpretação.

Em seguida, trabalhamos com fragmentos de duas obras teatrais: *Fuenteovejuna*<sup>88</sup>, do autor *Lope de Vega* e *La vida es sueño*<sup>89</sup>, do autor *Pedro*

---

<sup>87</sup> Vide anexo O.

<sup>88</sup> Obra teatral do período Barroco que traz a história do Comendador Fernán Gómez, que abusa do seu poder, principalmente em relação às mulheres do povoado Fuenteovejuna. Numa rebelião, o

*Calderón de la Barca*. A partir deles realizamos a leitura dramática e discutimos sobre alguns temas presentes nos dois fragmentos. Como atividade para casa, pedimos para que fizessem a descrição das personagens *Laurencia*, da obra *Fuenteovejuna* e da personagem *Segismundo*, da obra *La vida es sueño*.

Com esses dois fragmentos as docentes perceberam que nos textos teatrais também encontramos temas sociais e que podem ser discutidos em sala de aula com os estudantes. Pois elas mesmas expressaram os seus pontos de vista sobre situações de domínio de poder e relações familiares. Foi um momento muito rico na aula.

No dia 26 de agosto, quinta aula, iniciamos com as descrições que as professoras realizaram sobre as personagens *Laurencia* e *Segismundo*. Logo depois, realizamos algumas atividades e discussões sobre fragmentos das obras *El sí de las niñas*<sup>90</sup>, do autor *Leandro Fernández de Moratín* e da obra *La casa de Bernarda Alba*<sup>91</sup>, do autor *Federico García Lorca*, iniciando com a leitura dramática dos textos. Logo depois, pedimos às docentes que fizessem comparações entre as personagens *Doña Francisca*, da obra *El sí de las niñas* e *Bernarda*, da obra *La casa de Bernarda Alba*. Outro fator trabalhado com esses textos teatrais tratava de como podemos encontrar personagens que refletem a nossa sociedade e que muitas vezes podemos encontrar no nosso convívio familiar e de amizade. As duas personagens são exemplos de mulheres fortes e que estão presentes no nosso âmbito social e como se encontra hoje em dia a relação entre mães e filhas.

Como tarefa de casa, entregamos algumas fábulas de Esopo para que transformassem em diálogos e os representassem no último dia de aula. As fábulas foram: *La zorra y el mono coronado rey*<sup>92</sup>; *El águila y los gallos*<sup>93</sup>; *La zorra y el león*

povo se junta e o mata. Ao final, são perdoados pelos Reis Católicos, Fernando e Isabel, pois não é possível descobrir o autor do delito, já que todos respondem “Foi Fuenteovejuna, Senhor”. Vide anexo P.

<sup>89</sup> Obra teatral do período Barroco que traz como tema principal, o livre arbítrio, pois o rei Basílio da Polônia prende o seu filho Segismundo, acreditando que o mesmo será um rei mal e tirano. Ao se descobrir a existência de Segismundo, o povo o liberta e na luta com o rei, o filho o perdoa e assume o trono. Vide anexo Q.

<sup>90</sup> Obra teatral do período Neoclássico, em que encontramos como tema os casamentos arranjados entre homens mais velhos e jovens e as consequências que tais uniões podem ter. O matrimônio seria entre as personagens D. Diego e Doña Francisca. (LORENZO, PINO e HERMIDA, 2008, p. 42) Vide anexo R.

<sup>91</sup> Obra teatral escrita em 1936, onde encontramos Bernarda, uma viúva e mãe de cinco filhas que impõe um luto de oito anos a elas. A obra também conta sobre o triângulo amoroso que envolve as duas irmãs, Angustias e Adela, com Pepe el Romano. A obra finaliza com a morte de Adela e a preocupação de Bernarda para que a sociedade saiba que sua filha morreu virgem. Vide anexo S.

<sup>92</sup> Vide anexo T.

*anciano*<sup>94</sup>; *La zorra, el oso y el león*<sup>95</sup>; *La zorra y el cocodrilo*<sup>96</sup>. As docentes saíram de sala motivadas sobre como poderiam transformar essas fábulas em diálogos e já começaram a discutir a maneira de melhor representá-los.

No dia 28 de agosto, tivemos a sexta aula. Trabalhamos com fragmentos das obras *Mariana Pineda*<sup>97</sup>, do escritor *Federico García Lorca*; *Últimas tardes con Teresa*<sup>98</sup>, do escritor *Juan Marsé* e a obra *Escuadra hacia la muerte*<sup>99</sup>, do autor *Alfonso Sastre*. Realizamos a leitura dramática de cada fragmento e algumas discussões sobre os mesmos, tendo como base as perguntas: *¿Cuál os ha gustado más? ¿Por qué?; ¿Qué valor tiene para vosotras?; ¿Cómo se relaciona con la libertad?; ¿Cómo se relaciona con vuestro concepto de libertad?* Por meio dos textos e das discussões, pudemos conhecer um pouco mais sobre as professoras e como elas veem o mundo em que vivemos e o que representa a liberdade para cada uma. Após esse valioso momento de debate, mais uma vez verificaram que há uma riqueza de detalhes muito grande nos textos teatrais e como todas essas atividades podem ser levadas para as salas de aula e como podem motivar os alunos a falar.

No dia 31 de agosto, sétima aula, tivemos a representação dos diálogos criados pelas professoras, junto com os respectivos cenários que criaram. Após isso, realizamos uma avaliação sobre o minicurso, onde as docentes falaram que foi extremamente relevante para as suas carreiras no magistério. Observamos também que a visão que as docentes tinham sobre os textos teatrais foi modificada, pois chegaram ao minicurso praticamente sem conhecimento nenhum e saíram com um embasamento inicial que poderiam trabalhar mais ao decorrer da vida profissional e também como eles são capazes de auxiliar a oralidade dos estudantes.

---

<sup>93</sup> Vide anexo U.

<sup>94</sup> Vide anexo V.

<sup>95</sup> Vide anexo X.

<sup>96</sup> Vide anexo Z.

<sup>97</sup> Obra teatral escrita em 1925, em que Mariana Pineda, a protagonista, uma viúva e mãe de duas crianças, colabora com o grupo dos revolucionários. Borda a bandeira que os identifica e oferece a sua casa como lugar de reunião. A obra fala essencialmente sobre a possibilidade de se rebelar em épocas de opressão. (GARCÍA LORCA, 2001, p. 04) Vide anexo AA.

<sup>98</sup> Obra que conta a história de Manolo, um jovem atrevido do proletariado que quer realizar as suas aspirações sociais conquistando Teresa, uma jovem estudante burguesa. (BENETTI, CASELLATO e MESSORI, 2007, p. 258) Vide anexo BB.

<sup>99</sup> Obra que se passa no momento de uma suposta Terceira Guerra Mundial, onde haverá uma ação militar contra um inimigo invisível. Relata a angústia de cinco soldados depois de assassinarem um cabo, em que ficarão num profundo e atormentado sentido de solidão e abandono. (BENETTI, CASELLATO e MESSORI, 2007, p. 260) Vide anexo CC.

Por fim, pedimos que cada uma delas elaborasse uma atividade oral com texto teatral para que pudesse aplicá-la nas suas respectivas turmas no Núcleo de Línguas Fátima. Ficou combinado que preparariam a atividade e as explanariam para a nossa orientadora e a pesquisadora para que pudéssemos avaliá-las. Esse encontro ficou marcado para o dia 16 de setembro de 2015.

#### **4.2.1.2 Grupo Focal**

No dia 16 de setembro, realizamos uma atividade inspirada no conceito de Grupo Focal, em que as professoras apresentaram os textos e as atividades que planejaram para a prática em sala de aula.

O mesmo não foi gravado, mas cada uma falou sobre a sua experiência no minicurso ministrado por nós e comentou sobre as atividades que prepararam. As docentes apresentaram os textos teatrais escolhidos e explicaram o porquê da escolha de tal texto assim como o autor que foi escolhido. Disseram que os textos eleitos por elas estavam relacionados a um conhecimento prévio sobre eles e de algo que já haviam pesquisado na Internet. Após falarem sobre os textos teatrais, explicaram as atividades que tinham planejado. Houve um momento de discussão entre elas sobre essas atividades e em seguida, a professora Cleudene Aragão, orientadora desta pesquisa, deu sugestões para cada uma das atividades. As docentes propuseram atividades com clássicos que são estudados na disciplina de Literatura Espanhola Drama da UECE.

As datas de aplicação das atividades foram acertadas para os meses de outubro e novembro de 2015. As atividades foram revistas e aplicadas com os alunos do Núcleo de Línguas Fátima.

#### **4.2.2 Análise das Atividades Práticas em sala de aula (O Olhar da Pesquisadora)**

A pesquisadora acompanhou o momento de aplicação da atividade das professoras com os seus estudantes e, através do protocolo de observação de aula, anotou os pontos relevantes dessa aplicação para que pudesse verificar o desempenho das professoras com o uso do texto teatral e como os discentes do Núcleo de Línguas Fátima se sentiram ao realizar a atividade.

#### 4.2.2.1 Professora: P1 - Turma: SEMESTRE II

A atividade ocorreu no dia 07/11/2015. Observamos que na sala havia um total de 12 alunos. A professora P1 desenvolveu duas atividades<sup>100</sup> com os discentes, que dividiu em dois momentos. Iniciou as atividades perguntando sobre o objetivo de estudar uma língua estrangeira. Os alunos expuseram bem as suas opiniões.

Em seguida, houve uma exposição da professora sobre o uso do teatro na aprendizagem de língua estrangeira e começou a realizar a primeira atividade com os fragmentos da obra “El sí de las niñas”<sup>101</sup>, de Leandro Fernández de Moratín. A 1ª atividade foi desenvolvida com um fragmento do 2º ato, cena V e do 3º ato, cena VIII, da obra “El sí de las niñas”, de Leandro Fernández de Moratín, que mostra um diálogo entre as personagens Doña Irene e Don Diego, no qual esta personagem se aborrece com doña Irene por não deixar que a filha doña Francisca fale por ela mesma, e em seguida, um diálogo entre don Diego e doña Francisca, no qual ele percebe a agonia de doña Francisca. Houve a contextualização da obra por parte da professora e a explicação sobre a cena V. Logo depois, aconteceu a leitura dos textos por parte dos alunos. Uma leitura bem participativa. A Professora esclareceu os textos devido às dúvidas dos alunos e em seguida, perguntou aos alunos como se encontrava a personagem *d. Irene* no texto. A professora pediu para que os alunos fizessem a leitura do texto, mudando as emoções das personagens presentes, como por exemplo: falando com amor, raiva, alegria, autoridade etc. Os alunos demonstraram gostar muito da atividade e observamos uma boa participação deles.

A 2ª atividade foi baseada no fragmento do conto “*Miss Amnesia*”<sup>102</sup>, de *Mario Benedetti*. Tratava de um texto narrativo e os alunos tiveram que convertê-lo num texto teatral e encená-lo. Tiveram um tempo para preparar os diálogos e logo depois aconteceram as representações. Foi um momento em que observamos uma participação bem efetiva dos estudantes com significativas interpretações e os diálogos que criaram foram bem diversificados e criativos, com um intuito de que as personagens pudessem ter várias falas.

---

<sup>100</sup> Vide anexo B.

<sup>101</sup> Obra citada na nota 15.

<sup>102</sup> O conto *Miss Amnesia* forma parte do livro *La muerte y otras sorpresas*, do escritor uruguaio Mario Benedetti. Fala de uma jovem que revive a mesma situação muitas vezes e de nada se lembra.

#### 4.2.2.2 Professora: P2 - Turma: SEMESTRE III

A professora dividiu a atividade<sup>103</sup> em dois momentos. O primeiro aconteceu no dia 23/10/2015, com 14 alunos presentes. O segundo momento aconteceu no dia 06/11/2015, com a presença de 13 alunos.

O texto utilizado pela professora foi uma adaptação do conto “El patito feo”<sup>104</sup>, por Isabel Tapiador. No primeiro dia, houve a introdução da atividade com perguntas sobre o conto “El patito feo”. Em seguida, tivemos a leitura inicial do texto, com 4 cenas. A leitura foi bem engraçada por parte dos alunos, pois tentaram realmente colocar o tom de voz, de acordo com as personagens do texto. A leitura foi realizada por cada aluno em sequência. Logo depois, a professora perguntou sobre a temática do texto e aconteceu uma boa participação dos alunos nas respostas.

Os estudantes falaram sobre experiências pessoais e sobre algo que conheciam que lembrava a personagem do *patinho feio* e sobre questões de preconceitos. Após isso, houve perguntas dos alunos sobre o vocabulário desconhecido e dúvidas sobre o texto. A professora fez os esclarecimentos necessários. Nesse momento todos ficaram bem atentos sobre as explicações realizadas.

Em seguida, houve uma leitura dramatizada por parte dos alunos. Por fim, a professora orientou sobre a representação do texto que teriam que realizar na aula seguinte. Os alunos falaram que gostaram da atividade. Observamos também que todas as atividades foram realizadas na língua espanhola.

Ressaltamos que a professora poderia ter dividido melhor os alunos para a leitura inicial do texto, como uma personagem para cada aluno, pois o que foi feito foi uma leitura de cada aluno de forma sequencial, em vez de se colocar um estudante para cada personagem.

O 2º dia de atividade iniciou com a leitura da primeira cena até a quarta. Depois das leituras, houve a representação com uma participação muito boa dos alunos. Logo depois, aconteceram discussões sobre a experiência de se trabalhar com texto teatral e falaram que foi uma experiência muito positiva.

---

<sup>103</sup> Vide anexo B.

<sup>104</sup> O conto se baseia na história de um ovo de cisne, que, sem saber como, acaba no ninho de uma mãe pato. Ao nascer, todos se dão conta de que o “patinho” é diferente, e devido às diferenças existentes entre eles, o pequeno cisne é marginalizado e insultado por todos. Vide anexo B.



A turma se mostrou bem interessada em relação às atividades colocadas em prática e buscaram realizar o que a professora pedia em cada momento. A representação teve uma boa participação, mas se tivesse havido mais empenho por parte dos estudantes, pois alguns estavam tímidos, poderia ter sido bem mais produtivo.

#### 4.2.2.3 Professora: P3 - Turma: SEMESTRE IV

No dia 28/11/2015, estivemos na turma da professora P3. Havia um total de 06 alunos na turma. A professora utilizou dois textos para as atividades<sup>105</sup> que seriam realizadas. A 1ª atividade era um fragmento da obra “*Ternura*”<sup>106</sup>, de *Álvaro Menen*. A professora começou a atividade fazendo uma breve introdução para que os alunos comesçassem a leitura silenciosa. Em seguida, explicou como seria a interpretação, observando a entonação das falas das personagens. Logo depois, explicou o vocabulário do texto. Houve, ainda, a leitura dramatizada dos alunos em duplas e, após isso, a encenação. A professora fez algumas perguntas aos alunos sobre o texto e a encenação. Questionou também sobre a atividade, se eles haviam gostado, e explicou alguns detalhes sobre o texto. Os alunos responderam que gostaram sim, pois eram atividades diferentes das que sempre realizam em sala e falaram também que poderia ter havido mais tempo para a leitura.

A 2ª atividade foi baseada em um fragmento da obra “*La casa de Bernarda Alba*”<sup>107</sup>, de *Federico García Lorca*. A professora deu algumas informações sobre a obra e o autor. Em seguida, os discentes leram o texto e a professora fez perguntas sobre ele. Também chamou a atenção para as personagens do texto, realizando perguntas a respeito delas. Depois, deu algumas explicações sobre a obra, perguntando aos estudantes a relação dela com os dias atuais. Os alunos responderam com uma boa participação, pois perceberam que a obra era bem atual e discutiram como se encontra hoje em dia a relação familiar, principalmente entre mães e filhas e entre irmãs. Outro fator discutido foi a questão do triângulo amoroso quando envolve duas irmãs. Um momento de prática oral muito relevante.

---

<sup>105</sup> Vide anexo B.

<sup>106</sup> Obra breve composta em um ato e um quadro. A obra trata de um casal que na sua despedida, diz o nome de vários números como frases de amor. Pode ser encontrada no site: <http://www.indiana.edu/~vida/doc/ternura.pdf>. Vide anexo B.

<sup>107</sup> Obra citada na nota 16. Vide anexo B.

#### 4.2.2.4 Professora: P4 - Turma: SEMESTRE VI

No dia 07/11/2015, comparecemos na turma da professora P4. Havia um total de 09 alunos na turma. O texto trabalhado pela professora foi um fragmento da obra “Ternura”<sup>108</sup>, de Álvaro Menen.

De início, a professora falou um pouco sobre o texto e o autor. Logo depois, houve uma leitura silenciosa por parte dos alunos e a professora realizou perguntas sobre o texto, observando as características de um texto teatral. Em seguida, houve o estudo do vocabulário desconhecido pelos estudantes. A seguir, tivemos a leitura dramatizada feita pelos discentes com uma representação em sala, com uma boa participação de todos. Depois, a professora realizou uma atividade em duplas, modificando o texto original. Logo após, os alunos encenaram os textos que criaram. Os textos criados pelos alunos estavam muito bons, bem criativos, embora estivessem muito tímidos no momento de encenar. Pudemos perceber também que os alunos demonstravam um interesse e curiosidade sobre o que iriam praticar, o que levou a professora a ter uma boa participação envolvendo todos em sala. Por fim, foi um momento positivo para a prática das atividades e do trabalho com a oralidade.

Podemos observar que o texto utilizado pela professora foi o mesmo que a professora P3 também trabalhou, mas as atividades foram bem diferentes umas das outras, em que observamos a criatividade das professoras, a recepção por parte dos alunos e as distintas possibilidades formativas do texto teatral.

#### 4.2.2.5 Professora: P5 - Turma: AVANÇADO II

Estivemos na turma da professora P5 no dia 28/11/2015. No total tínhamos 09 alunos em sala. A professora trabalhou com um fragmento da obra “Yerma”<sup>109</sup>, de *Federico García Lorca*.

A professora iniciou a atividade<sup>110</sup> com perguntas sobre a visão dos alunos sobre o teatro. Alguns falaram sobre a sua experiência com o teatro. Em

---

<sup>108</sup> Obra citada na nota 106. Vide anexo B.

<sup>109</sup> Obra escrita em 1934, que conta a história de Yerma, uma mulher casada que tinha um desejo imenso por ter filho, mas que não consegue realizar o seu grande sonho e finaliza a obra matando o marido, Juan, por ver o seu desejo impossível de se realizar, já que está condenada à infecundidade. Vide anexo B.

seguida, a professora deu alguns esclarecimentos sobre o autor e a obra. Logo depois, tivemos a leitura feita pelos alunos. A leitura foi bem participativa e interessada. A seguir, a professora fez algumas perguntas sobre o texto para os estudantes, que responderam com bastante atenção.

Depois disso, a professora entregou aos alunos um texto com um diálogo entre as personagens *Yerma* e *Juan*, em que os discentes teriam que complementar os espaços vazios das falas da personagem *Juan*. O texto era do primeiro quadro do 1º ato. Houve, em seguida, a correção da atividade, observando o que os discentes escreveram nos espaços. Foi um momento relevante, já que alguns alunos escreveram algo que tinha a ver com o texto original e outros complementaram com palavras bem diferentes. Quer dizer, alguns compreenderam o contexto. Logo depois, tivemos a leitura do texto original. Houve uma discussão sobre o que os alunos escreveram e o texto original, assim como perguntas sobre o texto. A discussão ocorrida entre os alunos dizia a respeito da relação entre os casais e como uma mulher pode viver sem ter filho, qual a visão que se tem hoje em dia sobre essa questão. A participação dos alunos foi muito boa.

Por meio das observações realizadas em cada turma, encontramos uma diversidade de atitudes e de recepção por parte dos alunos, inclusive por tratar-se de semestres variados e verificamos que, de uma forma geral, os alunos receberam as atividades muito bem.

Podemos inferir também que as professoras buscaram realizar atividades em que a participação dos alunos fosse efetiva, realmente conseguiram obter êxito, pois eles se mostraram bem participativos e desejosos de realizar as atividades.

Algumas poderiam ter sido trabalhadas de forma mais satisfatória, como uma maior participação dos estudantes até mesmo a partir da leitura feita em sala e maiores discussões para que eles pudessem praticar mais a oralidade, mas, por fim, podemos dizer que foi um momento relevante no ensino/aprendizagem dos alunos, pois era possível perceber como eles queriam participar e também mostrar o melhor de si.

Depois de acompanharmos todas as atividades realizadas, percebemos que as professoras receberam de modo satisfatório a nossa proposta e tiveram gana

---

<sup>110</sup> Vide anexo B.

para trabalhar o texto teatral em sala de aula, já que foi um momento prazeroso, com a plena participação dos alunos, nos levando a pensar que o texto teatral realmente pode se tornar uma ferramenta muito positiva no ensino/aprendizagem da língua espanhola.

#### **4.2.3 Análise das Atividades Práticas em sala de aula (O Olhar das Professoras)**

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

##### **4.2.3.1 PROFESSORA P1 - Turma: SEMESTRE II**

Após a atividade realizada em sala com o texto teatral, a professora P1 fez a sua explanação sobre essa experiência. Relatou que: “É um meio a mais para o aprimoramento das destrezas orais entre os alunos, além de fazê-los se comunicarem com mais naturalidade. Isso se dá pelo fato de o texto teatral apresentar essa proximidade com o diálogo cotidiano ou com conversas mais complexas.

Através de atividades do tipo, são perdidas as inibições, novo vocabulário é adquirido e as entonações são focadas. A experiência foi relevante, por mostrar como o texto teatral é um recurso amplo e diversificado, além de poder se observar e desenvolver conhecimentos dos discentes. Por fim, é uma forma além das convencionais de ensino, que auxilia para uma aula mais dinâmica e um aprendizado motivado, já que é necessário o empenho de cada aluno para que a interação verbal aconteça de fato”.

##### **4.2.3.2 PROFESSORA P2 - Turma: SEMESTRE III**

A Professora P2 explanou: “O texto teatral traz muitas possibilidades de aprendizado. Além de trabalhar entonação e pronúncia, trabalha também léxico.

E parece uma atividade divertida, que trabalha também atividades em equipe, o que torna maior a interação entre os alunos. Acredito que é possível fazer um bom uso de textos teatrais nas aulas, inclusive porque surgem temas diversos e os alunos se interessam por discuti-los, querem opinar, defender seus pontos de vista, fazer seus relatos, e isso provoca neles a vontade (necessidade) de falar”.

#### **4.2.3.3 PROFESSORA P3 - Turma: SEMESTRE IV**

A Professora P3 expressou: “Eu descobri, de forma muito positiva, o quanto o texto teatral faz diferença em sala de aula quando se quer enfatizar, reforçar ou melhorar a oralidade. O texto teatral, bem como a interpretação do mesmo, ajuda na pronúncia, na desenvoltura, desinibição e ampliação de ideias, argumentos e imaginação. O texto teatral pode ser usado e aplicado de várias formas, trazendo ao aluno múltiplas formas de aprendizagem, não só no ambiente de centro de línguas, mas também no ambiente escolar. Fiz uma atividade com texto teatral em uma escola do Estado, em que trabalho, e embora os alunos não dominassem o espanhol, se sentiram livres para criar, interagiram entre si, tiveram dúvidas sobre várias palavras no idioma, e com isso, eu pude perceber o quanto um texto teatral pode ser rico e valioso em uma aula de língua estrangeira”.

#### **4.2.3.4 PROFESSORA P4 - Turma: SEMESTRE VI**

Nas palavras da professora P4 encontramos: “Achei muito interessante trabalhar com textos teatrais, pois percebi que apesar da resistência de alguns alunos, todos acabaram participando da atividade. Trabalhar com este tipo de texto além de praticar a oralidade, trabalha a entonação e faz com que todos interajam, fazendo com que se perca também um pouco da vergonha de falar uma língua estrangeira e divertir-se, porque é um tipo de atividade agradável e dinâmica”.

#### **4.2.3.5 PROFESSORA P5 - Turma: AVANÇADO II**

A professora P5 relatou: “Ter utilizado um texto teatral na sala de aula foi muito proveitoso, apesar de ter percebido que poderia ter explorado muito mais tanto a obra como o autor. Acredito que se trabalharmos as obras ou textos teatrais com

frequência, pode-se conseguir muito dos alunos: trabalho oral, corporal, expressivo etc.”

Podemos inferir sobre as palavras das professoras que as mesmas não possuíam o costume ou o hábito de trabalhar com o texto teatral e principalmente com o foco na oralidade. Mas podemos perceber que o minicurso que ministramos as ajudou a ter outro olhar sobre a utilização desse gênero com os alunos e por meio das atividades desenvolvidas em sala com os estudantes, observamos que foi um momento satisfatório para a aprendizagem dos mesmos e para a prática oral de cada um. Sendo assim, acreditamos que o trabalho com o texto teatral para praticarmos a habilidade da oralidade é extremamente positivo, pois os alunos demonstram ficar mais atentos e motivados para a participação.

As professoras também demonstraram que a prática com esse gênero literário faz que o ambiente da sala de aula se torne mais leve e que a interação entre os discentes se dê de forma mais positiva, proporcionando que a atividade docente ganhe novos recursos e diversificação para um ensino mais ativo por parte dos alunos.

Ao observar a maneira como as professoras desenvolviam as atividades, era notória a satisfação delas e dos alunos, o que nos leva a desenvolver ainda mais esse tipo de tarefa no ensino da Língua Espanhola para que tenhamos um nível mais satisfatório dos nossos alunos na sua prática oral.

#### **4.2.4 Análise das Atividades Práticas em sala de aula (O Olhar dos Alunos)**

Após as atividades com o texto teatral realizadas em sala, buscamos saber dos alunos como eles tinham percebido o trabalho com esse tipo de texto para se trabalhar a oralidade e se as mesmas contribuíram para a sua aprendizagem, através de suas respostas a um questionário de sondagem sobre a experiência.

##### **4.2.4.1 ALUNOS DA PROFESSORA P1 – TURMA: SEMESTRE II**

Vejamos como os 12 (doze) alunos da professora P1 observaram essa prática. Ao serem perguntados se tinham gostado do texto teatral trabalhado, todos, por unanimidade, disseram que sim, o que justificaram afirmando que: os ajuda a falar melhor; que era fácil de trabalhar como uma prática oral, em que se pode

desenvolver a conversação e o vocabulário; pode-se também perder a vergonha de se falar em público; que foi divertido e que isso auxilia a aprendizagem; e ainda por poder trabalhar os sentimentos e as expressões corporais.

Quando perguntados se tiveram dificuldades na leitura do texto teatral, cinco alunos de um total de doze disseram que sim, e todos falaram que era devido ao vocabulário, que era diferente, por não ser muito frequente.

No que se refere à oralidade, dez alunos falaram que tiveram dificuldades em relação a essa habilidade, pois a fluência, entonação, pronúncia e pontuação não são comuns de serem trabalhadas em sala de aula, então, no momento da leitura, travaram um pouco e ficaram nervosos ao terem que se expressar na encenação.

Em relação a se gostaram ou não das atividades realizadas, todos disseram que sim, pois: é bom ouvir entonações diferentes; se pode trabalhar a interação; a aula fica mais dinâmica e isso proporcionou a comunicação entre eles.

Ao se perguntar se tiveram dificuldades quanto às atividades realizadas, somente cinco alunos disseram que sim. Em que pudemos perceber que foi devido a: o momento de decorar o texto para a encenação; o pouco entrosamento com os colegas; quando não se conseguiu encenar bem; e o tempo curto para a preparação da representação.

Ao serem perguntados se gostariam de trabalhar mais com textos teatrais no curso de espanhol, todos os alunos afirmaram que sim, e justificaram falando que: melhoram a compreensão e ajudam na oralidade; desenvolvem a comunicação e o entrosamento; tornam o aprendizado mais divertido; auxiliam na desinibição; e as situações que trazem são prazerosas.

Ao serem perguntados se consideram esse tipo de atividade com texto teatral favorável à aprendizagem da língua espanhola, todos eles responderam que sim, porque: apresentam situações bem variadas; torna-se mais fácil trabalhar a oralidade; a aula fica divertida; ajuda a desenvolver a comunicação, o vocabulário e o conhecimento da literatura hispânica; aprende-se de forma lúdica; e desperta a curiosidade dos alunos.

#### 4.2.4.2 ALUNOS DA PROFESSORA P2 – TURMA: SEMESTRE III

Veremos agora como os 13 (treze) alunos da professora P2 observaram a prática com o texto teatral.

Sobre a pergunta se gostaram do texto teatral trabalhado, todos os alunos afirmaram positivamente, argumentando que: o texto não apresentou nível de dificuldade muito alto; foi uma prática interativa e divertida; faz com que se melhore a pronúncia e se aumente o vocabulário; ajuda na oralidade; é mais dinâmico e descontraído.

Quando perguntados se tiveram dificuldade na leitura do texto teatral, todos os discentes disseram que não, pois possuía uma linguagem clara e simples.

Ao se perguntar se tiveram dificuldades em relação à oralidade do texto teatral, somente dois alunos de um total de treze disseram que sim, justificando que isso aconteceu por causa da entonação.

Quando perguntados se gostaram das atividades realizadas, todos afirmaram que sim, pois: as mesmas fogem dos padrões normais de ensino de línguas estrangeiras; são divertidas e dinamizam as aulas; ajudam a exercitar o espanhol; fazem que haja integração com a língua estudada e interação entre os colegas; promovem a união e ajudam na expressão facial e com os gestos do corpo.

Ao serem perguntados se tiveram dificuldades quanto às atividades realizadas, somente um aluno disse que sim, justificando que isso aconteceu devido ao pouco tempo de ensaio, afirmando que se todos tivessem se empenhado, o resultado da representação teria sido melhor.

Ao serem perguntados se gostariam de trabalhar mais com textos teatrais no curso de espanhol, todos disseram que sim. E argumentaram falando que: atividades dessa forma apresentam uma nova proposta de ensino; despertam a curiosidade do aluno; ajudam na fluência; a aula se torna mais divertida e participativa; perde-se a vergonha de falar em público; retratam emoção como na realidade; ajudam muito na oralidade e incentivam o lado artístico e descontraído dos alunos.

Ao questionarmos se eles consideram esse tipo de atividade com texto teatral favorável à aprendizagem da língua espanhola, todos afirmaram positivamente, justificando que: ajuda na fixação do vocabulário; há uma interação com a língua; ajuda o aluno a desenvolver a oralidade; aprende-se mais sobre a



pronúncia e entonação; e facilita a aprendizagem devido ao dinamismo que proporciona.

#### **4.2.4.3 ALUNOS DA PROFESSORA P3 – TURMA: SEMESTRE IV**

A seguir, apresentamos as respostas dos 06 (seis) alunos da professora P3.

Sobre a pergunta se gostaram do texto teatral trabalhado, todos os alunos responderam que sim, argumentando que: foi um texto simples e fácil de compreender; era criativo; porque se pode trabalhar a emoção e sentimento por meio dele; e pode-se também trabalhar a oralidade.

Quando perguntados se tiveram dificuldade na leitura do texto teatral, três alunos do total de seis disseram que sim, afirmando que a dificuldade foi em associar a leitura com os sentimentos, afirmando que se houvesse um tempo maior para ler e entender, teria sido melhor, e por causa de algumas palavras desconhecidas.

Sobre a questão se tiveram dificuldades em relação à oralidade do texto teatral, dois alunos disseram que sim. E as mesmas ocorreram devido à entonação, já que as frases eram incomuns.

Perguntados se gostaram das atividades realizadas, todos afirmaram que sim, pois: ajudam na hora de expressarem sentimentos em espanhol; tiveram oportunidade de falar a língua; foram trabalhadas questões sobre a oralidade e a criatividade diferentes de atividades trabalhadas; por gostarem do gênero teatral; por acontecerem dentro de um contexto vivo e trabalharem também a interação entre os alunos.

Quando foram interpelados se tiveram dificuldades quanto às atividades realizadas, dois alunos disseram que sim, porque tiveram de associar interpretação e pronúncia e por causa do contexto.

Ao se perguntar se gostariam de trabalhar mais com textos teatrais no curso de espanhol, todos afirmaram que sim, pois: é um meio de trabalhar a conversação e a entonação e ajudam também a trabalhar um pouco a timidez de falar em público; porque ao haver discussões sobre o texto, ajuda na aprendizagem; favorecem uma forma de comunicação por meio da dinâmica e interação entre todos; e é um momento de se relaxar e auxiliam a oralidade.

Quando perguntados se consideram esse tipo de atividade com texto teatral favorável à aprendizagem da língua espanhola, todos responderam que sim, porque: ajuda a se expressarem e conhecerem sentimentos; auxilia a entonação e outras coisas necessárias para a conversação; treina a mente para a pronúncia, leitura e apresentação em língua espanhola; e trabalha com a oralidade e aprendizagem de novas palavras.

#### **4.2.4.4 ALUNOS DA PROFESSORA P4 – TURMA: SEMESTRE VI**

Observaremos agora, as respostas dos 09 (nove) alunos da professora P4.

Perguntados se gostaram do texto teatral trabalhado, todos os alunos afirmaram que sim, pois: era um texto teatral diferente dos que já conheciam, em que se trabalhava a imaginação; era muito criativo; despertou a curiosidade; e foi possível se trabalhar a entonação.

Quanto à pergunta se tiveram dificuldades na leitura do texto teatral, três alunos de um total de nove disseram que sim, por causa: da entonação com a encenação e por falta de costume de trabalhar com esse tipo de texto.

Sobre a pergunta se tiveram dificuldades em relação à oralidade do texto teatral, dois alunos disseram que sim, quanto à entonação e por questões que não são muito abordadas.

Quando se perguntou se gostaram das atividades realizadas, todos os alunos afirmaram que sim, porque: pode-se fazer uma interpretação individual e superar a timidez; atividades de oralidade são muito enriquecedoras e conheceram palavras novas; houve dinamicidade e um trabalho lúdico; prenderam a atenção do aluno; proporcionaram uma situação diferente em sala de aula; e devido à interação.

Sobre a pergunta se tiveram dificuldades quanto às atividades realizadas, dois alunos responderam que sim, por causa da entonação.

Quanto à pergunta se gostariam de trabalhar mais com textos teatrais no curso de espanhol, todos os alunos disseram que sim, pois: estimulam a criação, a interpretação, o conhecimento de novas palavras e a prática da língua espanhola; ajudam na oralidade e na expressão dos sentimentos; fazem que se aumente o vocabulário e que haja interação entre os alunos; há a participação ativa de todos e o aprimoramento da pronúncia.

Ao se perguntar se consideram esse tipo de atividade com texto teatral favorável à aprendizagem de língua espanhola, todos os alunos falaram que sim, porque: ajuda no conhecimento de novas palavras, na pronúncia e na oralidade e auxilia na expressão das emoções, pois por meio do texto teatral há interatividade e dinâmica.

#### **4.2.4.5 ALUNOS DA PROFESSORA P5 – TURMA: AVANÇADO II**

A seguir, veremos as respostas dos 09 (nove) alunos da professora P5.

Sobre a pergunta se gostaram do texto teatral trabalhado, todos os alunos responderam que sim, pois: foi uma leitura que abrangeu a literatura e a gramática ao mesmo tempo; por ser um texto interessante; porque ainda não tinham estudado a obra; pode-se fazer uma comparação com a sociedade do passado e da atualidade; é uma forma diferente de trabalho no dia a dia; torna-se uma forma leve e divertida de se aprender; pelo conhecimento de novas palavras; por possuir um tema atual.

Sobre a pergunta se tiveram dificuldade na leitura do texto teatral, quatro alunos de um total de nove disseram que sim, por causa do vocabulário e da falta de leitura de gênero teatral.

Quando perguntados se tiveram dificuldade em relação à oralidade do texto teatral, quatro alunos afirmaram que sim. Aconteceram quanto à fluência, à entonação, à pontuação e por causa das expressões presentes no texto.

Ao se perguntar se gostaram das atividades realizadas, todos os alunos disseram que sim, por causa da leitura em voz alta e da interação com os colegas; porque foram criativas; puderam trabalhar a leitura e a oralidade em grupo; pelo aprendizado; por ser uma perspectiva diferente no aprendizado da língua; por ser uma maneira dinâmica de trabalhar a língua; porque incentivam a leitura.

A respeito das dificuldades quanto às atividades realizadas, dois alunos responderam que sim, pelo fato de que tiveram que levantar hipóteses e por causa da necessidade da criatividade e da imaginação.

Quando perguntados se gostariam de trabalhar mais com textos teatrais no curso de espanhol, oito alunos responderam que sim, pois: aprimoram o conhecimento, a leitura e a escrita; a aula se torna mais dinâmica; são interessantes

e ricos; permitem trabalhar a entonação; ajudam na oralidade e há um acréscimo de cultura; são textos divertidos e intuitivos; e é um gênero diferente.

Sobre a pergunta se consideram esse tipo de atividade com texto teatral favorável à aprendizagem da língua espanhola, todos os alunos disseram que sim, pois: obras teatrais são essenciais para o aprendizado; as atividades com texto teatral melhoram a fluência e a entonação; trabalham a oralidade e aspectos socioculturais; enriquecem o vocabulário; trabalha-se com a vida cotidiana e real.

Pelas respostas dadas pelos alunos no Questionário de sondagem, podemos inferir que realmente as atividades com o texto teatral realizadas em sala de aula proporcionaram um momento muito relevante na aprendizagem deles e que acreditam que esse tipo de texto pode auxiliá-los no contexto de sala de aula e fora dela.

Observamos que as dificuldades que comentam ocorreram justamente pela não aplicabilidade desse tipo de atividade normalmente e porque muitos não têm o costume ou o hábito de ler ou trabalhar com um texto teatral. Ou seja, a partir do momento em que tais atividades se tornarem mais frequentes, os próprios estudantes irão se sentir mais seguros e confiantes em praticar a língua espanhola por meio da fluência, entonação e expressão satisfatórias para se obter a comunicação.

O que nos deixa motivados é o fato de termos percebido que as atividades fizeram com que os discentes participassem mais efetivamente das aulas e agissem querendo demonstrar uma atitude empenhada para melhorar o seu nível de oralidade na língua.

Inferimos que o nosso propósito de ter o texto teatral como uma ferramenta de apoio para o ensino/aprendizagem da língua espanhola realmente pode ser considerado como algo importante para que tenhamos um nível de conhecimento e prática da língua de uma forma prazerosa e que dê plena satisfação a quem está utilizando-se dela.

#### **4.2.5 Triangulação dos dados**

Para fazer a triangulação dos dados, utilizaremos como instrumentos de pesquisa: I. Questionário de crenças iniciais; II. Atividades práticas com o uso do

texto teatral; III. Protocolo de observação da pesquisadora; IV. Diário reflexivo das professoras do NL Fátima; V. Questionário de sondagem aplicado com os alunos do NL Fátima sobre as atividades com texto teatral; e VI. Questionário de crenças finais.

A pesquisa seguiu os passos do item anterior e nos detivemos nos questionários aplicados e nas atividades realizadas no Núcleo de Línguas Fátima com o texto teatral. Depois de todos os passos realizados, fizemos uma reflexão sobre todos os instrumentos em mãos e verificamos se o nosso objetivo foi alcançado para que assim, tivéssemos subsídios para afirmar que trabalhar com texto teatral melhorou a formação dos nossos futuros professores.

As crenças apontadas pelas professoras estão colocadas de acordo com as atividades realizadas em sala de aula, em que refletimos sobre cada uma delas.

#### **4.2.5.1 PROFESSORA P1**

Pelas respostas dadas pela professora P1, podemos analisar que a mesma acredita que o texto literário no ensino de línguas estrangeiras seja um recurso muito pertinente, já que o considera importante para tal uso e que o conhecimento prévio do assunto é fundamental para sua aplicação. Observamos sobre este aspecto que a professora realizou em sala de aula uma atividade coerente em relação à sua crença, já que contextualizou a obra para os alunos e explicou a cena que iria trabalhar.

Percebemos que a professora está preparada, sim, para ler e compreender um texto literário e para ler e interpretar um texto literário em ELE. Verificamos que ela demonstrou que no futuro poderá ministrar aula de literatura espanhola, quando expôs sobre a contextualização da obra estudada e a explicação sobre a cena, embora nos seus questionários tenha relatado que “Não possui uma certeza” quanto à preparação para ministrar aula de literatura espanhola.

Quando expõe nos seus questionários de crenças que o texto literário facilita o estudo sobre a leitura, analisamos que a leitura foi efetivamente praticada na sua aula com o texto teatral, inclusive pedindo aos alunos que lessem modificando as emoções, de acordo com as falas das personagens.

A professora realizou atividades de acordo com a sua preferência, o que expôs nos questionários, mas os alunos sentiram dificuldade em relação a elas.

Houve a realização de atividades com as habilidades de leitura, escrita e oral, o que constava nos seus questionários. Trabalhou o vocabulário quando esclareceu as dúvidas dos alunos sobre tal ponto, pois sentiram uma dificuldade sobre este aspecto.

Podemos inferir, a partir das atividades que realizou em sala de aula, que possui uma preparação para aplicar a literatura ao ensino de língua espanhola, o que não condiz com os seus questionários quando expôs que se sentia pouco preparada e que não tinha certeza sobre a sua preparação para essa atividade.

Inferimos que condiz com os seus questionários quando afirmava que se sente preparada para ler e compreender um texto de gênero teatral, por meio das explicações que deu aos alunos. Ao expor que crê que está preparada para utilizar o texto teatral com a habilidade de oralidade, inferimos que está de acordo com as atividades realizadas em sala, quando praticou tal habilidade, assim como que está preparada para trabalhar com os alunos a habilidade oral e criar atividades com o uso dessa habilidade. E isso faz que esteja preparada para avaliar a habilidade oral dos alunos, como expôs no final da pesquisa.

Ainda no final da pesquisa, relatou que o teatro é um meio a mais para o aprimoramento das destrezas orais entre os alunos, além de fazê-los se comunicarem com mais naturalidade. Um fator relevante sobre isso é que os alunos expuseram que tiveram dificuldade com a oralidade (fluência, entonação, pronúncia, pontuação) nas atividades realizadas, o que nos leva a pensar que o texto teatral os auxiliará em tal questão.

Analisamos que a atividade que realizou condiz com a sua afirmação de que no final da pesquisa se sentia preparada para escolher materiais didáticos para um trabalho com o texto teatral, pois os fragmentos vistos em sala foram bem trabalhados e aceitos pelos alunos.

Quando falou que se sente pouco preparada para fazer um concurso com temas de literatura espanhola, pensamos que pode realizar essa atividade pelo que observamos em sala, pois ela demonstrou uma segurança no momento que expôs sobre os textos estudados, falando dos autores e período literário, inclusive. Da mesma forma quando afirma que não tem certeza sobre se está preparada para ministrar aula sobre o teatro espanhol e latino-americano, porém acreditamos que possa desempenhar esse papel satisfatoriamente pelo que comentamos acima. Quanto a essas questões, uma reflexão nossa, é de que se na formação inicial dos

professores existissem disciplinas mais voltadas para a discussão de como se pode se submeter a um concurso, dando algumas sugestões aos alunos de temas e prepará-los para tal feito, os nossos estudantes se sentiriam mais seguros sobre essa questão. Em relação a ministrar aula sobre o teatro espanhol e latino-americano, possivelmente consigamos nas disciplinas de Estágio buscar ter mais momentos voltados para situações literárias e mostrar aos discentes que o teatro pode ser realmente uma forma de se obter maiores conhecimentos.

A professora relata que a experiência de trabalhar com textos teatrais foi boa e que vê o teatro como mais uma ferramenta para trabalhar a oralidade. Afirma que a experiência foi relevante, por mostrar como o texto teatral é um recurso amplo e diversificado, além de poder se observar e desenvolver conhecimentos dos discentes, o que está conforme ao que expôs nos seus questionários, de que no início não tinha certeza sobre a aplicação do teatro ao ensino de língua espanhola, porém no final se sentia preparada para tal atividade e que no início da pesquisa não tinha certeza se estava preparada para criar projetos de incentivo ao uso do texto teatral, mas no final acreditava que está preparada.

Um fator importante sobre isso foi a sondagem feita com os alunos, na qual eles expressaram que gostaram do texto teatral trabalhado, das atividades realizadas e que gostariam de continuar trabalhando com textos teatrais, já que consideram favorável o uso do texto teatral para a aprendizagem da língua espanhola.

Outro fator que percebemos foi que algumas atividades colocadas nos questionários da professora, ela não as realizou no momento da aplicação das atividades, o que nos leva a refletir que com um maior trabalho com o texto teatral, conseguirá aplicar diversas atividades.

#### **4.2.5.2 PROFESSORA P2**

Observamos que embora a professora tenha apontado nos questionários de crenças que para ela a literatura é a maior forma de expressão humana e é um importante recurso para as aulas de ELE, na verdade não utilizou na sua aula um texto literário clássico, mas sim uma adaptação do conto o “Patinho feio”. Com isso não houve nenhum tipo de comentários sobre autor, corrente literária e os elementos formais existentes no texto nem perguntas sobre elementos literários do texto, como

cenário ou linguagem. As adaptações, embora funcionais para o ensino de línguas, perdem em riqueza expressiva para os textos literários autênticos.

Analisamos também que a professora crê que o texto literário seja um recurso para as aulas de gramática, mas não houve nenhum momento que trabalhasse esse tópico.

Algumas questões colocadas pela professora de que se pode trabalhar com texto teatral foram aplicadas nas suas aulas, como leitura, discussão do tema central do texto e vocabulário, o que condiz com as suas crenças.

Houve atividades para exercitar a pronúncia e entonação no momento da leitura dramatizada e da representação das cenas, como crê que deve acontecer com o uso do texto teatral, como trabalhar a habilidade da oralidade.

Realizou um momento de atividade sobre o conhecimento de mundo com os alunos no momento que perguntou sobre experiências pessoais e sobre algo que conheciam que lembravam a personagem do *patinho feio* e sobre questões de preconceitos, como disse que acredita que deve ser trabalhado com esse tipo de texto.

Quanto ao fato de que se sente preparada para ler e compreender um texto de gênero teatral, podemos avaliar que sim, pela forma como trabalhou o texto com os alunos.

Sobre o aspecto de se sentir preparada sobre a aplicação do texto teatral ao ensino de língua espanhola, acreditamos que está de acordo com o que responde nos questionários.

Pensamos que em relação a criar projetos de incentivo ao uso do texto teatral, a professora tem condições de fazê-lo pelo que vimos em sala de aula, embora ela afirme não ter certeza sobre tal ação.

Observamos que estava preparada para utilizar o texto teatral com a habilidade de oralidade, assim como expressou, porque a discussão sobre o texto e a representação das cenas foram bem planejadas pela docente, onde houve uma participação dos alunos desempenhando essa habilidade, como também avaliamos que está preparada para trabalhar com os alunos a habilidade oral, de acordo com as atividades realizadas.

No início da pesquisa se sentia preparada para criar atividades com o uso da habilidade oral, mas no final não tem certeza sobre isso, mas analisamos que esteja preparada, sim, para tal atividade.



Sobre o aspecto de que se sente preparada para escolher materiais didáticos para um trabalho com o texto teatral, a docente trouxe para a sala de aula um texto que pode ser bem aplicado com os alunos, o que demonstra que tenha condições de escolher esses materiais, como afirmou.

A professora expôs que o seu conhecimento sobre texto teatral era insuficiente para trabalhá-lo em sala de aula, já que não foi um tema explorado durante o seu curso de graduação assim como também não foi preparada nem orientada sobre como utilizá-lo em atividades orais. Mas depois das atividades realizadas, que foram observadas, acreditamos que tenha plenas condições de trabalhar com esse texto aspectos de oralidade com os seus alunos.

A docente relata que a experiência de trabalhar com textos teatrais foi muito válida, pois os seus alunos participaram e a leitura dramatizada tornou o ambiente descontraído. Os estudantes tentaram realizar os sons adequados em relação às falas das personagens e isso criou um ambiente bom entre eles. Por meio da leitura se pode trabalhar vocabulário, entonação e pronúncia. A professora acredita na proposta.

Analisamos que a aplicação das atividades com o texto teatral condiz com o que a professora explanou, pois em sua sala de aula, foi possível perceber todas essas realidades, pois como explanou: O texto teatral traz muitas possibilidades de aprendizado; além de trabalhar entonação e pronúncia, trabalha também léxico; e parece uma atividade divertida, que trabalha também atividades em equipe, o que torna maior a interação entre os alunos. Ela acredita que é possível fazer um bom uso de textos teatrais nas aulas, inclusive porque surgem temas diversos e os alunos se interessam por discuti-los, querem opinar, defender seus pontos de vista, fazer seus relatos, e isso provoca neles a vontade (necessidade) de falar. E tudo isso realizou em sala de aula.

Observamos também que os alunos gostaram do texto teatral trabalhado. Não tiveram dificuldade em relação ao texto. A dificuldade que houve em relação à oralidade foi devido à entonação, o que reforça o pensamento da professora de que é um aspecto que pode ser trabalhado com o texto teatral. Os alunos gostaram das atividades realizadas, o que está de acordo com as palavras da professora quando diz que o texto teatral é uma atividade divertida, que trabalha também atividades em equipe, o que torna maior a interação entre os alunos. Eles expressaram que gostariam de continuar trabalhando com textos teatrais e que consideram favorável

o uso do texto teatral para a aprendizagem da língua espanhola, o que vai de acordo ao que a professora diz, ou seja, professora e alunos acreditam na proposta.

Outros aspectos observados em sala de aula foram:

A docente não trabalhou aspectos linguísticos, o que não condiz com a sua forma de pensar como colocou nos seus questionários.

Em relação à preparação da professora sobre ler e compreender um texto literário em ELE, assim como para ler e interpretá-lo, não foi possível verificar, pois não houve nenhum momento voltado para esse aspecto na realização de atividades com texto teatral. Da mesma forma como não foi possível avaliar se está ou não preparada para ministrar aula de literatura espanhola ou aplicar a literatura ao ensino de língua espanhola, pelo que já foi citado.

Da mesma forma, não foi possível analisar se está preparada ou não para fazer um concurso com temas de literatura espanhola. Assim como se está preparada ou não para ministrar aula sobre o teatro espanhol e latino-americano, pois em nenhum momento esses aspectos foram apontados pela docente.

Quanto a avaliar a habilidade oral dos alunos, no início da pesquisa se sentia preparada e no final, não tem certeza sobre tal ação, não foi possível analisar já que não houve esse momento em sala de aula, mas aconteceram momentos bem participativos dos alunos, o que nos faz apontar que poderá avaliar essa habilidade, futuramente, de forma positiva.

#### **4.2.5.3 PROFESSORA P3**

Pelas respostas dadas pela professora P3, analisamos que a sua crença de que a literatura é um importante recurso para as aulas de ELE, se concretizou em sala pelo fato de trabalhar dois fragmentos de obra literária.

Quanto ao fato de que mesmo não sendo bom leitor na sua língua materna, o aluno pode se tornar um bom leitor em língua estrangeira, observamos que as atividades que aplicou estão de acordo com a sua crença, já que a leitura foi bem trabalhada em sala de aula.

Sobre a questão de que os textos teatrais sirvam para a discussão sobre o tema central, isso se deu, de fato, na aula. A respeito de comentários sobre o autor, a obra, corrente literária e seus elementos formais, a professora explicou esses detalhes bem para os seus alunos, principalmente quanto ao segundo texto

trabalhado. Houve perguntas sobre as personagens do texto, segundo sua crença de que seja uma atividade a realizar.

Quanto a atividades que sejam da preferência do professor e o trabalho com vocabulário, observamos que a docente realizou de acordo com as suas crenças, pois enfatizou essas duas questões e as realizou.

Em relação ao objetivo com o uso do texto teatral, desenvolveu atividades com as habilidades de leitura e oralidade, trabalhou também a competência literária, o conhecimento de mundo dos alunos e fez com que fosse despertado o prazer estético nos mesmos. Tudo havia sido apresentado nos seus questionários de crenças.

Sobre a sua preparação, observamos que a professora está preparada, sim, para ler e compreender um texto literário em ELE assim como para ler e interpretá-lo, de acordo com as atividades que aplicou.

Quanto à preparação para ministrar aula de literatura espanhola, analisamos que com mais estudo sobre essa área específica, a docente terá condições para ministrar essas aulas, assim como expressou no final da pesquisa.

Em relação a aplicar a literatura ao ensino de língua espanhola, no final da pesquisa, expôs que se sentia preparada para essa ação, o que comprovamos pelas atividades feitas em sala.

Sobre o fato de não ter certeza em relação a fazer um concurso com temas de literatura espanhola, acreditamos que pela forma como conduziu as atividades, terá condições de fazê-lo. O que necessita é de uma maior experiência em sala e de uma maior dedicação aos estudos dessa área, como aprofundando leituras sobre algumas questões teórico-metodológicas, para que assim, possa participar de um concurso com esse tema.

Observamos que para ler e compreender um texto de gênero teatral está preparada, assim como afirmou no final da pesquisa.

Quanto a ministrar aula sobre o teatro espanhol e latino-americano, poderá acontecer, desde que desenvolva mais esse tema em suas aulas, como havia explanado de que se sente preparada depois das atividades realizadas.

Em relação à aplicação do texto teatral ao ensino de língua espanhola, observamos que a docente está preparada, o que já havia revelado também no final da pesquisa.

No início da pesquisa não tinha certeza se estava preparada para criar projetos de incentivo ao uso do texto teatral, mas no final acreditava que está preparada, o que confirmamos pelas atividades que aplicou.

Sobre utilizar o texto teatral com a habilidade de oralidade, a professora explanou que crê que está preparada, o que observamos em sala quando pediu a participação dos alunos.

No que tange a escolher materiais didáticos para um trabalho com o texto teatral, observamos que está preparada, assim como suas crenças revelaram.

Em relação ao aspecto de trabalhar com os alunos a habilidade oral e criar atividades com o uso da habilidade oral, a professora está preparada, assim como acredita. Quanto a avaliar a habilidade oral dos alunos, também se sente preparada para tal ação, o que foi possível perceber em sala de aula.

A respeito do fato de que o texto literário pode ser usado em uma aula exclusivamente de leitura e de que é um importante recurso para as aulas de gramática, isso não se deu, já que trabalhou outros aspectos também na aula fora a leitura e não houve estudo de gramática ou aspectos linguísticos da LE, como também não aconteceram atividades de tradução do texto, como crê que deve ocorrer.

A professora relata que gostou muito da experiência de trabalhar com textos teatrais, o que foi possível observar por meio das atividades que aplicou e o entusiasmo que demonstrou a esse respeito. Expressou também que descobriu, de forma muito positiva, o quanto o texto teatral faz diferença em sala de aula quando se quer enfatizar, reforçar ou melhorar a oralidade. O texto teatral, bem como a interpretação dele, ajuda na pronúncia, na desenvoltura, desinibição e ampliação de ideias, argumentos e imaginação.

Chamamos a atenção de que foram pontos trabalhados pela professora com os seus alunos no momento que aplicou as atividades com o texto teatral. Acredita também que o texto teatral pode ser usado e aplicado de várias formas, pois traz ao aluno múltiplas formas de aprendizagem, não só no ambiente de centro de línguas, mas também no ambiente escolar. Observou que pôde perceber o quanto um texto teatral pode ser rico e valioso em uma aula de língua estrangeira.

Os alunos relataram que gostaram do texto teatral trabalhado, o que reforça o pensamento da professora sobre a sua utilização. Os discentes apontaram que sentiram dificuldade em associar a leitura com os sentimentos e em relação ao

vocabulário, o que foi plenamente trabalhado pela docente em esclarecer tais pontos.

Disseram também que sentiram dificuldade com a oralidade no aspecto da entonação, em relação à interpretação e pronúncia e também sobre o contexto, o que reforça o pensamento da professora de que o texto teatral pode ser um recurso para o desenvolvimento da oralidade e da interpretação.

Reforçaram que gostaram das atividades realizadas, o que está de acordo com o que a professora diz sobre trazer ao aluno múltiplas formas de aprendizagem. Explanaram ainda, que gostariam de continuar trabalhando com textos teatrais e que consideram favorável o uso do texto teatral para a aprendizagem da língua espanhola, o que vai estar de acordo com o pensamento da professora de que o texto teatral pode ser rico e valioso em uma aula de língua estrangeira.

#### **4.2.5.4 PROFESSORA P4**

Pelo que podemos observar, a professora P4 trabalhou com um texto literário, confirmando a sua crença de que a literatura é a maior forma de expressão humana e um importante recurso para as aulas de ELE.

Houve a discussão sobre o tema central do texto e comentários sobre o autor e a obra, juntamente com os elementos formais, o que confirma as suas crenças apresentadas nos questionários.

Também trabalhou atividades de interpretação do texto e com os significados de todas as palavras não conhecidas ou não compreendidas pelos alunos. O que havia expressado como crenças. Desenvolveu as habilidades linguísticas e buscou despertar o prazer estético nos alunos.

Observamos que a professora está preparada para ler e compreender um texto literário como para ler e interpretar um texto literário em ELE, assim como demonstrou em sala de aula e havia posto nos seus questionários de crenças.

Acreditamos também que com mais experiência e formação continuada nos estudos, estará preparada para ministrar aula de literatura espanhola e sobre o teatro espanhol e latino-americano pelo que realizou em sala de aula, assim como para aplicar a literatura ao ensino de língua espanhola.

Explanou que não tem certeza em relação a fazer um concurso com temas de literatura espanhola, mas acreditamos que buscando maiores conhecimentos sobre esse campo, terá condições para tal feito.

Sobre sentir-se preparada quanto a ler e compreender um texto de gênero teatral, acreditamos que esteja preparada pelo que realizou em sala de aula.

No início da pesquisa não tinha certeza sobre a aplicação do teatro ao ensino de língua espanhola, porém no final se sentia preparada para tal atividade. O que confirmamos pela aplicação das atividades que realizou em sala.

Ao iniciarmos o estudo, se sentia pouco preparada para criar projetos de incentivo ao uso do texto teatral, no final não tinha certeza se está preparada. Porém, observamos que está preparada, sim, para realizar esta tarefa, pois as atividades foram bem aplicadas. Sobre estar preparada para utilizar o texto teatral com a habilidade de oralidade, analisamos que está apta para tal tarefa. Quanto a escolher materiais didáticos para um trabalho com o texto teatral, se sente preparada, o que foi possível comprovar em sala de aula.

A professora crê que está preparada para trabalhar com os alunos a habilidade oral, criar atividades com o uso da habilidade oral e avaliar a habilidade oral dos alunos. Pelas atividades que realizou em sala de aula e a recepção dos alunos, analisamos que seja uma realidade essa preparação da docente, o que torna necessária essa prática, já que os alunos sentiram dificuldade com a oralidade no aspecto da entonação.

Porém ela não utilizou o texto para trabalhar a gramática, como havia expressado nos seus questionários nem atividades propostas por materiais. Também não fez perguntas sobre elementos literários do texto: cenário, personagens, linguagem etc. Nem houve prática da entonação. Também não trabalhou o conhecimento de mundo dos alunos. E esses aspectos tinham sido colocados por ela como importantes de ser trabalhados.

A professora expõe que considera interessante o estudo com os textos teatrais, o que foi possível comprovar pelo planejamento e forma como se portou em sala.

A professora relata que adorou a experiência de trabalhar com textos teatrais e que achou bem interessante esse fato. Acredita que os alunos ficaram motivados e satisfeitos, porque participaram das atividades e afirmaram que segundo eles, esse tipo de atividades deveria ocorrer em todos os semestres. Isso

também se confirma porque os alunos disseram que gostaram do texto teatral trabalhado e das atividades realizadas.

A professora considera que trabalhar com este tipo de texto além de praticar a oralidade, trabalha a entonação e faz com que todos interajam; algo importante, pois os alunos sentiram dificuldade em relação à entonação. Também faz com que se perca um pouco da vergonha de falar uma língua estrangeira e divertir-se, porque é um tipo de atividade agradável e dinâmica.

Os alunos relataram que sentiram dificuldade por falta de costume de trabalhar com esse tipo de texto, mas expressaram que gostariam de continuar trabalhando com textos teatrais, já que consideraram favorável o uso do texto teatral para a aprendizagem da língua espanhola.

#### **4.2.5.5 Professora P5**

Pelas respostas dadas pela professora P5, podemos analisar que a crença da professora de que a literatura é a maior forma de expressão humana e é um importante recurso para as aulas de ELE se concretizou, pois a mesma trabalhou com um fragmento de uma das principais obras teatrais da literatura espanhola.

A respeito de acreditar que está preparada para ler, compreender e interpretar um texto literário em ELE e aplicar a literatura ao ensino de língua espanhola, observamos que está, sim, devido à forma como trabalhou as atividades em sala.

Quanto ao fato de que mesmo não sendo bom leitor na sua língua materna, o aluno pode se tornar um bom leitor em língua estrangeira, a docente conseguiu trabalhar bem a leitura dos discentes, o que nos leva a inferir que houve uma coerência com a sua crença.

Em relação à realização das atividades que podem ser desenvolvidas com o texto teatral, a professora ressaltou a discussão do tema central do texto, o que pudemos observar que aconteceu durante a aula. Na questão de que deve haver comentários sobre o autor, a obra, corrente literária e seus elementos formais, percebemos que a docente comentou sobre o autor e a obra.

As atividades foram adotadas de acordo com a sua preferência (professora), como havia explanado nos questionários. Também trabalhou a

interpretação do texto, além de realizar atividades orais e aplicar as habilidades linguísticas.

Não possui uma certeza quanto à sua preparação para ministrar aula de literatura espanhola e sobre o teatro espanhol e latino-americano e nem em fazer um concurso com temas de literatura espanhola, mas acreditamos que por meio de mais atividades com a literatura e lendo mais material especializado, conseguirá obter êxito quanto a estes fatos, pois explicou bem sobre o autor e a obra.

Quanto a ler e compreender um texto de gênero teatral, a professora se sente preparada. Ressaltamos que está, sim, pois esclareceu muito bem sobre a obra para os alunos.

No início da pesquisa não tinha certeza sobre a aplicação do teatro ao ensino de língua espanhola, porém no final se sentia preparada para tal atividade, o que pudemos comprovar pela forma como desenvolveu as atividades.

Não tem certeza se está preparada para criar projetos de incentivo ao uso do texto teatral, porém, acreditamos que possa fazê-lo bem, pois conseguiu desenvolver um bom trabalho em sala com o uso do texto teatral.

Quanto a utilizar o texto teatral com a habilidade de oralidade, no início da pesquisa não tinha certeza se estava preparada para desempenhar tal atividade, mas no final já se sentia preparada. Acreditamos que está preparada, sim, pois conseguiu um bom desempenho na utilização da habilidade.

Não tem certeza se está preparada para escolher materiais didáticos para um trabalho com o texto teatral, porém observamos que conseguiu escolher um bom texto e realizou bem a atividade, daí observamos que está preparada, sim, quanto a essa função.

No início da pesquisa se sentia muito preparada para trabalhar com os alunos a habilidade oral, criar atividades com o uso da habilidade oral e avaliar a habilidade oral dos alunos, no final se sentia preparada para tais ações. Analisamos que sobre essas crenças da professora há uma coerência com o que praticou em sala.

Em relação à crença de que o texto literário é um importante recurso para as aulas de gramática, não o utilizou com esse fim.

Não houve esclarecimentos quanto à corrente literária e elementos formais do texto, como também não trabalhou com perguntas sobre elementos literários do texto: cenário, personagens, linguagem etc. nem com tradução. Não foi



realizada a representação da obra. Também não aconteceram atividades com vocabulário nem sobre os aspectos linguísticos da LE. Esses são aspectos que ela tinha colocado nos seus questionários como relevantes.

A professora relatou que ter utilizado um texto teatral na sala de aula foi muito proveitoso, apesar de ter percebido que poderia ter explorado muito mais tanto a obra quanto o autor. Analisamos este fato como que realmente aconteceu na sala, pois a docente transparecia uma motivação para esse trabalho. E conseguiu também fazer com que os alunos desempenhassem um trabalho oral e expressivo.

Os alunos expressaram que gostaram do texto teatral trabalhado e das atividades realizadas, o que analisamos como positivo e observamos efetivamente pela participação de todos em sala. Expressaram também que gostariam de continuar trabalhando com esse tipo de literatura, pois consideram favorável o uso do texto teatral para a aprendizagem da língua espanhola.

Pensamos que, depois de toda a pesquisa feita, podemos considerar que tudo que pretendíamos realizar foi satisfatório e que temos condições de levar a nossa proposta à frente, com a certeza de que o texto teatral auxiliará os nossos professores de língua espanhola a desenvolver um ensino comunicativo e que os alunos consigam obter uma fluência com nível na habilidade oral.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante estes últimos dois anos, nos dedicamos a realizar uma pesquisa em que teríamos como foco central *Práticas de Oralidade a partir do Texto Teatral em Aulas de ELE: Revendo Crenças de Professoras de Espanhol do Núcleo de Línguas - Campus Fátima da UECE*. Para tal, realizamos leituras, atividade prática e questionário para que pudéssemos analisar ditas crenças das professoras.

Temos que crenças na Linguística Aplicada são ideias pré-concebidas que muitas vezes os alunos e professores trazem consigo de experiências anteriores e essas fazem que durante toda vida estudantil, os alunos, especificamente, realizem seus estudos tendo em mente essas verdades que influenciam no seu ensino/aprendizagem.

Quando tratamos das Línguas Estrangeiras, sabemos que hoje a corrente metodológica principal consiste na Abordagem Comunicativa, sobre a qual refletimos no início do nosso trabalho e percebemos que por meio desta, as aulas em línguas estrangeiras se tornam mais dinâmicas e propiciam uma melhor formação dos alunos, já que tem como objetivo desenvolver as quatro habilidades linguísticas deles, para que dessa maneira se sintam preparados para poder se comunicar.

Em outro momento, discorreremos sobre o que o *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* nos propõe para que possamos, como professores, trabalhar de uma forma mais adequada e preparar o aluno para que esteja apto nos seis níveis de competência linguística, ou seja, A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Pois, assim, o estudante se encontrará seguro em relação ao que estudou e poderá se sair bem em qualquer situação comunicativa em que tenha que utilizar a língua estrangeira a qual estudou.

Outro aspecto que discorreremos, diz respeito ao uso do texto literário nas aulas de línguas estrangeiras e em que este recurso poderá nos auxiliar nas aulas, pois ele possui uma riqueza imensa quanto às realidades históricas e sociais e será um meio de fazermos com que os nossos alunos possam ter uma visão abrangente, e com isso, se tornarem críticos em relação ao que encontramos no nosso dia a dia.

Após nos determos nesses pontos, partimos para o nosso objetivo principal, que foi como poderia trabalhar nas aulas de língua espanhola com os textos teatrais, focando-nos na habilidade oral, pois acreditamos que ditos textos são

um exemplo primordial da comunicação, já que se trata de diálogos puros, e, assim, teremos como trabalhar com nossos alunos a oralidade, que é uma das habilidades linguísticas na qual o aluno possui uma maior dificuldade para desenvolver-se e tornar-se apto.

O texto teatral, além desse lado principal, ou seja, o diálogo, torna a aula também mais dinâmica, pois as cenas encontradas nos textos fazem com que os alunos participem das aulas e possam ter um maior incentivo para serem assíduos.

Como questões de pesquisa, questionamos: 1) Haverá mudanças e em que medida entre as crenças iniciais e finais das professoras do Núcleo de Línguas Campus Fátima da UECE, antes e depois de um trabalho sistemático de preparação para o uso do texto teatral no ensino de ELE?; 2) Como será a receptividade de atividades de prática oral com texto teatral por parte das professoras e dos alunos do NL e como elas contribuem, mais efetivamente, para a aprendizagem em LE (Língua Espanhola)?

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

Com isso, inferimos que a contribuição do texto teatral pode se tornar uma ação muito mais frequente para ser utilizada em sala de aula de língua espanhola, já que tanto as professoras quanto os alunos consideraram que foi um momento importante de prática da língua.

Ao trabalharmos com as professoras e ao nos fazermos presentes em suas salas de aula quando trabalharam com os textos teatrais, observamos que os alunos foram bem receptivos quanto à utilização das atividades de oralidade tendo como ferramenta o texto teatral. No momento das atividades, todos participaram e, assim, já percebemos uma resposta positiva sobre o que nos propúnhamos. Alguns alunos expressaram algum tipo de dificuldade quanto à compreensão do texto, mas

nada que comprometesse o entendimento de uma forma geral. Ao passarmos ao momento da resolução do questionário de sondagem, mais uma vez os alunos se mostraram receptivos e responderam sem nenhuma dificuldade.

Quando lemos as respostas das professoras nos questionários de crenças e nos diários reflexivos e as dos alunos no questionário de sondagem, observamos que as professoras creem que por meio do texto teatral poderão trabalhar a habilidade oral dos estudantes de modo mais relevante e que por meio das reflexões e atividades em sala de aula, tiveram como pensar na sua carreira profissional, utilizando o texto teatral nas suas futuras aulas. Outro fator positivo foi que pudemos perceber a satisfação e alegria de cada uma das docentes ao terem realizado atividades com objetivos plenamente alcançados.

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

Isso ficou claro para nós, principalmente quando perguntamos se os discentes gostariam de trabalhar mais com textos teatrais, o que quase em unanimidade, responderam que “sim”, ou seja, o que havíamos pensado pode se tornar uma realidade nos nossos cursos que trabalham com a abordagem comunicativa.

Vimos no nosso trabalho, algumas atividades que podem ser trabalhadas com o texto teatral e assim percebemos que há teóricos que também se dedicam a criar atividades e creem que este texto pode ser um recurso a ser praticado.

As limitações que encontramos durante todo o processo da pesquisa aconteceram mais em relação a questões de tempo, pois o restante transcorreu de forma mais suave, pois em nenhum momento as professoras ou os alunos se negaram a ajudar-nos em contribuir com a nossa pesquisa.

Pensamos, então, que poderemos planejar formações para que os nossos professores, atuais e futuros, de língua espanhola, descubram que a utilização do texto teatral em sala de aula pode ser real, e que isso fará com que os nossos alunos desenvolvam ainda mais a sua aprendizagem.

Mas para tal, acreditamos que os futuros professores de língua espanhola necessitam conhecer mais os textos teatrais, que passem a vê-los de uma maneira presente em suas vidas e com mais estudos teóricos e práticas profissionais. Nesse aspecto, o primeiro ponto está relacionado à leitura das obras e um maior conhecimento sobre os dramaturgos de língua hispânica. Com isso, podemos inferir que os nossos futuros docentes terão mais condições de aplicarem o texto teatral e auxiliarem o fomento da oralidade dos seus alunos, com uma aula mais dinâmica e lúdica.

Com os textos teatrais, poderemos nos tornar também agentes mais participativos, orientando e preparando os nossos alunos para realidades com as quais muitas vezes podem se deparar na interação real, já que no teatro, percebemos também a cultura de um povo, pois nessas obras geralmente encontramos as atualidades de uma nação e que se mostrarão vivas para cada um de nós.

Na época em que vivemos, as nossas aulas não podem mais ser de forma tradicional, sem a participação dos alunos, mas sim aulas de pura interação entre o professor e os alunos e também entre os próprios alunos, porque necessitam se conhecer melhor para que a aprendizagem aconteça satisfatoriamente e os alunos tenham mais vontade de estudar, se sintam encorajados para praticar a língua a qual estudam e tenham confiança no que falam e expressam para os seus interlocutores.

Consideramos, por fim, que nos textos teatrais, encontramos uma pluralidade de ações que podem se tornar conhecidas dos estudantes e que, por meio delas, o ensino/aprendizagem de língua espanhola pode ser mais autêntico e vivo. Além disso, a habilidade oral será um ponto central na fluência dos nossos alunos, já que estes procurarão ler mais e que com isso, vão praticar mais a fala, a leitura, a exposição em público, tudo acontecerá de uma forma espontânea e divertida, porque o teatro é pura diversão e entretenimento.

Depois de toda a explanação sobre como conseguimos realizar a pesquisa, com um trabalho de formação para as professoras do Núcleo de Línguas Fátima e com a análise das crenças delas e dos alunos da instituição após as atividades realizadas, consideramos que foi um trabalho extremamente positivo e que precisaríamos colocá-lo em prática na nossa instituição.

Com isso, refletimos que o trabalho com o texto teatral e com a habilidade oral pode ser ainda mais aprofundado, o que nos leva a pensar que poderemos em estudos futuros desenvolver outras pesquisas com este texto também com as outras habilidades linguísticas e que utilizando a habilidade oral, teremos condições de fazer um trabalho mais prático com os nossos futuros professores e alunos do Núcleo de Línguas para que ao finalizarem o curso de espanhol, estejam num nível realmente avançado.

Devido a esse fator positivo, determinamos, como coordenadora da área de espanhol do Núcleo de Línguas da Universidade Estadual do Ceará, que a partir deste semestre de 2016.1, todos os professores realizassem atividades com textos teatrais nas suas aulas, desde o 1º semestre até o Avançado II.

Os professores se sentiram motivados para o trabalho e estão planejando e organizando essas atividades com o nosso auxílio. Alguns já realizaram as atividades e se sentiram incentivados em continuar praticando-as, pois os alunos responderam de forma totalmente satisfatória.

Pensamos, assim, que estamos colocando em prática um trabalho que foi realizado com a participação de professores e alunos, além de dar uma resposta aos discentes da instituição pelo fato de que desejaram que essas atividades continuassem por ser um fator positivo para a aprendizagem deles na língua espanhola.

Como se diz que “a vida é um teatro”, por que não aproveitar o espaço da sala de aula, e fazer dele um palco para que os estudantes desfrutem do ensino por meio de atividades dinâmicas e reais como as suas vidas?

## REFERÊNCIAS

ACEBO GARCÍA, Sofía. **Comprender y Comentar un Texto**. Barcelona: Vox, 2005.

ACQUARONI, Rosana. **Las Palabras que no se lleva el Viento: Literatura y Enseñanza de Español como LE/L2**. Madrid: Santillana Educación, 2007.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura (teoria, avaliação e desenvolvimento)**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALMEIDA, Denise Aparecida Rodrigues; KAULFUSS, Marco Aurélio. Motivação no contexto escolar. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT**, 3ª ed., nov. 2013.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Linguística Aplicada, Aplicação de Linguística e Ensino de Línguas. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada: Ensino de Línguas & Comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005, p. 11-21.

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

ARCOVERDE, Silmara Lídia Moraes. **A Importância do Teatro na Formação da Criança**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, 2008.

ARIZA CONEJERO, Julio; COCA MÉRIDA, Ildefonso; GONZÁLEZ ROMANO; Juan Antonio (Coordinador); HOSTER CABO, Beatriz; RUIZ CAMPOS, Alberto. **Lengua Castellana y Literatura**. Sevilla: Algaida Editores, 2009.

BAJO ÁLVAREZ, Fe; PECHARROMÁN, Julio Gil. **Historia de España**. Madrid: SGEL, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda., 2011.

BARALO, Marta. El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. In: ALONSO BELMONTE, Isabel (Coordinadora Editorial). **El Desarrollo de la expresión oral en el aula E/LE – Segunda Etapa Carabela**. Madrid: SGEL (Sociedad General Española de Librería), 2000.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007, p. 109 - 138.

\_\_\_\_\_. Prefácio do livro **Crenças sobre ensinar e aprender espanhol: Reprodução e manutenção do *Status Quo* e da Estratificação Social**. ZOLIN-VESZ, Fernando. NPLA (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada), v. 31, Campinas – SP: Pontes Editores, 2013.

BARROS LORENZO, Rocío; GONZÁLEZ PINO, Ana María; FREIRE HERMIDA, Mar. **Curso de Literatura – español lengua extranjera**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 2008.

BENETTI, Giovana; CASELLATO, Mariarita; MESSORI, Gemma. **Más que palabras – Literatura por tareas**. Barcelona: Editora Difusión, 2004.

BORDÓN, Teresa. **La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos**. Madrid: Editorial Arco Libros, 2006.

CÁDIZ DELEITO, José Luis. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación)**. Madrid, 2002.

CÁCERES RIVAS, Dolores. **Taller de Teatro Intercultural**. Madrid: Catarata, 2009.

CAMPOS, Maria Inês Batista. **Ensinar o prazer de ler**. 3. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.



CARDOSO, Solange Aparecida Faria. **Gêneros Texto Teatral e Resenha**: suporte para o trabalho interdisciplinar. Uberlândia, Anais do SIELP, v. 3, n. 1. Universidade Federal de Uberlândia – EDUFU, 2014, p. 123.

CARVALHO, Sâmia Alves. Interação Professor-Aluno na Sala de Aula de LE. In: SOUZA, José Pinheiro de; HODGSON, Elaine Carvalho Chaves e PINHEIRO; Jocely de Deus (Organizadores). **30 Relatórios de Pesquisa-Ação na Sala de Aula de Línguas – Projeto Palínguas**, Fortaleza: Edições UFC, Fortaleza, 2007, p. 89-107.

CELADA, María Teresa; GONZÁLEZ, Neide Maia. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, João. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 71-96.

CERVANTES, Miguel de. **Entremeses**. Prólogo y edición de HUERTA CALVO, Javier. Madrid: Biblioteca Edef. 3ª ed., 2006.

CERVERA, Ángel. **Guía para la Redacción y el Comentario de Texto**. Madrid: Editorial Espasa Calpe, 1999.

CESTERO MANCERA, Ana María. Comunicación no verbal y desarrollo de la expresión oral en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. In: ALONSO BELMONTE, Isabel (Coordinadora Editorial). **El Desarrollo de la expresión oral en el aula E/LE** – Segunda Etapa Carabela. Madrid: SGEL (Sociedad General Española de Librería), 2000.

CLEMENTE LINUESA, María. **Enseñar a leer**: Bases teóricas y propuestas prácticas. Madrid: Ediciones Pirámide, 2008.

COSTA, Elisa Augusta Lopes. Teatro na aula de língua portuguesa: um espetáculo em três atos. **Revista EDUCAmazônia – Educação Sociedade e Meio Ambiente**. Ano 6, v. XI, n. 2, Universidade Federal do Amazonas, 2013, p. 125 - 145.

COUTO, Lígia Paula; MACIEL, Daniela Terezinha Esteche. **A prática oral no ensino de espanhol**. 4º CIEPG (Congresso Internacional de Educação, Pesquisa e Gestão) / ISAPG (Instituto Sul Americano de Pós-Graduação, Ensino e Tecnologia), 2012.

CURRÁS FERNÁNDEZ, Celso. **Marco Europeo Común de Referencia para as Linguas: Aprendizaxe, Ensino, Avaliación**. Galicia: Xunta de Galicia, 2005.

DANTAS, Dalila Monteiro; LIMA, Maria Aparecida Moura de; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. **O Uso de Textos Literários em Manuais de Espanhol como Língua Estrangeira utilizados em Cursos de Idiomas**. Fortaleza, 2011.

FOPPA, Caroline Toni. O ensino reflexivo na era do pós-método: um estudo entre professores de línguas de cursos livres. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, vl. 4, n. 1, 2011, p. 69 - 88.

GABRIEL, Gisleuda de Araújo. **Prática de leitura literária em aulas de FLE: desmistificando crenças sobre o texto literário em contexto de formação de professores de Francês na UECE**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, 2013.

GARBUIO, Luciene Maria. **Crenças sobre a Língua que Ensino: foco na Competência Implícita do Professor de Língua Estrangeira**. Campinas, 2010.

GARCIA, Daniela Nogueira de Moraes. Um olhar sociolingüístico sobre as interações do teletandem: diversidade e variações linguísticas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 13, n. 1, Pelotas, janeiro - junho de 2010, p. 157 - 182.

GARCÍA BARRIENTOS, José Luis. **Cómo se comenta una obra de teatro** (teoría de la literatura y literatura comparada). 1ª reimpresión. Madrid: Editorial Síntesis, 2003.

GARCÍA BERRIO, Antonio; HUERTA CALVO, Javier. **Los Géneros Literarios: Sistema e Historia**. 3. ed. Madrid: Ediciones Cátedra, 1999.

GARCÍA LORCA, Federico. **Mariana Pineda**. Clásicos de Bolsillo. Joyas del Teatro. Buenos Aires: Longseller, 2001.

GELABER, María José; BUESO, Isabel; BENÍTEZ, Pedro. **Producción de materiales para la enseñanza de español**. Madrid: Arco/Libros, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed., São Paulo: Atlas, 2002.

GUEIDÃO, Elisabete. **Oralidade em contexto de sala de aula de LP e de LE – Espanhol**. Universidade da Beira Interior – Cavilhã, 2011.

GUINSBURG, J.; CUNHA, Newton (Organização). **Teatro Espanhol do Século de Ouro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2012.

JOBIM, José Luís. A literatura no Ensino Médio: um modo de ver e usar. In: **Escola e Leitura** (velha crise, novas alternativas). ZILBERMAN, Regina e RÖSING, Tania M. K. (Organizadoras). São Paulo: ALB (Associação de Leitura do Brasil), Editora Global, 2009.

KAUFMAN, Ana María; RODRÍGUEZ, María Elena. **La Escuela y los Textos**. 6. reimpressão. Buenos Aires: Ediciones Santillana, 1998.

LOPES, Bernarda Elane Madureira. Resenha: Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n. 2, agosto - dezembro de 2014.

LOPES, Paulo Henrique Moura. **A leitura de obras literárias nos cursos de língua estrangeira**: de justificativa para a avaliação oral a um uso eficaz para o fomento da competência leitora. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. 2ª ed., Rio de Janeiro: GEN (Grupo Editorial Nacional) / E.P.U. (Editora Pedagógica e Universitária), 2014.

MAGALDI, Sábado. **Iniciación ao teatro**. 7. ed., São Paulo: Editora Ática, 2010.

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

**Marco Europeo Común de Referencia para as Linguas**: aprendizaxe, ensino, avaliación. Xunta de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Dirección Xeral de Política Lingüística, Galicia, 2005.

MAREGA, Larissa Minuesa Pontes. **O Texto Dramático na Sala de Aula**: reflexões sobre o ensino de gêneros. VI SIGET - Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais, 2011, Natal - RN. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Larissa%20Minuesa%20Pontes%20Marega%20\(USP\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Larissa%20Minuesa%20Pontes%20Marega%20(USP).pdf)>. Acesso em: 15 set 2015.

MARÍN, Juan María; REY HAZAS, Antonio. **Antología de la literatura española hasta el siglo XIX**. 1ª ed., Madrid: SGEL (Sociedad General Española de Librería, S. A.), 1992.

MARINHO, Pedro Daniel Moreira. Abordagem acional em inglês e francês no 3º Ciclo do Ensino Básico. **Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino do Inglês e do Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**. Faculdade de Letras – Universidade do Porto, 2010 - 2011.

MARTÍN PERIS, Ernesto. **Textos Literarios y Manuales de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera**. Barcelona, 1991.

MARTÍNEZ SALIDO, Blas. ¿Qué significa aprender a través de la acción? In: PATO, Enrique; FERNÁNDEZ DOBAO, Ana (Eds.). **La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec**. Actas del CEDELEQ II. Montreal, maio de 2007.

MELERO ABADÍA, Pilar. **Métodos y enfoques en la enseñanza del español como lengua extranjera**. Madri: Edelsa, 2000.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. **Materiales Literarios en el Aprendizaje de Lengua Extranjera**. Barcelona: Horsori Editorial, 2007.

MICCOLI, Laura. **Experiências, Crenças e as ações**: uma Relação Estreita na Sala de Aula de LE. Belo Horizonte, 2010.

MIRANDA, Juliana Lourenço; ELIAS, Robson Cândido; FARIA, Rômulo Mendes; SILVA, Valquíria Lazara da; FELÍCIO, Wanély Aires de Souza. Teatro e a Escola: funções, importâncias e práticas. **Revista CEPPG – CESUC – Centro de Ensino Superior de Catalão**. Ano XI, n. 20, 2009, p. 172-181.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Tendências Atuais da Pesquisa na Área de Ensino/Aprendizagem de Línguas no Brasil. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas**. 6ª Reimpressão, Campinas, SP: Mercado de Letras Edições e Livraria, 2006, p. 83-92.

MOTA, Marla Solara Pontes. **A inserção do texto literário como ferramenta para a produção oral de alunos de nível intermediário de inglês como língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, 2012.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Organizadoras). **Escola e Leitura** (velha crise, novas alternativas). São Paulo: ALB (Associação de Leitura do Brasil), Editora Global, 2009.

PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos**. Tradução: SÁLVIA COELHO, Sérgio. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

PIRES, Jaqueline Realina; PEREIRA, Lauro Sérgio Machado; SILVEIRA, Rossini Fonseca. A fluência oral na formação de professor de LE: um caminho para a competência comunicativa. **Revista Desempenho**. Universidade de Brasília, 2013.

PREUSS, Elena Ortiz. **Habilidade oral em L2: da cognição à interação**. Horizontes de Linguística Aplicada, Ano 13, n. 2, 2014.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Tradução de CASTRILLO, José M. Cambridge, 1998.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Editora Biruta, 2009.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. Reflexões sobre a abordagem comunicativa no ensino de Francês Língua Estrangeira: seu apelo sedutor e a ilusão do aprendizado. **Cadernos Neolatinos do III Simpósio Internacional de Letras Neolatinas: navegações e fronteiras; futurismo e o surgimento das vanguardas**. Faculdade de Letras da UFRJ, 2010.

RODRIGUES, Verônica Lima Bezerra. **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. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, 2011.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral**. Tradução: MICHALSKI, Yan. 2 ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

RUGNA, Betina. **Teatro em sala de aula** (Guia prático para o professor). São Paulo: Editora Alaúde, 2009.

RUIZ RAMÓN, Francisco. **Historia del Teatro Español** (Desde sus orígenes hasta 1900). Madrid: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S.A.), 2000.

\_\_\_\_\_. **Historia del Teatro Español – Siglo XX**. Madrid: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya), 2005.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro**. Tradução: NEVES, Paulo. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SABOIA, Andressa Luna. **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 (CAMEAM). Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, 2012.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. **Los métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: SGEL, 2000.

SEDYCIAS, João. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4ª ed., Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Girlene Moreira da. **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. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, 2011.

SILVA, Kleber Aparecido da. **Crenças no Ensino-Aprendizagem e na Formação de Professores de Línguas**: Delimitando e Atravessando Fronteiras na Linguística Aplicada Brasileira. São José do Rio Preto, 2010.

SOARES, Neyla Denize de Sousa. **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. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, 2012.

SOARES DE CARVALHO, Ana Amélia Costa da Conceição Amorim. Materiais Autênticos no Ensino das Línguas Estrangeiras. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho. Portugal, 1993, p. 117 - 124.

SOUZA, José Pinheiro de; HODGSON, Elaine Carvalho Chaves; PINHEIRO, Jocely de Deus (Organizadores). **30 Relatórios de Pesquisa-Ação na Sala de Aula de Línguas – Projeto Palínguas**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

SOUZA, José Pinheiro de. Projeto Palínguas (Projeto de Pesquisa-Ação na Sala de Aula de Línguas). In: SOUZA, José Pinheiro de; HODGSON, Elaine Carvalho Chaves; PINHEIRO, Jocely de Deus (Organizadores). **30 Relatórios de Pesquisa-Ação na Sala de Aula de Línguas – Projeto Palínguas**. Fortaleza: Edições UFC, 2007, p. 39-67.

SOUZA, Júnio César Batista de. **O Texto Dramático**: uma ferramenta para o desenvolvimento da apropriação em LE. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília – UNB. Brasília, 2013.

SOUZA, Letícia Joaquina de C. R. Souza e. **A inserção do texto literário nas aulas de E/LE**: Diretrizes para o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, 2008.

SPANG, Kurt. **Teoría del Drama**: Lectura y Análisis de la Obra Teatral. Pamplona: EUNSA, 1991.

TANGI, Michele Mitsuy; GARCIA, Teresinha Preis. **As diferentes abordagens da oralidade em sala de aula de língua estrangeira**. 3º CELLI (Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários). Universidade Estadual de Maringá, 2009, p. 1850 - 1857.

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

UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro**. Tradução: SIMÕES, José. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.



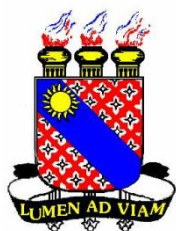
VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. VII, n. XXVI, julho - setembro, 2008.

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

ZOLIN-VESZ, Fernando. **Crenças sobre ensinar e aprender espanhol: Reprodução e manutenção do *Status Quo* e da Estratificação Social**. NPLA (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada), v. 31, Campinas - SP: Pontes Editores, 2013.

**ANEXOS**

## Anexo A – Questionário de Crenças Iniciais



**Governo do Estado do Ceará**  
**Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior**  
**Universidade Estadual do Ceará**  
**Centro de Humanidades**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada**



### QUESTIONÁRIO DE CRENÇAS INICIAIS<sup>111</sup>

**Caro (a) Informante,**

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada “PRÁTICAS DE ORALIDADE A PARTIR DO TEXTO TEATRAL EM AULAS DE E/LE: REVENDO CRENÇAS NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE ESPANHOL NA UECE”, que está sendo desenvolvida pela mestrandia Maria Ocenéia dos Santos Rocha sob a orientação da profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

No intuito de validar os dados coletados e, sobretudo, poder utilizar os dados na pesquisa, gostaríamos de lembrar a **seriedade** e a **confidencialidade** deste trabalho e pedir compreensão no sentido de que responda a todas as questões com o ‘máximo de **sinceridade** possível’. Agradecemos a sua importante colaboração e assumimos o compromisso de conservar em anonimato a identidade de todos os participantes.

**Ocenéia Rocha.**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** Masculino ( ) Feminino ( )      **Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## I. SOBRE O TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

1. Marque as opções as quais você *concorda* (Pode escolher mais de uma opção)

- ( ) A literatura é a maior forma de expressão humana.
- ( ) A literatura é uma disciplina necessária apenas para a formação de professores.
- ( ) A literatura é um importante recurso para as aulas de ELE.

<sup>111</sup> Instrumento adaptado conforme modelos encontrados nas pesquisas do GPLEER e em pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora **Cleudene de Oliveira Aragão** e em trabalhos realizados pelo pesquisador **Antonio Mendoza Fillola** da Universidade de Barcelona.

Endereço eletrônico: Universitat de Barcelona - <http://www.ub.edu/web/ub/ca/index.html>.

- ( ) A linguagem do texto literário é muito difícil.
- ( ) O texto literário pode ser usado em uma aula exclusivamente de leitura.
- ( ) O texto literário é um importante recurso para as aulas de gramática.
- ( ) A utilização do texto literário no ensino de LE pode ser feita em todos os semestres.
- ( ) O indivíduo deve ser proficiente na língua-alvo antes de ler textos literários.
- ( ) Para se ler e compreender um texto, é necessário ter conhecimento prévio do assunto.
- ( ) Mesmo não sendo bom leitor na sua língua materna, o aluno pode se tornar um bom leitor em língua estrangeira.

## II. O PROFESSOR DE ELE E O TEXTO LITERÁRIO TEATRO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

2. Você é professor (a) de língua espanhola?
  - ( ) Sim, há \_\_\_\_\_ ano (s).
  - ( ) Não.
3. Você acha que um professor de língua espanhola deve utilizar o texto literário teatral em suas aulas?
  - ( ) Sim      ( ) Não
4. Se a sua resposta anterior foi **sim**, marque qual atividade o professor pode desenvolver em sala de aula utilizando o texto teatral? (Pode escolher mais de uma opção)
  - ( ) Atividades com temas gramaticais.
  - ( ) Discussão sobre o tema central do texto.
  - ( ) Comentários sobre o autor, a obra, corrente literária e seus elementos formais.
  - ( ) Atividades propostas pelo material didático.
  - ( ) Atividades adotadas de acordo com a sua preferência (professor).
  - ( ) Perguntas sobre elementos literários do texto: cenário, personagens, linguagem, etc.
  - ( ) Atividades de tradução.
  - ( ) Atividade de interpretação do texto.
  - ( ) Trabalho com os significados de todas as palavras não conhecidas ou não compreendidas pelos alunos.
  - ( ) Outra(s):

---
5. Com qual finalidade o professor deve utilizar o texto teatral em suas aulas de ELE? (Pode escolher mais de uma opção)
  - ( ) Para o desenvolvimento da **produção** oral (*falar*).
  - ( ) Para o desenvolvimento da **produção** escrita (*escrever*).
  - ( ) Para o desenvolvimento da **compreensão** oral (*ouvir*).
  - ( ) Para o desenvolvimento da **compreensão** leitora (*ler*).
  - ( ) Para o desenvolvimento da competência literária.
  - ( ) Para que o aluno obtenha o conhecimento da gramática.
  - ( ) Para o desenvolvimento e ampliação de seu conhecimento lexical.
  - ( ) Para a ampliação de seu conhecimento de mundo.
  - ( ) Para a promoção dos aspectos linguísticos da LE.
  - ( ) Para o despertar do prazer estético.
  - ( ) Outra(s):

---

## III. GÊNEROS LITERÁRIOS E O USO DE TEXTOS TEATRAIS NO ENSINO DE LE

6. Sobre o estudo de Gêneros Literários e sua influência na sua formação na Universidade, marque seu grau de concordância com essas afirmações:

a. O ensino de gêneros literários, na universidade, contribui para a compreensão e produção de textos nos níveis subsequentes de ensino de línguas.

Concordo muito  Concordo  Não tenho certeza  Discordo  Discordo muito

b. Na graduação, a orientação para o ensino e aprendizagem da Língua Espanhola por meio de gêneros literários é muito reduzida.

Concordo muito  Concordo  Não tenho certeza  Discordo  Discordo muito

c. A orientação para o ensino e aprendizagem com gêneros literários no curso de Letras/Espanhol é suficiente para a formação de um profissional competente.

Concordo muito  Concordo  Não tenho certeza  Discordo  Discordo muito

d. É preciso que o curso Letras/Espanhol tenha em sua grade, mais disciplinas que orientem o futuro professor sobre como ensinar a língua a partir de gêneros literários.

Concordo muito  Concordo  Não tenho certeza  Discordo  Discordo muito

e. A produção de textos na sala de aula do curso de Letras/Espanhol tem dado espaço a variedades de gêneros textuais.

Concordo muito  Concordo  Não tenho certeza  Discordo  Discordo muito

f. Na graduação do curso de Letras/Espanhol há um incentivo para o estudo com texto teatral.

Concordo muito  Concordo  Não tenho certeza  Discordo  Discordo muito

g. O uso de textos teatrais nas disciplinas do curso de Letras/Espanhol é uma constante.

Concordo muito  Concordo  Não tenho certeza  Discordo  Discordo muito

h. No curso de Letras/Espanhol há uma orientação para o uso de textos teatrais em sala de aula de ELE.

Concordo muito  Concordo  Não tenho certeza  Discordo  Discordo muito

i. O curso de Letras/Espanhol necessita desenvolver mais atividades com os textos teatrais.

j. O aluno da graduação do curso de Letras/Espanhol obtém uma formação satisfatória quanto ao uso de textos teatrais.

Concordo muito  Concordo  Não tenho certeza  Discordo  Discordo muito

#### **IV. TRABALHO COM A ORALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL**

a. Na graduação do curso de Letras/Espanhol há um incentivo para o uso da oralidade.

Concordo muito  Concordo  Não tenho certeza  Discordo  Discordo muito

b. Na graduação do curso de Letras/Espanhol se utiliza satisfatoriamente a habilidade oral em língua espanhola.

Concordo muito  Concordo  Não tenho certeza  Discordo  Discordo muito

c. A habilidade oral é uma ferramenta utilizada em todas as disciplinas do curso de Letras/Espanhol

Concordo muito  Concordo  Não tenho certeza  Discordo  Discordo muito

d. O aluno em formação do Curso de Letras/Espanhol sai da Universidade com uma fluência satisfatória.

( ) Concordo muito ( ) Concordo ( ) Não tenho certeza ( ) Discordo ( ) Discordo muito

e. O Curso de Letras /Espanhol prepara o aluno em formação para aplicar atividades orais em suas aulas.

( ) Concordo muito ( ) Concordo ( ) Não tenho certeza ( ) Discordo ( ) Discordo muito

f. O Curso de Letras /Espanhol prepara o aluno em formação para aplicar em suas aulas atividades orais a partir de textos literários teatrais.

( ) Concordo muito ( ) Concordo ( ) Não tenho certeza ( ) Discordo ( ) Discordo muito

7. Ao sair da Universidade, você acredita que estará preparado (a) nos aspectos teóricos e metodológicos para:

	Muito preparado (a)	Preparado (a)	Não tenho certeza	Pouco preparado (a)	Nada preparado (a)
Ler e compreender um texto literário em ELE					
Ler e interpretar um texto literário em ELE					
Ministrar aula de literatura espanhola					
Aplicar a literatura ao ensino de língua espanhola					
Fazer um concurso com tema de literatura espanhola					
Ler e compreender um texto de gênero teatral					
Ministrar aulas sobre o teatro espanhol e latinoamericano					
Aplicar o teatro ao ensino de língua espanhola					
Criar projetos de incentivo ao uso de texto teatral					
Utilizar o texto teatral com a habilidade de oralidade					
Escolher materiais didáticos para um trabalho com o texto teatral					
Trabalhar com os alunos a habilidade oral					
Criar atividades com o uso da habilidade oral					
Avaliar a habilidade oral dos alunos					

8. Escreva um comentário sobre o seu conhecimento de texto teatral:

## Anexo B – Actividades com texto teatral (professoras)

### Actividad I

*Lectura y escenificación de un fragmento de la obra El sí de las niñas, de Leandro Fernández de Moratín.*

El libro *El sí de las niñas* trata de la historia de Doña Francisca, una jovencilla que está siendo obligada por su madre, Doña Irene, a casarse con el señor Don Diego. Sin embargo, ella está enamorada de Don Carlos, pero, sin saber, que él es hijo de su pretendiente. La trama se desarrolla entonces en la cuestión de la aceptación del gusto de los padres sobre las escojas que hacen los hijos, principalmente las hijas.

ACTO SEGUNDO – ESCENA V – P. 69 (En la que Don Diego se aburre por Doña Irene no dejar que su hija hable por ella misma)

**Doña Irene:** ¿Puedo hablar ya, señor?

**Don Diego:** Ella, ella debe hablar, y sin apuntador y sin intérprete.

**Doña Irene:** Cuando yo se lo mande.

**Don Diego:** Pues ya puede usted mandárselo, porque a ella la toca responder... Con ella he de casarme, con usted no.

**Doña Irene:** Yo creo, señor don Diego, que ni con ella ni conmigo. ¿En qué concepto nos tiene usted?... Bien dice su padrino, y bien claro me lo escribió pocos días ha, cuando le di parte de este casamiento. Que aunque no la ha vuelto a ver desde que la tuvo en la pila, la quiere muchísimo; y a cuantos pasan por el Burgo de Osma les pregunta cómo está, y continuamente nos envía memorias con el ordinario.

ACTO TERCERO – ESCENA VIII – P. 122 (En la que Don Diego percibe la agobia de Doña Francisca)

**Don Diego:** ¿Qué siente usted?

**Doña Francisca:** No es nada... Así un poco de... Nada... no tengo nada.

**Don Diego:** Algo será; porque la veo a usted muy abatida, llorosa, inquieta... ¿Qué tiene usted, Paquita? ¿No sabe usted que la quiero tanto?

**Doña Francisca:** Sí, señor.

**Don Diego:** Pues ¿por qué no hace usted más confianza de mí? ¿Piensa usted que no tendré yo mucho gusto en hallar ocasiones de complacerla?

**Doña Francisca:** Ya lo sé.

**Don Diego:** ¿Pues cómo, sabiendo que tiene usted un amigo, no desahoga con él su corazón?

**Doña Francisca:** Porque eso mismo me obliga a callar.

## Actividad II

*Convertir un texto de tipo narrativo en teatral y escenificarlo*

El cuento *Miss Amnesia* forma parte del libro *La muerte y otras sorpresas*, del escritor uruguayo Mario Benedetti. Habla de una joven que revive la misma situación muchas veces y de nada se acuerda.

La muchacha abrió los ojos y se sintió perdida. No recordaba nada. Ni su nombre, ni su edad, ni su dirección. Vio que su falda era marrón y que la blusa era clara. No tenía cartera. Su reloj daba las cuatro y cuarto. Tenía un ligero dolor de cabeza. (...) Entonces alguien se paró y vino hacia ella. Era un hombre de unos cincuenta años, bien vestido, con corbata, con el pelo perfectamente colocado y seria expresión.





## Propuestas de actividades orales a partir de textos teatrales

Maria Celça Ferreira dos Santos

### Objetivo general

Motivar la práctica de la oralidad por medio del cuento "El patito feo" (adaptación), desde la lectura dramatizada hasta la interpretación teatral.

### Objetivos específicos

- Reflexionar alrededor de las temáticas principales del cuento, con énfasis en el *bullying* (el patito sufre rechazo y agresiones porque no es igual a los demás);
- Discutir sobre los valores humanos - el respeto y la empatía ante las diferencias;
- Posicionarse acerca de la discriminación y el racismo.

### Propuestas de actividades:

- 1 Lectura dramatizada del cuento - 16/10/15 (50 min);
- 2 Interpretación teatral del cuento - 23/10/15 (50 min).

### Estrategias/procedimientos:

- 1 Lectura dramatizada del cuento (50 min):
  - Hacer una lectura preliminar del cuento con los alumnos para trabajar vocabulario (aclarar dudas sobre palabras y expresiones desconocidas) - 15 min;
  - Motivar la participación de los alumnos, preguntándoles sobre experiencias personales (si conocen situaciones como la del patito u otra semejante) - 10 min;
  - Seguir con la lectura dramatizada - pedir a los alumnos que hagan la lectura del cuento, poniendo emoción en los diálogos - esto implica trabajar la entonación y la pronunciación - 20 min;
  - Dividir los grupos y orientarlos a la interpretación que harán en la clase siguiente - 5 min.
- 2 Interpretación teatral del cuento - 23/10/15 (50 min):
  - Interpretación teatral del cuento el Patito Feo - 4 grupos;
  - Los que no estén en los grupos que harán la representación teatral participarán hablando, desde su perspectiva, sobre la historia, en dos frases.

**EL PATITO FEO - (RESUMEN)** - El cuento se basa en la historia de un huevo de cisne, que sin saber cómo, acaba en el nido de una mamá pato. Al nacer, todos se dan cuenta de que el "patito" es diferente, y debido a las diferencias existentes entre ellos, el pequeño cisne es marginado e insultado por todos.

Ante su situación, y tras vivir situaciones precarias, el patito se hace mayor y sufre una transformación: crece y se convierte en un bello cisne, finalmente admirado por todos, por su sorprendente belleza.

**Valores y contravalores (valores negativos) de los personajes**

El patito feo: desigualdad, perseverancia, fortaleza, autenticidad y sacrificio.

La mamá pata: despreocupación, inseguridad, falta de sacrificio, fragilidad e insensibilidad.

Los hermanos y demás animales: incomprensión, maldad, crueldad, violencia, individualismo, insolidaridad, insensibilidad, falta de empatía e intolerancia.

El cisne: amistad, compañerismo, amor y aceptación.

**Valores que transmite el cuento**

La tolerancia y el respeto: resaltando, así, la actitud que debemos tener frente a las personas consideradas diferentes, que se sienten marginadas e incomprendidas.

La superación: el cuento nos hace ver que aunque «Patito Feo» es insultado por los demás, él es fuerte y supera todas las dificultades. «Ser diferente a los demás no debe avergonzar a nadie, y mucho menos a los niños, ya que de eso depende el cómo se enfrenten a su futuro».

**Referencias Bibliográficas**

<http://pt.slideshare.net/eird2011/patito-feo-7511059>

<http://titerenet.com/2013/05/13/guiones-para-titeres-el-patito-feo/>

<http://diariojuridico.com.mx/actualidad/noticias/bullying-reflejo-de-la-violencia-que-vive-la-sociedad.html>

## EL PATITO FEO

Autora: Isabel Tapiador

*(Un radiante sol en lo alto, es verano)*

*(Tres huevos en el centro de la escena, uno es claramente más grande. Los dos huevos pequeños conversan, se mueven con una especie de vibración mientras oímos sus voces)*

HUEVO1.- ¿Has visto a éste?

HUEVO2.- Menudo grandullón, casi no nos deja sitio en el nido.

HUEVO1.- Qué se habrá creído.

HUEVO2.- Ya lo ves.

*(Entra la madre Pata, toda apresurada)*

PATA.- ¡Qué despistada, qué despistada! Me fui a beber un poco de agua y me he quedado dormida.

*(Se coloca sobre los huevos)*

Así está mejor... ¡Uy! ¡Creo que están a punto de nacer! ¡Sí, están rompiendo el cascarón!

*(La madre se aparta y aparecen dos bonitos patitos, cada uno con un trozo de cascarón en la cabeza)*

PATITOS.- ¡Cua, cua!

*(De un gracioso saltito, se quitan el cascarón, la madre los abraza con las alas)*

PATA.- ¡Un patito y una patita!

PATITO.- ¡Ooohh, cuánto mundo!

PATITA.- ¡Vamos a jugar!

PATITOS.- ¡A jugar!

PATA.- Un momento, todavía falta un hermanito.

*(La madre se coloca encima del huevo)*

PATITO.- ¡Buah, el grandullón!

PATITA.- ¡Qué pesado!

PATA.- ¡Silencio!

PATITOS.- ¡Jo!

*(Los patitos se aburren, empiezan a canturrear bajito y van subiendo el volumen)*

PATITOS.- En el mundo vamos a jugar.

En el agua vamos a nadar.

¡Date prisa, date prisa,

vamos a jugar!

¡Date prisa, date prisa,

vamos a nadar!

PATA.- ¡Ya rompe el cascarón!

*(Se aparta y aparece un polluelo grandullón, desgarrado, gris y feúcho)*

PATITO FEO.- ¡Ank!

PATITOS.- ¡Buah!



PATA.- No se dice "ank", se dice "cua".

PATITO FEO.- ¡Ank, cua, mamá!

PATA.- ¡Muy bien! Quedaos los tres aquí jugando un rato, voy a avisar a los animales de la granja para que vengan a conoceros.

PATITO FEO.- Sí, mamá.

*(La madre acaricia con el ala al Patito Feo y sale)*

PATITO FEO.- ¡A jugar! ¡Ank, ank! ¡Digo, cua, cua!

*(Los otros dos patitos hablan bajito entre ellos)*

PATITO.- Yo no quiero que me vean con este feo.

PATITA.- Ni yo, vamos a jugar por ahí.

PATITO FEO.- ¿Qué pasa, a qué jugáis?

PATITO.- Hermano, hermanito, vamos a buscar a mamá, que parece que tarda.

PATITA.- Tú quédate aquí, por si viene alguien.

*(Se van rapidillos)*

\*\*\*

PATITO FEO.- ¿Por qué me dejan solito?

*(Entra una gallina)*

GALLINA.- ¡Cooo, corococooo! ¡Pero, cómo, tú eres uno de los nuevos patitos? ¡Cooo, corococooo! ¡Qué feo, qué feo, no te puedes quedar aquí! ¡Cooo, corococooo!

*(Sale)*

PATITO FEO.- ¿Pero qué les he hecho yo para que me traten así?

*(Entra una vaca)*

VACA.- ¡Muuuu! ¡Caraaamba, pero qué bicho raaaro! ¡Veeete, feuuucho, veeete! ¡Muuuu!

*(Sale)*

PATITO FEO.- No me quieren porque soy feo.

*(Lloriquea)*

*¡Pues me voy! A lo mejor encuentro más feúchos como yo por el mundo.*

*(Sale lloriqueando)*

*(Un pato salvaje nada contento por la escena, estamos en un lago)*

PATO SALVAJE.- Pato, pato, pato soy. Pato, pato, salvaje soy.

*(Entra nadando el Patito Feo, el Pato Salvaje no le ve. Ya no es un polluelo, ha crecido un poco, pero sigue siendo feo y desgarbado)*

PATITO FEO.- ¡Hola!

*(El Pato Salvaje se da la vuelta)*

PATO SALVAJE.- ¡Qué susto, chico!

PATITO FEO.- ¿Por qué? Yo también soy un pato como tú.

PATO SALVAJE.- ¡Qué vas a ser tú un pato!

PATITO FEO.- ¡Claro que sí!

PATO SALVAJE.- Tú eres muy feíto, chico, muy rarito, muy feíto...

PATITO FEO.- ¡Ya está bien!

*(Se oyen unos disparos, el Pato Salvaje aletea nervioso)*

PATO SALVAJE.- ¡Corre chico, corre, vienen los perros de los cazadores! ¡Cua, cua, cual!

*(Sale veloz)*

*(El Patito Feo aletea nervioso, no sabe qué hacer)*

PATITO FEO.- ¿Perros, qué perros, por dónde?

*(Esconde la cabeza debajo del ala. Por un lado de la escena asoma la cabeza un perro gruñendo, entra hasta el borde del agua)*

PERRO.- ¡Grrrr, grrrr!

*(Olisquea)*

PATITO FEO.- *(Quitándose el ala de la cara)* ¿Va usted a comerme?

PERRO.- ¡Pero, qué dices? Mi amo quiere patos y no bichos feos como tú. ¡Grrrr!

*(Sale)*

PATITO FEO.- Soy tan feo, que ni los perros me quieren morder, ¡vaya!

*(Se aleja triste, sale)*

\*\*\*

*(Entra el patito, temblando, el viento casi no le deja avanzar)*

PATITO FEO.- Creo que ha llegado el invierno, tengo mucho frío.

*(Sigue con su lucha por avanzar, el viento le arrastra)*

¡Veo una luz, allí hay una casa, si me dejan entrar estaré calentito!

*(Sale como puede)*

*(Entran en escena una anciana y su gato, que maúlla nervioso)*

ANCIANA.- ¿Qué pasa, Rufo?

*(Se oyen unos golpecitos en la puerta, es el patito con el pico)*

ANCIANA.- ¡Adelante, la puerta está abierta!

*(Entra tembloroso el patito)*

PATITO FEO.- Bu, bu, buenas tardes. ¡Atchís!

ANCIANA.- ¿Pero bueno, de dónde sales tú?

PATITO FEO.- No, no, no lo sé. ¡Atchís!

*(El gato maúlla amenazante)*

ANCIANA.- ¡Calla, Rufo! ¿Sabes poner huevos?

PATITO FEO.- No, no, no lo sé. ¡Atchís!

ANCIANA.- Ya veo que no sabes nada. Bueno, puedes quedarte un tiempo a prueba, pero si no pones huevos tendrás que marcharte.

*(Sale la anciana)*

GATO.- ¿Qué te crees, que ahora todas las atenciones van a ser para ti?

PATITO FEO.- Yo no me creo nada.

GATO.- ¿Qué te crees, que te voy a dar mi comida?

PATITO FEO.- Yo sólo quiero estar calentito

GATO.- ¿Qué te crees, qué te crees? ¡Miaaaaauu!

*(El Gato se acerca al Patito, éste se aleja; así comienza una persecución en toda regla).*

PATITO FEO.- ¡No te enfades!

GATO.- ¡Miaaaaauu, miaaaaauu!

PATITO FEO.- ¡Ya me voy!

*(Sale veloz)*

GATO.- ¡Qué se cree ese bicho feo!

*(Sale)*

PATITO FEO.- ¡Qué mala suerte tengo!

*(Entra el patito en el tronco de un gran árbol)*

\*\*\*

¡Qué buena suerte tengo! A lo mejor aquí puedo pasar el invierno.

*(Se mete dentro del hueco del árbol)*

*(...El Patito Feo asoma la cabeza y sale del árbol, ha crecido, se ha convertido en un hermoso cisne)*

PATITO FEO.- ¡Ya no hace frío, y puedo nadar!

*(Da unos pasos y entra en el agua)*

¡Lo he conseguido, he pasado el invierno!

*(Entra en escena otro cisne, nadando)*

PATITO FEO.- ¡No te enfades conmigo!

CISNE.- ¿Pero por qué me voy a enfadar?

PATITO FEO.- Porque soy feo.

CISNE.- No eres feo. Mírate en el agua, eres muy bonito.

PATITO FEO.- ¿Éste soy yo?

CISNE.- Pues claro.

PATITO FEO.- ¡Pero si somos iguales!

CISNE.- Claro, porque tú eres un cisne, igual que yo.

PATITO FEO.- ¡Soy un cisne!

*(El cisne acaricia al patito con el pico)*

CISNE.- Tú has debido nacer del huevo que se nos perdió el año pasado.

PATITO FEO.- ¡Soy un cisne!

*(Le vuelve a acariciar con el pico)*

CISNE.- Ven conmigo a conocer a los otros cisnes.

PATITO FEO.- ¿Y no se van a enfadar?

CISNE.- Claro que no, porque tú eres...

AMBOS.- ¡Un cisne!

*(Salen de escena, se oye la voz del patito)*

PATITO FEO.- ¡Soy un cisne!





NÚCLEO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS – UECE  
 PROFESORA: RAÍSSA ALMEIDA  
 SEMESTRE IV  
 ACTIVIDADES ORALES COM TEXTOS TEATRALES

### Actividad 1

#### TERNURA

#### EN CUADRO

En un tranquilo rincón del jardín, ELENA Y ENRIQUE se arrullan tiernamente.  
 Se dicen palabras de amor.

ELENA: (Suspirando). Uno siete nueve dos...

ENRIQUE: (También suspirando). ¡Cuatro once veintitrés!

(Se besan).

ELENA: Catorce diecisiete...

ENRIQUE: Dos.

ELENA: Cuatro nueve.

ENRIQUE: Dieciséis.

ELENA: (Separándose de Enrique). ¡Once, once, once!

ENRIQUE: (Conforme). Siete dos.

(ELENA llora en silencio. ENRIQUE va para otro lado. ELENA dice, entre sollozos, unas cuantas terribles palabras más).

ENRIQUE: (Con el gesto de «¡Vaya, pues!»). Trece nueve siete dos...

(ELENA no contesta, pero utiliza el pañuelo de ENRIQUE, que dice:)

ENRIQUE: ¡Uno treinta... nueve seis!

(ELENA continúa en silencio, gimoteando).

ENRIQUE: (Estallando). ¡Siete nueve quince tres!

ELENA: (En voz baja). Once treinta...

*→ decir palabras  
dúctes/cariñosas*

*- haciendo  
gestos de  
llanto*

*→ a umo intenso*

(Una pausa no muy larga).

*→ estar de acuerdo*

ELENA: (Accediendo). Cuatro doce...

ENRIQUE: (Alborozado). ¡Ciento tres!

*↳ nervioso/sobresaltado*

TELÓN

<http://www.indiana.edu/~vida/doc/ternura.pdf>

## ACTIVIDAD 2

**BERNARDA:** ¡Silencio!.

**CRIADA:** ¡Bernarda!

**BERNARDA:** Menos gritos y más obras. Debías haber procurado que todo esto estuviera más limpio para recibir el duelo. Vete. No es éste tu lugar. (La criada se va sollozando). Los pobres son como los animales. Parece como si estuvieran hechos de otras sustancias.

**MUJER PRIMERA:** Los pobres también sienten sus penas.

**BERNARDA:** Pero las olvidan delante de un plato de garbanzos.

**MUCHACHA:** Comer es necesario para vivir.

**BERNARDA:** A tu edad no se habla delante de las personas mayores.

**MUJER PRIMERA:** Niña, cállate.

**BERNARDA:** No he dejado que nadie me dé lecciones. Sentarse (Se sientan. Pausa. Fuerte). Magdalena, no llores. Si quieres llorar te metes debajo de la cama. ¿Me has oído?



Texto Teatral de Álvaro Menen

TERNURA I

EN UN CUADRO

*En un tranquilo rincón del jardín, ELENA Y ENRIQUE se arrullan tiernamente. Se dicen palabras de amor.*

ELENA: *(Suspirando)*. Uno siete nueve dos...

ENRIQUE: *(También suspirando)*. ¡Cuatro once veintitrés!  
*(Se besan)*.

ELENA: Catorce diecisiete...

ENRIQUE: Dos.

ELENA: Cuatro nueve.

ENRIQUE: Dieciséis.

ELENA: *(Separándose de Enrique)*. ¡Once, once, once!

ENRIQUE: *(Conforme)*. Siete dos.

*(ELENA llora en silencio. ENRIQUE va para otro lado. ELENA dice, entre sollozos, unas cuantas terribles palabras más).*

ENRIQUE: *(Con el gesto de «¡Vaya, pues!»)*. Trece nueve siete dos...

*(ELENA no contesta, pero utiliza el pañuelo de ENRIQUE, que dice:)*

ENRIQUE: ¡Uno treinta... nueve seis!

*(ELENA continúa en silencio, gimoteando)*.

ENRIQUE: *(Estallando)*. ¡Siete nueve quince tres!

ELENA: *(En voz baja)*. Once treinta...

*(Una pausa no muy larga)*.

ELENA: *(Accediendo)*. Cuatro doce...

ENRIQUE: *(Alborozado)*. ¡Ciento tres!

TELON

<sup>1</sup> Esta pieza teatral se encuentra disponible en la Web <http://www.indiana.edu/~vida/doc/ternura.pdf> pero no se han podido encontrar referencias de dónde y cuándo fue publicada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
NÚCLEO DE LÍNGUAS- FÁTIMA



YERMA (1934)

Federico García Lorca.

El Autor:

Federico García Lorca (1898-1936)- nació en Granada, fue un poeta y dramaturgo español; es considerado por muchos el escritor español más famoso del siglo XX. Su asesinato, durante los primeros días de la Guerra Civil Española, lo convirtió en una trágica víctima e influyó para que su obra fuera aún más conocida, años después del crimen, su prestigio permanece intacto.

Los Personajes:

Yerma: es la protagonista y heroína trágica de la obra .Su nombre sugiere infertilidad; desierto, tierra seca, marchita; Juan: antagonista, esposo de Yerma, portador de la tragedia; Víctor: personaje secundario. Es amigo de la infancia de Yerma, quizás fue su amor, suele ser optimista, tiene una relación muy cercana con su padre; María: joven amiga de Yerma, madre a los pocos meses de casada; Vieja Pagana: consejera de Yerma; Dolores: conjuradora y madre de la muchacha 2, personaje terciario.

Argumento de la obra

La tragedia *Yerma*, escrita por Federico García Lorca, trata de una mujer casada, cuyo mayor deseo es poder tener un hijo. El tiempo pasa y este sueño empieza a verse como un hecho imposible.

Yerma es el personaje principal y Juan, su marido. En la época en la cual transcurre la obra, la mujer y el hombre cumplían un rol determinado en la sociedad. Yerma presenta las características de una mujer campesina española de principios del siglo XX: se casó con el hombre que le eligió su padre y nunca le fue infiel.

Cuando comienza la obra, Yerma lleva casada algo más de dos años (2 años y 20 días) y espera con gran ansiedad un hijo. Su marido, Juan, un modesto ganadero y labrador de sus propias tierras, parece no compartir esta angustiada ansiedad.

La boda entre Juan y Yerma fue decidida por el padre de ésta, y ella aceptó tranquilamente por la gran ilusión de tener hijos. Pero al no cumplirse su afán de maternidad comienza a debatirse entre la esperanza y la desesperación, aumentando ésta con el paso del tiempo sobre aquella y, además, el carácter de Yerma se endurece de tal manera que le hace enfrentarse consigo misma, con su marido y con la sociedad que la rodea.

Por el contrario, su marido, se ha hecho a la idea e incluso a la comodidad de no tener hijos ya que sabe que ni él puede engendrar ni su mujer concebir, con lo cual propone a Yerma adoptar el hijo de un hermano de ésta. Pero ella no acepta porque su anhelo por concebir hijos es total y sólo se sentirá realizada si concibe y a través del parto tiene un hijo.

Yerma llega a pensar que la falta de amor es la que le impide tener hijos pero su honradez le impide intentar buscarlos en otros hombres que no sean su marido. Hundida en su propia desesperación actúa y habla de manera que hace rumorear a la gente y su marido decide traer a su casa a sus dos hermanas solteras para que la vigilen.

Yerma acude a casa de una vieja bruja, Dolores, que tiene fama de tener remedios para la infecundidad y tiempo después acude a una romería en honor de un santo que trae suerte a las casadas sin hijos. Y aquí en esta romería es donde Juan le dice que no van a tener hijos. Después, Juan intenta acercarse a ella y Yerma lo estrangula y acaba la obra con unas terribles y decisivas palabras: "he matado a mi hijo, a mi propio hijo".

Referencias:

- [http://html.rincondelvago.com/yerma\\_federico-garcia-lorca\\_6.html](http://html.rincondelvago.com/yerma_federico-garcia-lorca_6.html). Acceso el 06 de agosto de 2014.
- [http://html.rincondelvago.com/yerma\\_federico-garcia-lorca\\_7.html](http://html.rincondelvago.com/yerma_federico-garcia-lorca_7.html) Acceso el 06 de agosto de 2014.
- <http://mujeresinsumisas.wordpress.com/contexto-historico/> Acceso el 06 de agosto de 2014.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
NÚCLEO DE LÍNGUAS- FÁTIMA

Yerma

Acto primero/CUADRO PRIMERO



*Al levantarse el telón está Yerma dormida con un tabanque de costura a los pies. La escena tiene una extraña luz de sueño. Un Pastor sale de puntillas, mirando fijamente a Yerma. Lleva de la mano a un niño vestido de blanco. Suena el reloj. Cuando sale el pastor, la luz azul se cambia por una alegre luz de mañana de primavera. Yerma se despierta.*

CANTO

Voz (*dentro*) A la nana, nana, nana, a la nanita le haremos una chocita en el campo y en ella nos meteremos.

YERMA. Juan. ¿Me oyes? Juan.

JUAN. \_\_\_\_\_

YERMA. Ya es la hora.

JUAN. \_\_\_\_\_

YERMA. Ya pasaron todas.

JUAN. \_\_\_\_\_

YERMA. ¿No tomas un vaso de leche?

JUAN. \_\_\_\_\_

YERMA. Trabajas mucho y no tienes tú cuerpo para sostener los trabajos.

JUAN. \_\_\_\_\_

YERMA. Pero tú no. Cuando nos casamos eras otro.

YERMA. Ahora tienes la cara blanca como si no te diera en ella el sol. A mí me gustaría que fueras al río y nadaras, y que te bañaras al tejado cuando la lluvia cala nuestra vivienda. Después de cuatro meses llevamos casados y tú cada vez más flaco, más enjuto, como si crecieras al revés.

JUAN. \_\_\_\_\_

YERMA. (*Levantándose.*) No lo tomes a mal. Si yo estuviera enferma me gustaría que tú me cuidases. «Mi marido está enferma: voy a matar este cordero para hacerle un buen guiso de carne. Mi mujer está enferma: voy a guardar esta enjundia de gallina para aliviar su dolor; voy a llevarle esta piel de oveja para guardar sus huesos de la nieve.» Así soy yo. Por eso te cuido.

JUAN. \_\_\_\_\_

YERMA. Pero no te dejas cuidar.

JUAN. \_\_\_\_\_

YERMA. Cada año... Tú y yo seguiremos aquí cada año...

JUAN. (*Sonriente.*) \_\_\_\_\_

*(El Marido sale y Yerma se dirige a la costura, se pasa la mano por el vientre, alza los brazos en un hermoso bostezo y se sienta a coser.)*

YERMA. No tenemos hijos... ¡Juan!

JUAN. \_\_\_\_\_

YERMA. ¿Es que yo no te quiero a ti?

JUAN. \_\_\_\_\_

YERMA. Yo conozco muchachas que han temblado y lloraron antes de entrar en la cama con sus maridos. ¿Lloré yo la primera vez que me acosté contigo? ¿No cantaba al levantar los embozos de Holanda? ¿Y no te dije: « ¡Cómo huelen a manzana estas ropas!?

JUAN. \_\_\_\_\_

YERMA. Mi madre lloró porque no sentí separarme de ella. ¡Y era verdad! Nadie se casó con más alegría. Y sin embargo...

JUAN. \_\_\_\_\_

YERMA. Callo. Y sin embargo...

JUAN. \_\_\_\_\_

YERMA. No. No me repitas lo que dicen. Yo veo por mis ojos que eso no puede ser... A fuerza de caer la lluvia sobre las piedras éstas se ablandan y hacen crecer los jaramagos, que las gentes dicen que no sirven para nada. Los jaramagos no sirven para nada, pero yo bien los veo mover sus flores amarillas en el aire.

JUAN. \_\_\_\_\_

YERMA. ¡Sí, queriendo! (*Yerma abraza y besa al Marido, tomando ella la iniciativa.*)

JUAN. \_\_\_\_\_

YERMA. Nunca saigo.

JUAN. \_\_\_\_\_

YERMA. Sí.

JUAN. \_\_\_\_\_

YERMA. (*Sombria.*) Claro.





UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
NÚCLEO DE LÍNGUAS- FÁTIMA  
Acto primero/CUADRO PRIMERO



*Al levantarse el telón está Yerma dormida con un tabanque de costura a los pies. La escena tiene una extraña luz de sueño. Un Pastor sale de puntillas, mirando fijamente a Yerma. Lleva de la mano a un niño vestido de blanco. Suena el reloj. Cuando sale el pastor, la luz azul se cambia por una alegre luz de mañana de primavera. Yerma se despierta.*

CANTO

Voz (*dentro*) A la nana, nana, nana, a la nanita le haremos una chocita en el campo y en ella nos meteremos.

YERMA. Juan. ¿Me oyes? Juan.

JUAN Voy.

YERMA Ya es la hora.

JUAN ¿Pasaron las yuntas?

YERMA Ya pasaron todas.

JUAN Hasta luego. (*Va a salir.*)

YERMA ¿No tomas un vaso de leche?

JUAN ¿Para qué?

YERMA Trabajas mucho y no tienes tú cuerpo para resistir los trabajos.

JUAN Cuando los hombres se quedan enjutos se ponen fuertes, como el acero.

YERMA Pero tú no. Cuando nos casamos eras otro.

Ahora tienes la cara blanca como si no te diera en ella el sol. A mí me gustaría que fueras al río y nadaras, y que te subieras al tejado cuando la lluvia cala nuestra vivienda.

Veinticuatro meses llevamos casados y tú cada vez más triste, más enjuto, como si crecieras al revés.

JUAN ¿Has acabado?

YERMA. (*Levantándose.*) No lo tomes a mal. Si yo estuviera enferma me gustaría que tú me cuidases. «Mi mujer está enferma: voy a matar este cordero para hacerle un buen guiso de carne. Mi mujer está enferma: voy a guardar esta enjundia de gallina para aliviar su pecho; voy a llevarle esta piel de oveja para guardar sus pies de la nieve.» Así soy yo. Por eso te cuido.

JUAN. Y yo te lo agradezco.

YERMA. Pero no te dejas cuidar.

JUAN. Es que no tengo nada. Todas esas cosas son suposiciones tuyas. Trabajo mucho. Cada año seré más viejo.

YERMA. Cada año... Tú y yo seguiremos aquí cada año...

JUAN (*Sonriente.*) Naturalmente. Y bien sosegados. Las cosas de la labor van bien, no tenemos hijos que gasten.

*(El Marido sale y Yerma se dirige a la costura, se pasa la mano por el vientre, alza los brazos en un hermoso bostezo y se sienta a coser.)*

YERMA. No tenemos hijos... ¡Juan!

JUAN. Dime.

YERMA. ¿Es que yo no te quiero a tí?

JUAN. Me quieres.

YERMA. Yo conozco muchachas que han temblado y lloraron antes de entrar en la cama con sus maridos. ¿Lloré yo la primera vez que me acosté contigo? ¿No cantaba al levantar los embozos de Holanda? ¿Y no te dije: «¡Cómo huelen a manzana estas ropas!»

JUAN. ¡Eso dijiste!»

YERMA. Mi madre lloró porque no sentí separarme de ella. ¡Y era verdad! Nadie se casó con más alegría. Y sin embargo...

JUAN. Calla.

YERMA. Callo. Y sin embargo...

JUAN. Demasiado trabajo tengo yo con oír en todo momento...

YERMA. No. No me repitas lo que dicen. Yo veo por mis ojos que eso no puede ser... A fuerza de caer la lluvia sobre las piedras éstas se ablandan y hacen crecer jaramagos, que las gentes dicen que no sirven para nada. Los jaramagos no sirven para nada, pero yo bien los veo mover sus flores amarillas en el aire.

JUAN. ¡Hay que esperar!

YERMA. ¡Sí, queriendo! (*Yerma abraza y besa al Marido, tomando ella la iniciativa.*)

JUAN. Si necesitas algo me lo dices y lo traeré. Ya sabes que no me gusta que salgas.

YERMA. Nunca salgo.

JUAN. Estás mejor aquí.

YERMA. Sí.

JUAN. La calle es para la gente desocupada.

YERMA. (*Sombría.*) Claro.

## Anexo C – Protocolo de Observação



**Governo do Estado do Ceará**  
**Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior**  
**Universidade Estadual do Ceará**  
**Centro de Humanidades**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada**



**PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DA PESQUISADORA - NÚCLEO DE LÍNGUAS  
 ESTRANGEIRAS**

**Ocenéia Rocha**

**Professora:** \_\_\_\_\_

**Turma:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

**Observação da experiência das professoras do Núcleo de Línguas – Campus Fátima, ao utilizar o texto teatral como ferramenta de prática oral em sua sala de aula**

---



---



---



---



---

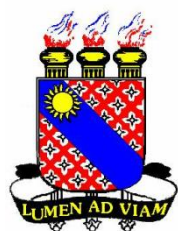


---



---

## Anexo D – Diário Reflexivo



**Governo do Estado do Ceará**  
**Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior**  
**Universidade Estadual do Ceará**  
**Centro de Humanidades**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada**



### DIÁRIO REFLEXIVO DO PROFESSOR – NÚCLEO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

**Caro (a) Informante,**

Este diário reflexivo faz parte da pesquisa intitulada “PRÁTICAS DE ORALIDADE A PARTIR DO TEXTO TEATRAL EM AULAS DE E/LE: REVENDO CRENÇAS NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE ESPANHOL NA UECE”, que está sendo desenvolvida pela mestrandia Maria Ocenéia dos Santos Rocha sob a orientação da profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

No intuito de validar os dados coletados e, sobretudo, poder utilizar os dados na pesquisa, gostaríamos de lembrar a **seriedade** e a **confidencialidade** deste trabalho e pedir compreensão no sentido de que responda com o ‘máximo de **sinceridade** possível’. Agradecemos a sua importante colaboração e assumimos o compromisso de conservar em anonimato a identidade de todos os participantes.

**Ocenéia Rocha.**

**Nome:** \_\_\_\_\_  
**Turma:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

**Comente sobre a sua experiência ao utilizar o texto teatral como ferramenta de prática oral em sua sala de aula**

---



---



---



---



---

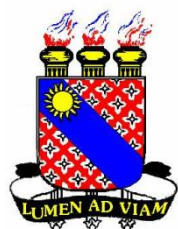


---



---

## Anexo E – Questionário de Sondagem



**Governo do Estado do Ceará**  
**Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior**  
**Universidade Estadual do Ceará**  
**Centro de Humanidades**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada**



### QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO SOBRE AS ATIVIDADES – ALUNOS DO NÚCLEO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

**Caro (a) Informante,**

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada “PRÁTICAS DE ORALIDADE A PARTIR DO TEXTO TEATRAL EM AULAS DE E/LE: REVENDO CRENÇAS NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE ESPANHOL NA UECE”, que está sendo desenvolvida pela mestranda Maria Ocenéia dos Santos Rocha sob a orientação da profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

No intuito de validar os dados coletados e, sobretudo, poder utilizar os dados na pesquisa, gostaríamos de lembrar a **seriedade** e a **confidencialidade** deste trabalho e pedir compreensão no sentido de que responda a todas as questões com o ‘máximo de **sinceridade** possível’. Agradecemos a sua importante colaboração e assumimos o compromisso de conservar em anonimato a identidade de todos os participantes.

**Ocenéia Rocha.**

Nome : \_\_\_\_\_

**I. Sobre o texto trabalhado e as atividades realizadas, responda:**

1. Gostou do texto teatral trabalhado?

( ) sim      ( ) não

Por que?

---



---

2. Teve dificuldades na leitura do texto teatral?

( ) sim      ( ) não

De que tipo?

---



---

**3.** Teve dificuldades em relação à oralidade do texto teatral (por exemplo: pontuação, entonação, fluência etc.)?

( ) sim      ( ) não

De que tipo?

---

---

**4.** Gostou das atividades realizadas?

( ) sim      ( ) não

Por que?

---

---

**5.** Teve dificuldades quanto às atividades realizadas?

( ) sim      ( ) não

Por que?

---

---

**6.** Gostaria de trabalhar mais com textos teatrais no curso de espanhol?

( ) sim      ( ) não

Por que?

---

---

**7.** Você considera esse tipo de atividade com texto teatral favorável à aprendizagem da língua espanhola (ELE)?

( ) Sim      ( ) Não Por que?

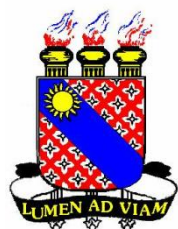
---

---

Muito obrigada!



## Anexo F – Questionário de Crenças Finais



**Governo do Estado do Ceará**  
**Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior**  
**Universidade Estadual do Ceará**  
**Centro de Humanidades**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada**



### QUESTIONÁRIO DE CRENÇAS *FINAIS*<sup>112</sup>

**Caro (a) Informante,**

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada “PRÁTICAS DE ORALIDADE A PARTIR DO TEXTO TEATRAL EM AULAS DE E/LE: REVENDO CRENÇAS NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE ESPANHOL NA UECE”, que está sendo desenvolvida pela mestranda **Maria Ocenéia dos Santos Rocha** sob a orientação da profa. Dra. **Cleudene de Oliveira Aragão**.

No intuito de validar os dados coletados e, sobretudo, poder utilizar os dados na pesquisa, gostaríamos de lembrar a **seriedade** e a **confidencialidade** deste trabalho e pedir compreensão no sentido de que responda a todas as questões com o ‘máximo de **sinceridade** possível’. Agradecemos a sua importante colaboração e assumimos o compromisso de conservar em anonimato a identidade de todos os participantes.

**Ocenéia Rocha.**

**Nome (opcional):** \_\_\_\_\_  
**Sexo:** Masculino ( ) Feminino ( )      **Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## I. SOBRE O TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

1. Marque as opções com as quais você *concorda* (Pode escolher mais de uma opção).

- ( ) A literatura é a maior forma de expressão humana.
- ( ) A literatura é uma disciplina necessária apenas para a formação de professores.
- ( ) A literatura é um importante recurso para as aulas de ELE.
- ( ) A linguagem do texto literário é muito difícil.
- ( ) O texto literário pode ser usado em uma aula exclusivamente de leitura.
- ( ) O texto literário é um importante recurso para as aulas de gramática.
- ( ) A utilização do texto literário no ensino de LE pode ser feita em todos os semestres.

<sup>112</sup> Instrumento adaptado conforme modelos encontrados nas pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora **Cleudene de Oliveira Aragão** e em trabalhos realizados pelo pesquisador **Antonio Mendoza Fillola** da Universidade de Barcelona. Endereço eletrônico: Universitat de Barcelona - <http://www.ub.edu/web/ub/ca/index.html>.

- ( ) O indivíduo deve ser proficiente na língua-alvo antes de ler textos literários.  
 ( ) Para se ler e compreender um texto, é necessário ter conhecimento prévio do assunto.  
 ( ) Mesmo não sendo bom leitor na sua língua materna, o aluno pode se tornar um bom leitor em língua estrangeira.

## II. O PROFESSOR DE ELE E O TEXTO LITERÁRIO TEATRO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

2. Você é professor (a) de língua espanhola?  
 ( ) Sim, há \_\_\_\_\_ ano (s).  
 ( ) Não.
3. Você acha que um professor de língua espanhola deve utilizar o texto literário teatro em suas aulas?  
 ( ) Sim ( ) Não
4. Se a sua resposta anterior foi **sim**, marque qual atividade o professor pode desenvolver em sala de aula utilizando o texto teatral. (Pode escolher mais de uma opção)
- ( ) Atividades com temas gramaticais.  
 ( ) Discussão sobre o tema central do texto.  
 ( ) Comentários sobre o autor, a obra, corrente literária e seus elementos formais.  
 ( ) Atividades propostas pelo material didático.  
 ( ) Atividades adotadas de acordo com a sua preferência (professor).  
 ( ) Perguntas sobre o texto: cenário, personagens, problemas etc.  
 ( ) Atividades de tradução.  
 ( ) Trabalho com os significados de todas as palavras não conhecidas ou não compreendidas pelos alunos.  
 ( ) Outra(s):
- 
5. Com qual finalidade o professor deve utilizar o texto teatral em suas aulas de ELE? (Pode escolher mais de uma opção)
- ( ) Para o desenvolvimento da **produção** oral (*falar*).  
 ( ) Para o desenvolvimento da **produção** escrita (*escrever*).  
 ( ) Para o desenvolvimento da **compreensão** oral (*ouvir*).  
 ( ) Para o desenvolvimento da **compreensão** leitora (*ler*).  
 ( ) Para o desenvolvimento da competência literária.  
 ( ) Para que o aluno obtenha o conhecimento da gramática.  
 ( ) Para o desenvolvimento e ampliação de seu conhecimento lexical.  
 ( ) Para a ampliação de seu conhecimento de mundo.  
 ( ) Para a promoção dos aspectos linguísticos da LE.  
 ( ) Para o despertar do prazer estético.  
 ( ) Outra(s):
- 

## III. GÊNEROS LITERÁRIOS E O USO DE TEXTOS TEATRAIS NO ENSINO DE LE

6. Sobre o estudo de Gêneros Literários na Universidade, marque as opções com as quais você *concorda*. (Pode escolher mais de uma opção)
- ( ) O ensino de gêneros literários, na universidade, contribui para a compreensão e produção de textos nos níveis subsequentes de ensino de línguas.

- ( ) Na graduação, a orientação para o ensino e aprendizagem da Língua Espanhola por meio de gêneros literários é muito reduzida.
- ( ) A orientação para o ensino e aprendizagem com gêneros literários no curso de Letras/Espanhol é suficiente para a formação de um profissional competente,
- ( ) É preciso que o curso Letras/Espanhol tenha em sua grade, mais disciplinas que orientem o futuro professor sobre como ensinar a língua a partir de gêneros literários.
- ( ) A produção de textos na sala de aula do curso de Letras/Espanhol tem dado espaço a variedades de gêneros textuais.
- ( ) Na graduação do curso de Letras/Espanhol há um incentivo para o uso da oralidade.
- ( ) Na graduação do curso de Letras/Espanhol se utiliza satisfatoriamente a habilidade oral.
- ( ) A habilidade oral é uma ferramenta utilizada em todas as disciplinas do curso de Letras/Espanhol
- ( ) O aluno em formação do Curso de Letras/Espanhol sai da Universidade com uma fluência oral satisfatória.
- ( ) O Curso de Letras /Espanhol prepara o aluno em formação para aplicar atividades orais em suas aulas.
- ( ) Na graduação do curso de Letras/Espanhol há um incentivo para a leitura de texto teatral.
- ( ) O uso de textos teatrais nas disciplinas do curso de Letras/Espanhol é uma constante.
- ( ) No curso de Letras/Espanhol há uma orientação para o uso de textos teatrais em sala de aula de ELE.
- ( ) O curso de Letras/Espanhol necessita desenvolver mais atividades com os textos teatrais.
- ( ) O aluno da graduação do curso de Letras/Espanhol obtém uma formação satisfatória quanto à leitura de textos teatrais.

7. Ao sair da Universidade, você acredita que estará preparado (a) nos aspectos teóricos e metodológicos para:

	Muito preparado (a)	Preparado (a)	Não tenho certeza	Pouco preparado (a)	Nada preparado (a)
Ler e compreender um texto literário em ELE					
Ler e interpretar um texto literário em ELE					
Ministrar aula de literatura espanhola					
Aplicar a literatura ao ensino de língua espanhola					
Fazer um concurso com tema de literatura espanhola					
Ler e compreender um texto de gênero teatral					
Ministrar aulas sobre o teatro espanhol e latinoamericano					
Aplicar o teatro ao ensino de língua espanhola					
Criar projetos de incentivo à leitura de texto teatral					
Utilizar o texto teatral com a habilidade de oralidade					
Escolher materiais didáticos					

para um trabalho com o texto teatral					
Trabalhar com os alunos a habilidade oral					
Criar atividades com o uso da destreza oral					
Avaliar a habilidade oral dos alunos					

**8.** Você gostou da experiência de trabalhar a oralidade a partir de textos teatrais? Teria alguma sugestão para melhorar o trabalho em relação aos textos teatrais no Núcleo de Línguas?

---

---

---

---

---

---

---

---

## Anexo G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista a pesquisa que apresenta como título "*PRÁTICAS DE ORALIDADE A PARTIR DO TEXTO TEATRAL EM AULAS DE ELE: REVENDO CRENÇAS NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE ESPANHOL NA UECE*", o(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar deste estudo, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão, o qual apresenta como objetivo principal averiguar a mudança (ou não) das crenças *iniciais* de futuros professores em formação do curso de Letras Espanhol da UECE, sobre o uso do texto literário teatro no ensino de ELE, a partir de práticas de oralidade por meio do uso dos textos teatrais, proporcionando assim aos alunos uma formação literária satisfatória ao futuro exercício de sua profissão.

Neste estudo, serão utilizados questionários e, desta forma, pedimos a sua colaboração a fim de que responda, de forma coerente, as perguntas propostas pelos questionários sobre o tema acima exposto. Garantimos que esta pesquisa não trará nenhuma forma de prejuízo na qualidade e condição de vida, dano ou transtorno aos estudos e/ou trabalhos daqueles que dela participarem. Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais, ou seja, serão mantidas em total sigilo, assim como a identidade dos colaboradores não será revelada a outrem.

É importante salientar que a sua participação é voluntária e o (a) Sr. (Sra.) tem a total liberdade de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem que isso lhe traga qualquer perturbação.

Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente em função da referida pesquisa e nos empenharemos em veicular, de forma clara, seus resultados através de artigos científicos, anais e protegendo a identificação dos voluntariados.

Portanto, todos os participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca deste estudo no momento oportuno. O (A) Sr. (Sra.) poderá ter acesso a maiores informações sobre essa investigação através do telefone ou e-mail da pesquisadora: (85-32672884/999220609, [oceneiasantos@yahoo.com.br](mailto:oceneiasantos@yahoo.com.br)) ou da orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão (85-996190209, [cleudene.aragao@uece.br](mailto:cleudene.aragao@uece.br)).

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outra para a pesquisadora, que deverá anexá-lo a seus arquivos.

Eu, \_\_\_\_\_, manifesto meu consentimento em participar desta pesquisa, tendo sido esclarecido(a) a respeito deste objeto de estudo.

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

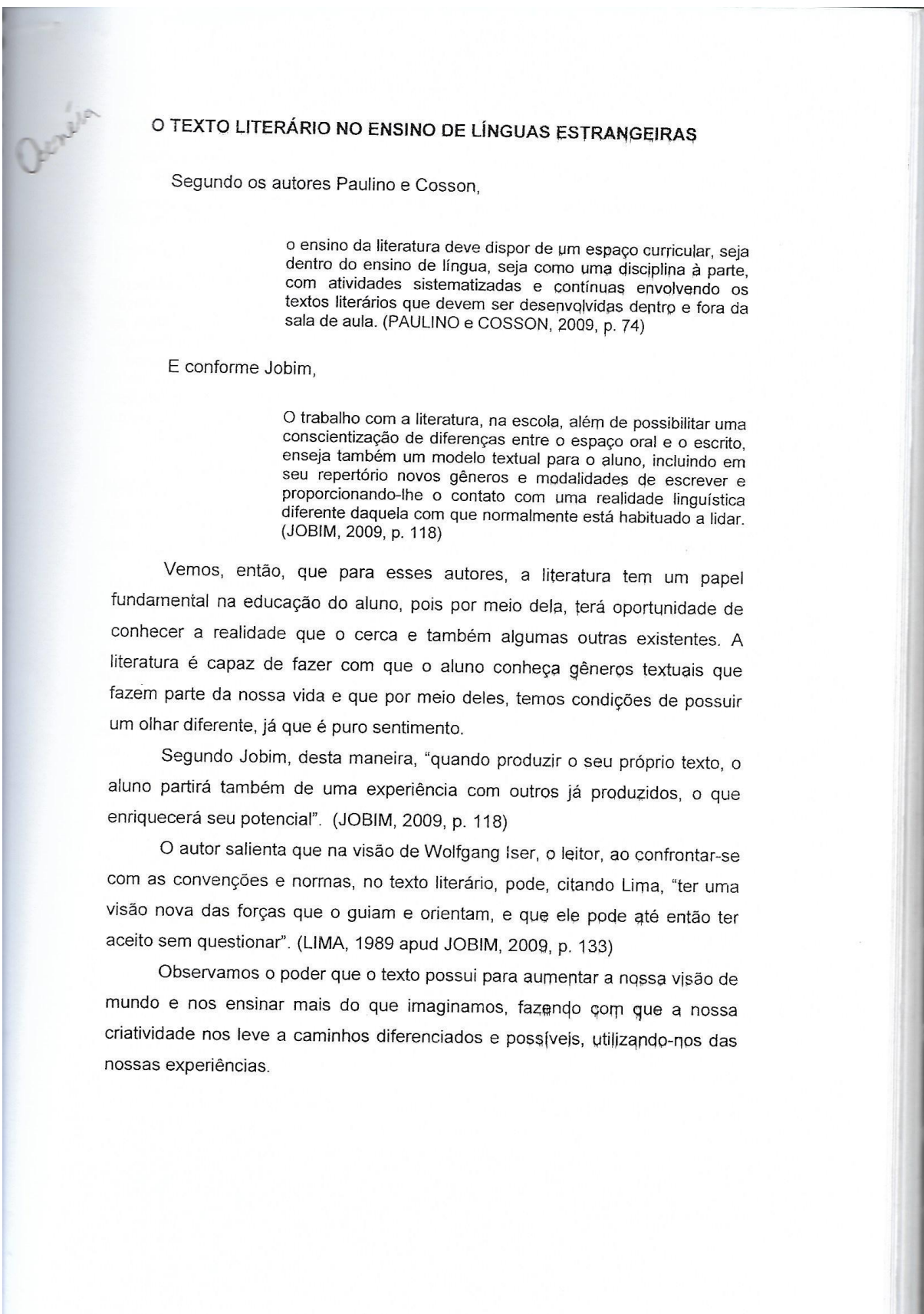
\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

*Maria Ocenéia S. Rocha*  
Assinatura da Pesquisadora

*Cleudene Aragão*  
Assinatura da Orientadora

Responsável pela pesquisa: **Maria Ocenéia dos Santos Rocha**  
Fones: 85-32672884 / 85-999220609  
E-mail: [oceneiasantos@yahoo.com.br](mailto:oceneiasantos@yahoo.com.br)

## Anexo H – Texto: “O texto literário no ensino de Línguas Estrangeiras”





## O Texto Literário

Abordaremos neste tópico aspectos sobre o texto literário para que possamos analisar a importância que o mesmo deve ter no ensino de idiomas. Nas palavras de Cervera temos que

[...] embora não se possa dar uma definição universalmente válida, a obra literária pode ser considerada como uma criação desinteressada de caráter essencialmente estético. Além de ser uma expressão bela, a literatura é uma manifestação social. Nela se reflete a realidade e se interpreta o mundo, a sociedade em geral e o ser humano em particular. Nas obras literárias se encontram aspectos da vida dos povos: tradições, costumes, celebrações, festas, cantos, contos, lendas e outros componentes culturais. (CERVERA, 1999, p. 387)

Ou seja, nada mais que as obras literárias para nos ensinar sobre a vida e a realidade na qual vivemos. Essas obras fazem com que tenhamos conteúdos próprios e sociais, já que nos mostram aspectos das vidas dos povos.

Para o mesmo autor,

além do vínculo com a sociedade, a criação literária também está unida à época em que se produz e ao movimento ao que pertence. Assim, em sentido amplo, qualquer obra que produza no leitor um gosto estético poderia se classificar de literária. Esta ideia se ajusta aos cânones das demais artes chamadas puras, quer dizer, aquelas que buscam a beleza acima de tudo. (CERVERA, 1999, p. 387)

Já para Allende e Condemarín,

a literatura facilita a exploração e a interiorização de mundos que não se revelariam com profundidade se só fossem conhecidos por meio de textos expositivos, sem participação da emoção. (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005, p. 181)

Para os citados autores, a literatura é emoção e história ao mesmo tempo, o que nos leva a pensar o quanto os nossos alunos podem aprender com a utilização desse recurso nas suas aulas. A literatura nos dá condições de percebermos a sociedade de épocas diferentes, nos torna capazes de interiorizarmos-nos e também de expressarmos a nossa emoção e assim, como

professores, conseguiremos mostrar aos estudantes o que de mais belo podemos encontrar num determinado texto.

Já em Martín Peris, segundo Steiner, “a literatura é uma linguagem liberada da sua responsabilidade suprema de informação”. (STEINER apud PERIS, 1991, p. 105)

A mensagem da comunicação literária está desligada de um contexto espaço-temporal que possam compartilhar emissor e receptor, e por isso sua interpretação não está nem referida nem condicionada aos elementos de um contexto único: a obra mesma e cada leitor concreto constituem os diferentes contextos em que se vai produzindo o ato comunicativo. (MARTÍN PERIS, 1991, p. 105)

Sendo assim, pensamos que a literatura é vida, é ação e que nela, encontramos verdades e contextos distintos que passam a fazer parte do que somos e do nosso pensamento.

Dessa maneira, quando lemos Kaufman e Rodríguez, vemos que, para elas,

os textos literários são textos que privilegiam a própria mensagem. Neles interessa primordialmente como se combinam os distintos elementos da língua de acordo com os cânones estéticos para dar uma impressão de beleza. No processo de construção dos textos literários o verbo “escrever”, tal e como o expressava Barthes, se converte em verbo intransitivo: o escritor se detém na própria escrita, brinca com os recursos linguísticos, transgredindo, com frequência, as regras da linguagem, para liberar a sua imaginação e fantasia na criação de mundos fictícios. (KAUFMAN e RODRÍGUEZ, 1998, p. 29 - 30)

Aqui, observamos o poder que um escritor possui. Ele mesmo brinca com os recursos linguísticos e nos dá a oportunidade de vivenciar mundos irrealis, mas que podem se transformar em reais de acordo com o que vivenciamos, já que são mensagens belas que recebemos dos escritores por meio das suas imaginações e fantasias e que também nos fazem imaginar e fantasiar.

As autoras continuam expressando que os

[...] textos literários são textos opacos, não explícitos, com muitos vazios ou espaços em branco, indeterminados. Os



leitores, então, devem unir todas as peças do jogo: a trama, as personagens e a linguagem; têm que preencher a informação que falta para construir o sentido, fazendo interpretações congruentes com o texto e com seus conhecimentos prévios do mundo. (KAUFMAN e RODRÍGUEZ, 1998, p. 30)

Vemos, então, o quanto a leitura adequada dos textos literários e o nosso conhecimento prévio podem nos auxiliar numa compreensão mais exata dos textos, pois lê-los sem nos aprofundar não nos dá condições de conhecer os textos na sua amplitude. É necessário que possamos ler entre as linhas do próprio texto para que consigamos absorver o que o escritor realmente quis nos passar. A leitura tem que nos proporcionar a complementação desses espaços vazios que as autoras citam.

Afirmam, também

que os textos literários exigem que o leitor compartilhe o jogo da imaginação, para captar o sentido de coisas não ditas, de ações inexplicáveis, de sentimentos não expressos. Embora os textos literários tenham um repertório, um território que nos é familiar, porque envolve realidades extratextuais (lugar e tempo das ações, normas e valores representados, alusões ou referências a pessoas, lugares e coisas que existem fora do texto, elementos e tradições literárias etc.), não basta conhecer estas realidades para compreender o texto literário: é necessário fundamentalmente desentranhar as múltiplas perspectivas e os múltiplos níveis de associação que o texto oferece. (KAUFMAN e RODRÍGUEZ, 1998, p. 30)

O que nos faz pensar, segundo estas autoras, que é importante que o leitor leia com atenção, desejando participar das ações, para que assim, possa associar o texto com o que vive e sente, percebendo as palavras do escritor de forma completa e assim, fazendo uma junção com o que conhecemos e poder desfrutar imensamente das palavras e poder saboreá-las, pois dessa maneira, deixaremos que a nossa imaginação nos encaminhe aos sentimentos mais variados possíveis. E desse modo, perceberemos o texto na sua totalidade.

Elas expressam ainda que

[...] o texto literário, que permite o desenvolvimento de todas as virtualidades da linguagem, que é o espaço da liberdade da linguagem liberada das restrições das normas, pode nos permitir ler "para nada", para não fazer nada depois da leitura, só deixar-nos levar pela imaginação: porém, também pode nos permitir analisar os mecanismos empregados pelo autor para produzir beleza, tentar recriar esses mecanismos em novas

criações, desentranhar os símbolos que estruturam a mensagem, brincar com a musicalidade das palavras liberadas da sua função designativa etc. (KAUFMAN e RODRÍGUEZ, 1998, p. 30)

Ou seja, podemos ler para o nosso entretenimento, mas também como estudo, observando todos os detalhes que os escritores nos propiciam nas suas linhas. Quando lemos para o entretenimento, muitas coisas técnicas nos passam despercebidas, não vamos ao âmago do desejo de quem escreve, porque lemos sem compromissos, para relaxar, para deleite da nossa mente e adquirir novos conhecimentos.

Aragão (2006), em sua tese doutoral, nos apresenta a visão de Schmidt, que considera que o texto literário tem uma vinculação muito forte com o meio social e que seu conceito vai depender do que os participantes desse meio consideram literário. Para a autora,

cada leitor possui diferentes tipos de conhecimentos prévios, que serão incluídos na interpretação de um texto também de maneira individual, esse processo torna o "fazer literário" bastante complexo, pois cada momento histórico influencia uma interpretação literária diferente. (DANTAS, LIMA e ARAGÃO, 2011, p. 01)

Anexo I – Texto teatral “*Entremés del viejo celoso*” - Miguel de Cervantes

**ENTREMÉS DEL  
VIEJO CELOSO**

*Salen DOÑA LORENZA, y CRISTINA, su criada, y ORTIGOSA, su vecina*

DOÑA LORENZA.—Milagro ha sido éste, señora Ortigosa, el no haber dado la vuelta a la llave mi duelo, mi yugo y mi desesperación. Éste es el primero día, después que me casé con él, que hablo con persona de fuera de casa. ¡Que fuera le vea yo desta vida a él y a quien con él me casó!

ORTIGOSA.—Ande, mi señora doña Lorenza, no se queje tanto, que con una caldera vieja se compra otra nueva.

DOÑA LORENZA.—Y aun con esos y otros semejantes villancicos o refranes me engañaron a mí. ¡Que malditos sean sus dineros, fuera de las cruces, malditas sus joyas, malditas sus galas, y maldito todo cuanto me da y promete! ¡De qué me sirve a mí todo aquesto, si en mitad de la riqueza estoy pobre, y, en medio de la abundancia, con hambre?

CRISTINA.—En verdad, señora tía, que tienes razón, que más quisiera yo andar con un trapo atrás y otro adelante, y tener un marido mozo, que verme casa-



da y enlodada con ese viejo podrido que tomaste por esposo.

DOÑA LORENZA.—¿Yo le tomé, sobrina? A la fe, diómele quien pudo, y yo, como muchacha, fui más presta al obedecer que al contradecir. Pero si yo tuviera tanta experiencia destas cosas, antes me tarazara <sup>257</sup> la lengua con los dientes, que pronunciar aquel sí que se pronuncia con dos letras y da que llover dos mil años. Pero yo imagino que no fue otra cosa sino que había de ser ésta, y que las que han de suceder forzosamente no hay prevención ni diligencia humana que las prevenga.

CRISTINA.—¡Jesús, y del mal viejo! Toda la noche: «Daca el orinal, toma el orinal; levántate, Cristinica, y caliéntame unos paños, que me muero de la ijada; dame aquellos juncos <sup>258</sup>, que me fatiga la piedra.» Con más unguentos y medicinas en el aposento que si fuera una botica. Y yo, que apenas sé vestirme, tengo de servirle de enfermera. ¡Pux, pux, pux, viejo cluoco, tan potroso <sup>259</sup> como celoso, y el más celoso del mundo!

DOÑA LORENZA.—Dice la verdad mi sobrina.

CRISTINA.—¡Pluguiera a Dios que nunca yo la dijera en esto!

ORTIGOSA.—Ahora bien, señora doña Lorenza, vuesa merced haga lo que le tengo aconsejado, y verá cómo se halla muy bien con mi consejo. El

<sup>257</sup> tarazara: Cortara en tiras.

<sup>258</sup> juncos: Se creía que la simiente del junco provocaba la orina.

<sup>259</sup> potroso: Que padece de potra o hernia.

mozo es como un ginjo verde <sup>260</sup>: quiere bien, sabe callar y agradecer lo que por él se hace; y pues los celos y el recato del viejo no nos dan lugar a demandas ni a respuestas, resolución y buen ánimo, que, por la orden que hemos dado, yo le pondré al galán en su aposento de vuesa merced y le sacaré, si bien tuviese el viejo más ojos que Argos, y viese más que un zahorí, que dicen que ve siete estados debajo de la tierra.

DOÑA LORENZA.—Como soy primeriza, estoy temerosa, y no querría, a trueco del gusto, poner a riesgo la honra.

CRISTINA.—Eso me parece, señora tía, a lo del cantar de Gómez Arias:

*Señor Gómez Arias,  
doleos de mí.  
Soy niña y muchacha,  
nunca en tal me vi* <sup>261</sup>.

DOÑA LORENZA.—Algún espíritu malo debe de hablar en ti, sobrina, según las cosas que dices.

CRISTINA.—Yo no sé quien habla; pero yo sé que haría todo aquello que la señora Ortigosa ha dicho, sin faltar punto.

DOÑA LORENZA.—¿Y la honra, sobrina?

CRISTINA.—¿Y el holgarnos, tía?

<sup>260</sup> ginjo verde: Véase la nota 55 a *El ruñán viudo*.

<sup>261</sup> Se trata de una popularísima canción tradicional, en la que la muchacha se duele del encierro a que la tiene sometida su padre: «En cas de mi padre / estaba encerrada, / de chicos y grandes / querida y mirada. / Véome ora triste / e enajenada; / triste fue la hora / en que yo nací.» (J. M. Alín, p. 454).

MIGUEL DE CERVANTES

EL VIEJO CELOSO

DOÑA LORENZA.—¿Y si se sabe?

CRISTINA.—¿Y si no se sabe?

DOÑA LORENZA.—¿Y quién me asegurará a mí que no se sepa?

ORTIGOSA.—¿Quién? La buena diligencia, la sagacidad, la industria, y, sobre todo, el buen ánimo y mis trazas.

CRISTINA.—Mire, señora Ortigosa, tráyanosle galán, limpio, desenvuelto, un poco atrevido, y, sobre todo, mozo.

ORTIGOSA.—Todas esas partes tiene el que he propuesto, y otras dos más: que es rico y liberal.

DOÑA LORENZA.—Que no quiero riquezas, señora Ortigosa; que me sobran las joyas, y me ponen en confusión las diferencias de colores de mis muchos vestidos. Hasta eso no tengo que desear, que Dios le dé salud a Cañizares: más vestida me tiene que un palmito, y con más joyas que la vedriera de un plato rico. No me clavara él las ventanas, cerrara las puertas, visitara a todas horas la casa, desterrara della los gatos y los perros, solamente porque tienen nombre de varón; que, a truco de que no hiciera esto y otras cosas no vistas en materia de recato, yo le perdona sus dádivas y mercedes.

ORTIGOSA.—¿Que tan celoso es?

DOÑA LORENZA.—¡Digo! Que le vendían el otro día una tapicería a bonísimo precio, y por ser de figuras no la quiso, y compró otra de verduras por mayor precio, aunque no era tan buena. Siere puertas hay antes que se llegue a mi aposento, fuera de la puerta de la calle, y todas se cierran con llave, y las llaves

no me ha sido posible averiguar dónde las esconde de noche.

CRISTINA.—Tía, la llave de loba <sup>262</sup> creo que se la pone entre las faldas de la camisa.

DOÑA LORENZA.—No lo creas, sobrina, que yo duermo con él, y jamás le he visto ni sentido que tenga llave alguna.

CRISTINA.—Y más, que toda la noche anda como trasgo por toda la casa, y si acaso dan alguna música en la calle, les tira de pedradas porque se vayan. Es un malo, es un brujo, es un viejo, que no tengo más que decir.

DOÑA LORENZA.—Señora Ortigosa, váyase, no venga el gruñidor y la halle conmigo, que sería echarlo a perder todo. Y lo que ha de hacer, hágalo luego, que estoy tan aburrida, que no me falta sino echarme una sogá al cuello por salir de tan mala vida.

ORTIGOSA.—Quizá con ésta que ahora se comentará, se le quitará toda esa mala gana, y le vendrá otra más saludable y que más la contente.

CRISTINA.—Así suceda, aunque me costase a mí un dedo de la mano, que quiero mucho a mi señora tía, y me muero de verla tan pensativa y angustiada en

<sup>262</sup> *Llave de loba*. Es la llave maestra que sirve para todas las cerraduras de la casa, pero no puede obviarse el malicioso sentido con que se aplica en este contexto, dada la impotencia sexual del viejo Cañizares. Véase esta muestra del cancionero erótico: *Si tal vez, como mujer, / de carne tienes incendios, / no apagaran tus ardores / los favores de tu dueño; / y aunque sea gran cantante, / y en la música muy diestro, / por la llave de natura / no te cantaré un soneto.* (*Florencia*, p. 194.)



poder deste viejo y reviejo y más que viejo, y no me puedo hartar de decille viejo.

DOÑA LORENZA.—Pues en verdad que te quiere bien, Cristina.

CRISTINA.—¿Deja por eso de ser viejo? Quanto más, que yo he oído decir que siempre los viejos son amigos de niñas.

ORTIGOSA.—Así es la verdad, Cristina. Y a Dios, que, en acabando de comer, doy la vuelta. Vuesa merced esté muy en lo que dejamos concertado, y verá cómo salimos y entramos bien en ello.

CRISTINA.—Señora Ortigosa, hágame merced de traerme a mí un frailecico<sup>263</sup> pequeñito con quien yo me huelgue.

ORTIGOSA.—Yo se lo traeré a la niña pintado.

CRISTINA.—Que no le quiero pintado, sino vivo, vivo, chiquito como unas penas.

DOÑA LORENZA.—¿Y si lo ve tío?

CRISTINA.—Diréle yo que es un duende, y tendrá dél miedo, y holgaréme yo.

ORTIGOSA.—Digo que yo le traire, y a Dios.

Vase ORTIGOSA

CRISTINA.—Mire, tía: si Ortigosa trae al galán y a mi frailecico, y si señor los viere, no tenemos más que

<sup>263</sup> *frailecico*: El juguete que solicita Cristina tiene también claras implicaciones sexuales, como se demuestra con este ejemplo paralelo de la *Florencia*: «*Marica jugaba / con un frailecillo de baba*. / Fue al habar Marica, / ayer, con licencia / de su reverencia / fray Ginés García; / donde todo el día / en su mano andaba / aquel frailecillo de haba» (*Florencia*, pp. 85-86).

hacer sino cogerte entre todos y ahogarte, y echarle en el pozo o enterrarle en la caballeriza.

DOÑA LORENZA.—Tal eres tú, que creo lo harías mejor que lo dices.

CRISTINA.—Pues no sea el viejo celoso, y déjenos vivir en paz, pues no le hacemos mal alguno y vivimos como unas santas.

Éntranse

Entran CAÑIZARES, viejo, y un COMPADRE suyo

CAÑIZARES.—Señor compadre, señor compadre, el setentón que se casa con quince, o carece de entendimiento, o tiene gana de visitar el otro mundo lo más presto que le sea posible. Apenas me casé con doña Lorencica, pensando tener en ella compañía y regalo, y persona que se hallase en mi cabecera y me cerrase los ojos al tiempo de mi muerte, cuando me embistieron una turbamulta de trabajos y desasosigos: tenía casa, y busqué casar; estaba posado, y desposéme.

COMPADRE.—Compadre, error fue, pero no muy grande; porque, según el dicho del Apóstol, mejor es casarse que abrasarse.

COMPADRE.—Que no había que abrasar en mí, señor compadre, que con la menor llamada quedara hecho ceniza. Compañía quise, compañía busqué, compañía hallé; pero Dios lo remedie, por quien él es.

COMPADRE.—¿Tiene celos, señor compadre?

CAÑIZARES.—Del sol que mira a Lorencica, del aire que le toca, de las faldas que la vapulean.

MIGUEL DE CERVANTES

EL VIEJO CELOSO

COMPADRE.—¿Dale ocasión?

CANIZARES.—¡Ni por pienso! Ni tiene por qué, ni cómo, ni cuándo, ni adónde. Las ventanas, amén de estar con llave, las guarnecen rejas y celosías; las puertas jamás se abren; vecina no atraviesa mis umbrales, ni le atravesará mientras Dios me diere vida. Mirad, compadre: no les vienen los malos aires a las mujeres de ir a los jubileos, ni a las procesiones, ni a todos los actos de regocijos públicos; donde ellas se mancan <sup>264</sup>, donde ellas se estropean, y adonde ellas se dañan, es en casa de las vecinas y de las amigas. Más maldades encubre una mala amiga, que la capa de la noche; más conciertos se hacen en su casa y más se concluyen, que en una sembera <sup>265</sup>.

COMPADRE.—Yo así lo creo. Pero si la señora doña Lorenza no sale de casa, ni nadie entra en la suya, ¿de qué vive descontento mi compadre?

CANIZARES.—De que no pasará mucho tiempo en que no caya <sup>266</sup> Lorenzica en lo que le falta, que será un mal caso, y tan malo, que en sólo pensarlo le temo, y de temerle me desespero, y de desesperarme vivo con disgusto.

COMPADRE.—Y con razón se puede tener ese temer, porque las mujeres querían gozar enteros los frutos del matrimonio.

CANIZARES.—La mía los goza doblados.

COMPADRE.—Ahí está el daño, señor compadre.

CANIZARES.—No, no; ni por pienso; porque es más simple Lorenzica que una paloma, y hasta agora no entente nada desas filaterías <sup>267</sup>. Y a Dios, señor compadre, que me quiero entrar en casa.

COMPADRE.—Yo quiero entrar allá y ver a mi señora doña Lorenza.

CANIZARES.—Habéis de saber, compadre, que los antiguos latinos usaban de un refrán que decía: *Amicus usque ad arxam*, que quiere decir: «El amigo, hasta el altar»; infiriendo que el amigo ha de hacer por su amigo todo aquello que no fuere contra Dios. Y yo digo que mi amigo *usque ad portam*, hasta la puerta, que ninguno ha de pasar mis quicios. Y a Dios, señor compadre, y perdóneme.

*Éntrase CANIZARES*

COMPADRE.—En mi vida he visto hombre más recatado, ni más celoso, ni más impertinente. Pero éste es de aquellos que traen la sogá arrastrando, y de los que siempre vienen a morir del mal que temen.

*Éntrase el COMPADRE*

*Salen DOÑA LORENZA y CRISTINA*

CRISTINA.—Tía, mucho tarda tío, y más tarda Ortigosa.

<sup>264</sup> *se mancan*. Se dañan.

<sup>265</sup> *semblera*. Asambler.

<sup>266</sup> *cayó*. Caiga.

<sup>267</sup> *filaterías*. Explicaciones prolifas y complicadas.



DOÑA LORENZA.—Mas que nunca él acá viniése, ni ella tampoco; porque él me enfada, y ella me tiene confusa.  
CRISTINA.—Todo es probar, señora tía; y cuando no saliere bien, darle del codo.

DOÑA LORENZA.—¡Ay, sobrina! Que estas cosas, o yo sé poco, o sé que todo el daño está en probarlas.  
CRISTINA.—A fe, señora tía, que tiene poco ánimo, y que, si yo fuera de su edad, que no me espantaran hombres armados.

DOÑA LORENZA.—Otra vez torno a decir y diré cien mil veces que Satanás habla en tu boca. Mas, ¡ay!, ¿cómo se ha entrado señor?

CRISTINA.—Debe de haber abierto con la llave maestra.

DOÑA LORENZA.—¡Encomiendo yo al diablo sus maestrías y sus llaves!

*Entra CAÑIZARES*

CAÑIZARES.—¿Con quién hablábades, doña Lorenza?

DOÑA LORENZA.—Con Cristinica hablaba.

CAÑIZARES.—Miradlo bien, doña Lorenza.

DOÑA LORENZA.—Digo que hablaba con Cristinica.  
¿Con quién había de hablar? ¿Tengo yo, por ventura, con quién?

CAÑIZARES.—No quería que tuviédeses algún soliloquio con vos misma que redundase en mi perjuicio.

DOÑA LORENZA.—Ni entiendo esos circunloquios que decís, ni aun los quiero entender, y tengamos la fiesta en paz.

CAÑIZARES.—Ni aun las vísperas no quería yo tener en guerra con vos. Pero ¿quién llama a aquella puerta con tanta priesa? Mira, Cristinica, quién es, y, si es pobre, dale limosna y despídele.

CRISTINA.—¿Quién está ahí?

ORTIGOSA.—La vecina Ortigosa es, señora Cristina.  
CAÑIZARES.—¿Ortigosa, y vecina? ¡Dios sea conmigo! Pregúntale, Cristina, lo que quiere, y dáselo, con condición que no atraviése esos umbrales.

CRISTINA.—¿Y qué quiere, señora vecina?

CAÑIZARES.—El nombre de vecina me turba y sobresalta. Llámala por su propio nombre, Cristina.

CRISTINA.—Responda: ¿y qué quiere, señora Ortigosa?

ORTIGOSA.—Al señor Cañizares quiero suplicar un poco, en que me va la honra, la vida y el alma.

CAÑIZARES.—Decidle, sobrina, a esa señora, que a mí me va todo eso y más en que no entre acá dentro.

DOÑA LORENZA.—¡Jesús, y qué condición tan extravagante! ¿Aquí no estoy delante de vos? ¿Hanme de comer de ojo? ¿Hanme de llevar por los aires?

CAÑIZARES.—¡Entre con cien mil Bercebuyes<sup>268</sup>, pues vos lo queréis!

CRISTINA.—Entre, señora vecina.

CAÑIZARES.—¡Nombre fatal para mí es el de vecina!

<sup>268</sup> *Bercebuyes*: Plural de Bercebú o Belcebú, por otro nombre Satanás.

MIGUEL DE CERVANTES

*Entra ORTIGOSA, y trae un guadamecí<sup>226</sup>, y en las pieles de las cuatro esquinas han de venir pintados Rodamonte, Mandricardo, Rugero y Gradasso<sup>227</sup>. Y Rodamonte venga pintado como arrebozado*

ORTIGOSA.—Señor mío de mi alma, movida y inclinata de la buena fama de vuesa merced, de su gran caridad y de sus muchas limosnas, me he atrevido de venir a suplicar a vuesa merced me haga tanta merced, caridad y limosna y buena obra, de comprarme este guadamecí, porque tengo un hijo preso por unas heridas que dio a un tundidor, y ha mandado la justicia que declare el cirujano, y no tengo con qué pagalle, y corre peligro no le echen otros embargos, que podrían ser muchos, a causa que es muy travieso mi hijo, y quería echarle hoy o mañana, si fuese posible, de la cárcel. La obra es buena, el guadamecí nuevo, y, con todo eso, le daré por lo que vuesa merced quisiere darme por él, que en más está la monta, y como esas cosas he perdido yo en esta vida. Tenga vuesa merced desa punta, señora mía, y descojámosle, porque no vea el señor Cañizares que hay engaño en mis palabras. Alice más, señora mía, y mire cómo es bueno de caída. Y las pinturas de los cuadros parece que están vivas.

EL VIEJO CELOSO

*Al alzar y mostrar el guadamecí, entra por detrás dél un galán, y, como Cañizares ve los retratos, dice:*

CANIZARES.—¡Oh, qué lindo Rodamonte! ¿Y qué quiere el señor rebozadito en mi casa? Aun si supiese que tan amigo soy yo destas cosas y destes rebozados, espantarse ía.

CRISTINA.—Señor tío, yo no sé nada de rebozados; y si él ha entrado en casa, la señora Ortigosa tiene la culpa, que a mí el diablo me lleve si dije ni hice nada para que él entrase. No, en mi conciencia; aun el día blo sería si mi señor tío me echase a mí la culpa de su entrada.

CANIZARES.—Ya yo lo veo, sobrina, que la señora Ortigosa tiene la culpa; pero no hay de qué maravillarme, porque ella no sabe mi condición, ni cuán enemigo soy de aquestas pinturas.

DOÑA LORENZA.—Por las pinturas lo dice, Cristinica, y no por otra cosa.

CRISTINA.—Pues por esas digo yo. ¡Ay, Dios sea conmigo! Vuelto se me ha el ánima al cuerpo, que ya andaba por los aires.

DOÑA LORENZA.—¡Quemado vea yo ese pico de once varas! En fin, quien con muchachos se acuesta, etc.

CRISTINA.—¡Ay, desgraciada, y en qué peligro pudiera haber puesto toda esta baraja!

CANIZARES.—Señora Ortigosa, yo no soy amigo de figuras rebozadas ni por rebozar. Tome este doblón, con el cual podrá remediar su necesidad, y váyase de mi casa lo más presto que pudiere; y ha de ser luego, y llévase su guadamecí.

<sup>226</sup> *guadamecí*: Cuero adornado con dibujos de pintura o relieve. Servía de tapicería o repostero.

<sup>227</sup> ... *Rugero y Gradasso*: Se trata de personajes célebres del poema caballeresco de Arioso, *Orlando furioso*.



ORTIGOSA.—Viva vuesa merced más años que Matute el de Jerusalén <sup>271</sup>, en vida de mi señora doña... no sé cómo se llama, a quien suplico me mande, que la serviré de noche y de día, con la vida y con el alma, que la debe de tener ella como la de una tortolica simple.

CAÑIZARES.—Señora Ortigosa, abrevie y váyase, y no se esté agora juzgando almas ajenas.

ORTIGOSA.—Si vuesa merced hubiere menester algún pegadillo <sup>272</sup> para la madre, téngolos milagrosos; y si para mal de muelas, sé unas palabras que quitan el dolor como con la mano.

CAÑIZARES.—Abrevie, señora Ortigosa, que doña Lorenza ni tiene madre, ni dolor de muelas, que todas las tiene sanas y enteras, que en su vida se ha sacado muela alguna.

ORTIGOSA.—Ella se la sacará, placiendo al cielo, porque le dará muchos años de vida, y la vejez es la total destrucción de la dentadura <sup>273</sup>.

CAÑIZARES.—¡Aquí de Dios, que no será posible que me deje esta vecina! ¡Ortigosa, o diablo, o

<sup>271</sup> *Matute el de Jerusalén*. Matusalén, que, según el Génesis, vivió casi mil años.

<sup>272</sup> *pegadillo*. Parche medicinal que, en este caso, se aplica al mal de madre o matriz.

<sup>273</sup> De nuevo el contexto invita a pensar en un sentido malicioso de la expresión *sacarse una muela*, que es a lo que invita Ortigosa. Véase este diálogo de la *Floresta* protagonizado por sendas muchachas con ganas de buscarse placer: «Pues llámenos al barbero, / que nos saque sendas muelas, / y arrímalle las espuelas / si no arduviere ligero; / y, pues no cuesta dinero, / que nos haga una sangría. / —Darémonos un buen día.» (*Floresta*, p. 170).

vecina, o lo que eres, vete con Dios, y déjame en mi casa!

ORTIGOSA.—Justa es la demanda, y vuesa merced no se enoje, que ya me voy.

Vase ORTIGOSA

CAÑIZARES.—¡Oh, vecinas, vecinas! Escaldado quedo aún de las buenas palabras desta vecina, por haber salido por boca de vecina.

DOÑA LORENZA.—Digo que tenéis condición de bárbaro y de salvaje. ¿Y qué ha dicho esta vecina, para que quedéis con la ojeriza contra ella? Todas vuestras buenas obras las hacéis en pecado mortal. Dístesle dos docenas de reales, acompañados con otras dos docenas de injurias, ¡boca de lobo, lengua de escorpión y silo de malicias!

CAÑIZARES.—No, no; a mal viento va esta parva. No me parece bien que volváis tanto por vuestra vecina.

CRISTINA.—Señora tía, éntrese allá dentro y deséñese, y deje a tío, que parece que está enojado.

DOÑA LORENZA.—Así lo haré, sobrina, y aun quizá no me verá la cara en estas dos horas; y a fe que yo se la dé a beber, por más que la rehúse.

Éntrese DOÑA LORENZA

CRISTINA.—Tío, ¿tío ve cómo ha cerrado de golpe? Y creo que va a buscar una tranca para asegurar la puerta.

MIGUEL DE CERVANTES

*Doña Lorenza, por dentro:*

[DOÑA LORENZA.]—¡Cristínica, Cristínica!

CRISTINA.—¿Qué quiere, tía?

DOÑA LORENZA.—¡Si supieses qué galán me ha deparado la buena suerte! Mozo, bien dispuesto, peñinegro, y que le huele la boca a mil azahares.

CRISTINA.—¡Jesús, y qué locuras, y qué niñerías! ¿Está loca, tía?

DOÑA LORENZA.—No estoy sino en todo mi juicio; y en verdad que, si le viesen, que se te alegrase el alma. CRISTINA.—¡Jesús, y qué locuras, y qué niñerías! Ríñala, tío, porque no se atreva, ni aun burlando, a decir deshonestidades.

CAÑIZARES.—¿Bobear, Lorenza? ¡Pues a fe que no estoy yo de gracia para sufrir esas burlas!

DOÑA LORENZA.—Que no son sino veras; y tan veras, que en este género no pueden ser mayores.

CRISTINA.—¡Jesús, y qué locuras, y qué niñerías! Y dígame, tía: ¿está ahí también mi frailecito?

DOÑA LORENZA.—No, sobrina; pero otra vez vendrá, si quiere Ortigosa, la vecina.

CAÑIZARES.—Lorenza, di lo que quisieres; pero no tomes en tu boca el nombre de vecina, que me tiemblan las carnes en oírle.

DOÑA LORENZA.—También me tiemblan a mí por amor de la vecina.

CRISTINA.—¡Jesús, y qué locuras, y qué niñerías!

DOÑA LORENZA.—¡Ahora echo de ver quién eres, viejo maldito, que hasta aquí he vivido engañada contigo!

230

EL VIEJO CELOSO

CRISTINA.—¡Ríñala, tío; ríñala, tío; que se desvergüenza mucho!

DOÑA LORENZA.—Lavar quiero a un galán las pocas barbas que tiene con una bacia llena de agua de ángeles<sup>274</sup>, porque su cara es como la de un ángel pintado.

CRISTINA.—¡Jesús, y qué locuras, y qué niñerías! ¡Despedácela, tío!

CAÑIZARES.—No la despedazaré yo a ella, sino a la puerta que la encubre.

DOÑA LORENZA.—No hay para qué: vela aquí abierta. Entre, y verá cómo es verdad cuanto le he dicho.

CAÑIZARES.—Aunque sé que te burlas, sí entraré, para desenojarte.

*Al entrar Cañizares danle con una bacia de agua en los ojos: él vase a limpiar; acuden sobre él CRISTINA y DOÑA LORENZA, y en este interin sale el galán y vase*

CAÑIZARES.—¡Por Dios, que por poco me cegaras, Lorenza! ¡Al diablo se dan las burlas que se arremeten a los ojos!

DOÑA LORENZA.—¡Mirad con quién me casó mi suerte, sino con el hombre más malicioso del mundo! ¡Mirad cómo dio crédito a mis mentiras, por su...<sup>275</sup>, fundadas en materia de celos, que menoscabada y<sup>274</sup> *agua de ángeles*: Agua de olor muy agradable.<sup>275</sup> *por su...*: Falta la palabra en el texto; algunos editores sustituyen la laguna por *menoscabo*, podría entenderse también *malicia* o cualquier otra tacha imputable al viejo.

231

asendereada sea mi ventura! ¡Pagad vosotros, cabelllos, las deudas deste viejo! ¡Mirad en lo que tiene mi honra y mi crédito, pues de las sospechas hace certezas, de las mentiras verdades, de las burlas veras, y de los entretenimientos maldiciones! ¡Ay, que se me arranca el alma!

CRISTINA.—Tía, no dé tantas voces, que se juntará la vecindad.

*De dentro:*

ALGUACIL.—¡Abren esas puertas! ¡Abran luego! ¡Si no, echarélas en el suelo!

DOÑA LORENZA.—Abre, Cristinica, y sepa todo el mundo mi inocencia y la maldad deste viejo.

CANIZARES.—¡Vive Dios, que creí que te burlabas! ¡Lorenza, calla!

*Entran el ALGUACIL y los MÚSICOS, y el BAILARÍN y ORTIGOSA*

ALGUACIL.—¿Qué es esto? ¿Qué pendencia es ésta? ¿Quién daba aquí voces?

CANIZARES.—Señor, no es nada; pendencias son entre marido y mujer, que luego se pasan.

MÚSICOS.—Por Dios, que estábamos mis compañeros y yo, que somos músicos, aquí, pared y medio, en un desposorio, y a las voces hemos acudido con no pequeño sobresalto, pensando que era otra cosa.

ORTIGOSA.—Y yo también, en mi ánima pecadora.

CANIZARES.—Pues en verdad, señora Ortigosa, que, si no fuera por ella, que no hubiera sucedido nada de lo sucedido.

ORTIGOSA.—Mis pecados lo habrán hecho, que soy tan desdichada, que, sin saber por dónde ni por dónde no, se me echan a mí las culpas que otros cometen.

CANIZARES.—Señores, vuestras mercedes todos se vuelvan norabuena, que yo les agradezco su buen deseo; que ya yo y mi esposa quedamos en paz.

DOÑA LORENZA.—Sí quedaré, como le pida primero perdón a la vecina, si alguna cosa mala pensó contra ella.

CANIZARES.—Si a todas las vecinas de quien yo pienso mal hubiese de pedir perdón, sería nunca acabar; pero, con todo eso, yo se lo pido a la señora Ortigosa.

ORTIGOSA.—Y yo le otorgo, para aquí y para delante de Pero García <sup>276</sup>.

MÚSICOS.—Pues en verdad que no habemos de haber venido en balde; toquen mis compañeros, y baile el bailarín, y regocijense las paces con esta canción.

CANIZARES.—Señores, no quiero música; yo la doy por recibida.

MÚSICOS.—Pues aunque no la quiera.

El agua dé por San Juan  
quita vino y no da pan;  
las riñas de por San Juan  
*todo el año paz nos dan.*

<sup>276</sup> Pero García: Personaje proverbial por decir verdades como puños.



MIGUEL DE CERVANTES

Llover el trigo en las eras,  
 las viñas estando en cieme,  
 no hay labrador que gobierme  
 bien sus cubas y paneras;  
 mas las riñas más de veras,  
 si suceden por San Juan,  
*todo el año paz nos dan.*

*Baila*

Por la canfucula ardiente  
 está la cólera a punto;  
 pero, pasando aquel punto,  
 menos activa se siente.

Y así, el que dice no miente,  
 que las riñas por San Juan  
*todo el año paz nos dan.*

*Baila*

Las riñas de los casados  
 como aquesta siempre sean,  
 para que después se vean  
 sin pensar regocijados.

Sol que sale tras nublados,  
 es contento tras afán;  
 las riñas de por San Juan  
*todo el año paz nos dan.*

CANIZARES.—Porque vean vuestas mercedes las re-  
 vueltas y vueltas en que me ha puesto una vecina, y  
 si tengo razón de estar mal con las vecinas.

234

EL VIEJO CELOSO

DOÑA LORENZA.—Aunque mi esposo está mal con  
 las vecinas, yo beso a vuestas mercedes las manos,  
 señoras vecinas.

CRISTINA.—Y yo también. Mas si mi vecina me  
 hubiera traído mi frailecico, yo la tuviera por mejor  
 vecina. Y a Dios, señoras vecinas.

*Fin de los entremeses*

235

## Anexo J – O Texto teatral

### O texto teatral: conceito e relevância no ensino de Línguas Estrangeiras

Nesta seção, mostraremos o que é o texto teatral e seu significado para o ensino de línguas, pois por meio dele a prática das habilidades linguísticas será mais autêntica.

Em Acebo García (2005) encontramos uma definição do texto teatral de forma muito prática em que focaliza a finalidade do mesmo, como algo que tem que ser pensado para a representação e que o público possui um papel relevante para que a encenação aconteça. Diz que

o texto teatral é um texto literário concebido para ser representado num cenário diante de um público. É ali onde adquire sua máxima expressividade, sua máxima capacidade de comunicação. (ACEBO GARCÍA, 2005, p. 108)

Podemos perceber, pois, pelas palavras da autora a definição de que o texto teatral também é literário, quer dizer, num momento de se trabalhar com este texto, podemos também expor a importância que encontramos em relação à literatura e de como conseguiremos aumentar o nosso conhecimento de mundo por meio dele. Outro aspecto diz respeito à comunicação, o que nos leva mais uma vez para a oralidade, uma das habilidades que pretendemos trabalhar com ele.

Já para Magaldi (2010), deve-se ver o texto teatral baseando-se na referência dos gêneros, pois o mesmo possui uma variedade deles. É de conhecimento de muitos a tragédia e a comédia, mas quando aprofundamos o nosso estudo neste texto, observamos que são muitos os que são trabalhados e encenados. O autor vai dizer que

não se pode tratar do texto teatral sem uma referência aos gêneros aos quais ele se filia. Louvando-se em Aristóteles, tratadistas apresentam como gêneros básicos, na tradição ocidental iniciada na Grécia, a tragédia e a comédia. Ambas ligam-se ao culto dionisíaco, portador no seu bojo do elemento sombrio da primeira e da expansão alegre da segunda. (MAGALDI, 2010, p. 18)

Observamos que pelos autores citados, o texto teatral possui uma relevância muito grande dentro do contexto literário. Sabemos que geralmente a tragédia e a comédia são os dois gêneros mais conhecidos ao que se refere ao texto teatral, onde encontramos num algo mais sombrio e no outro algo mais alegre. Ao nos depararmos em sala de aula com esses dois exemplos de texto, já teremos condições de levar questionamentos, começando com a própria visão do aluno

sobre o que seja tragédia e comédia. Os exemplos que podem dar sobre as duas formas teatrais e daí já seguirmos para uma leitura e oralidade.

Nelas percebemos a diferença de entonação e interpretação, ou seja, por meio das mesmas, podemos ajudar os nossos alunos nas duas formas de visões, com foco na diferença do que seja se deparar com uma e com outra.

Acreditamos com isso, que os nossos estudantes já serão levados para obter uma reflexão básica do que seja estar diante de um espetáculo e avaliar o desempenho da representação e serão capazes de realizar esta atividade em sala de aula, interagindo e percebendo a realidade existente nestas formas de interpretação.

Quando lemos um texto, sempre nos vemos representados de uma forma ou de outra, e isto dentro da literatura é muito real. Imaginemos, pois, num texto que é diálogo autêntico, rápido, em que a interação é instantânea.

O teatro pode nos ajudar muito quando se pensa em um ambiente escolar ou institucional mais próximo dos alunos, em que eles percebam que há uma vontade dos professores em ajudá-los e orientá-los para um despertar de descobertas novas, de caminhos novos para se conhecer mais o mundo em que vivem.

Kaufman e Rodríguez (1998) nos revelam como um texto teatral se apresenta, de acordo com a sua estrutura, fazendo com que ao nos depararmos com ele, já poderemos lê-lo com outros olhos, refletindo, inclusive, como poderia ser a sua representação. Quando temos conhecimento de como o texto é escrito, se é possível obter uma compreensão mais rápida e a leitura do texto pode se tornar mais habitual. As mesmas vão nos apontar que

os textos teatrais se organizam em "atos", que estabelecem a progressão temática: desenvolvem uma unidade informativa relevante para o conflito apresentado. Cada "ato" contém, por sua vez, distintas "cenas", determinadas pelas entradas e saídas das personagens e/ou os distintos "quadros", que correspondem a trocas de cenografias. (KAUFMAN e RODRÍGUEZ, 1998, p. 33)

Observamos aqui uma visão muito clara sobre o que é um texto teatral, a sua estruturação, que faz com que a leitura possa ser fácil e compreensiva, pois quando lemos uma obra teatral, observando os detalhes da sua estrutura, sabemos diferenciar as cenas, os lugares e as falas das personagens.

O texto teatral é muito fácil de ser compreendido estruturalmente em que vemos como cada ato será desenvolvido e trabalhado, pois encontramos as



explicações sobre o que vai acontecer. Não temos narradores, mas há o direcionamento de cada ato, de cada cena. Ao momento de se iniciar cada ato ou cena, encontramos o caminho para se pensar no melhor cenário ou ambiente em que a cena irá acontecer, até isso pode ser trabalhado também com os aprendizes, fazer com que utilizem a sua imaginação e criem cenários e figurinos para a representação.

Ao que se refere ainda ao texto teatral, Roubine vai citar as palavras de Artaud de que o texto teatral será um instrumento para uma sonoridade, onde se é possível perceber a importância da encenação. Diz, pois, que “o texto, para Artaud, se torna em primeiro lugar um instrumento, o veículo, o trampolim de uma materialidade sonora, de uma energia física”. (ROUBINE, 1998, p. 64) Podemos refletir por estas palavras que este instrumento, este trampolim ocorre justamente porque o autor se utiliza do mesmo para tornar público o que se pode ter em mente, de tornar isso uma matéria. Essa energia física se dá também pelo contato com o público, com o desejo de se expor o que pensa.

Roubine (1998) expressa que o texto possui uma relevância no teatro, que até hoje não há nada que substitua o texto no teatro. Este só existe devido ao texto. Nenhum tipo de pensamento existe para expor que o teatro pode existir sem o texto, muito pelo contrário, ele é essencial para que tenhamos o teatro. É como o pilar de um edifício. Ressalta que

[...] contrariando os receios de uns e os desejos de outros, as experiências contemporâneas, mesmo as mais audaciosas, não inventaram um teatro sem texto. Os maiores acontecimentos dos últimos 30 anos, em matéria de encenação, pertenceram claramente a um teatro em que o texto permanece sendo um dos pilares do edifício, quer se trate de obras do repertório clássico montadas de maneira totalmente inovadora. Nenhum encenador conseguiu, e no fundo nem sequer procurou, anular o texto. (ROUBINE, 1998, p. 77 - 78)

Acreditamos que este recurso poderá ser muito bem utilizado em sala de aula, pois o texto é o início para uma representação, sem ele não poderemos desfrutar da encenação e os nossos alunos podem desfrutar, também, desse texto em sala de aula. E por meio dele, serão capazes de aprender muito mais, pois encontrarão aspectos da nossa realidade social e do que realmente é a comunicação, na sua forma literal.

O texto é uma base para o teatro. Como vemos não há teatro sem texto, o que nos faz acreditar ainda mais que pode ser totalmente utilizado em sala de aula,

sendo capaz de fazer com que os alunos aprofundem a sua leitura e oralidade por meio dele.

Para Spang (1991), o texto teatral possui elementos sócio-comunicativos, em que a sociedade é totalmente representada por meio das falas das personagens e do contexto no qual está inserido, ou seja, o ambiente no qual a obra é desenvolvida há uma mostra de como esta sociedade é, como pode ser colocada no papel. Ao que se refere à comunicação, nada é mais autêntico que este texto, pois temos falas diretas que são compreendidas e que possuem uma resposta ativa do outro. É assim que o texto teatral se desenrola. Encontramos que

no texto teatral se realizam naturalmente as estruturas sócio-comunicativas características de todo texto; se realiza igualmente a função poético-estética imprescindível em todo texto literário; porém mais que em outros textos e outros meios de comunicação se manifesta a função comunicativa, pois é um texto que reflete uma dupla comunicação. (SPANG, 1991, p. 49)

Para este autor, o texto teatral é comunicativo, quer dizer, há um emissor e um receptor que são fundamentais para a comunicação. No diálogo há a necessidade de se pensar na compreensão e se obter uma resposta para aquilo que é falado para o outro. Aqui encontramos isso, um texto voltado para a comunicação.

Por todos os aspectos vistos sobre o texto teatral, fica ainda mais claro para nós, o propósito de reconhecer o texto teatral como uma ferramenta muito importante que pode ser utilizada em sala de aula, e mais especificamente, em língua estrangeira. Podemos inferir que no texto teatral há uso (funcionalidade), o que é essencial no nosso Ensino Comunicativo.

Segundo Acquaroni (2007), o texto teatral pode ser uma ferramenta muito satisfatória no ensino de línguas estrangeiras, pois para ela este texto propõe interação oral, que pode ser trabalhada em sala de língua estrangeira e fazer com que o aluno veja a aula como algo mais atrativo, que queira estar presente para adquirir maior conhecimento. Temos que

as obras teatrais são, entre outras coisas, textos que simulam, através do diálogo, autênticas interações orais. Esta dupla condição as converte num material complexo, mas atrativo para a aula de LÉ/L2. (ACQUARONI, 2007, p. 38)

Vemos aqui, como o texto teatral pode ter uma função importante em relação ao ensino de idiomas, neste caso encontramos uma referência à habilidade oral

como um meio real na utilização desse tipo de texto, e com isso, pode tornar a aula mais atrativa.

Quando observamos a comunicação, logicamente temos presente a oralidade, com uma autêntica interação entre pessoas ou personagens que se propõem a ter a fala como ponto chave para essa comunicação. Ao pensarmos dessa maneira, poderemos muito bem trabalhá-lo num curso de línguas, pois temos como desempenhar a interação entre os alunos em sala.

Creemos que por meio do texto teatral, os alunos têm plenas condições de sentir um desejo mais forte para a comunicação, tentando praticar de forma mais espontânea a sua oralidade, e com isso, conseguir uma fluência maior para quando necessitar dialogar.

Ao referir-se à questão da leitura, Acquaroni (2007) segue afirmando que é de suma importância haver em sala de uma aula sociabilidade e integração, o que o texto teatral dá possibilidade para tal, iniciando com uma leitura dramática, em que há a compreensão e a contextualização. Outro fator, seria o aspecto da entonação adequada e o uso da imaginação para se pensar nas cenas do texto. Vai expor que

[...] a participação de todos tem que estar assegurada com o fim de favorecer a sociabilidade e a integração entre os alunos. Um primeiro nível seria o da leitura em voz alta ou dramatizada do texto que implica um trabalho prévio de compreensão e contextualização. Trata-se de uma forma de trabalhar o texto em si, sem aspirar a nada mais (nem a nada menos). A compreensão leitora terá, porém, que incluir, obrigatoriamente, a atenção à entonação e a capacidade de imaginar-se as distintas cenas. (ACQUARONI, 2007, p. 41)

Aqui vemos a importância dada à fala, à leitura, em que a compreensão terá papel relevante e além do mais, a interação entre os alunos em sala de aula, quer dizer, a comunicação como ponto principal. Ao se trabalhar com o texto teatral, pensamos que devemos ter em mente qual seja o nosso objetivo em utilizá-lo, pois sem uma prévia preparação poderá não se obter o êxito desejado, ou seja, a prática da leitura e da oralidade.

Por estas duas falas de Acquaroni, podemos pensar que a leitura e a oralidade com que se pode desenvolver um texto teatral é inteiramente possível, e relembramos que a leitura se volta para a entonação, e que na oralidade podemos perceber os gestos e o próprio desempenho do corpo numa situação de comunicação real.

Seguindo uma mesma linha de pensamento acerca do texto teatral em cursos de línguas, Cáceres Rivas (2009) ressalta que

o teatro aplicado ao ensino/aprendizagem de LE, não somente abarca e incorpora as técnicas e o repertório das funções comunicativas das novas experiências metodológicas. A expressão dramática (ou drama) e o teatro no ensino de LE oferecem na atualidade, distintas vias de aproximação e combinam múltiplas práticas, às vezes complementares, às vezes contraditórias. (CÁCERES RIVAS, 2009, p. 25)

Com estas palavras, podemos inferir que o texto teatral pode proporcionar ao professor de línguas uma ajuda extraordinária em sala de aula, pois com ele podemos realizar distintas atividades em que os alunos interagem. Com a prática do uso desse texto, os nossos estudantes terão a oportunidade de desenvolver a sua competência de conhecimento de mundo e assim poderão contribuir para a aprendizagem do outro.

Cáceres Rivas afirma, ainda, que

[...] a presença do gênero dramático na sala de aula de LE não é inexistente, o que seria inconcebível, mas talvez tampouco ocupe o lugar que por tradição e importância deveria ter em contraste com os outros dois gêneros literários básicos. (CÁCERES RIVAS, 2009, p. 30)

Pelas palavras da autora, podemos pensar que há uma necessidade de se valorizar o teatro em sala de aula, porque geralmente encontramos os outros gêneros, mas o gênero dramático parece que não existe e daí as dificuldades dos alunos, muitas vezes, ao se deparar com o texto teatral e nem saber como lê-lo adequadamente.

Podemos observar que ao se utilizar este texto em sala de aula, poderemos desempenhar distintas tarefas que possibilitarão os alunos de LE terem um conhecimento maior e se tornarem capazes de melhorar a habilidade de leitura e oralidade, por meio de variadas formas de ser trabalhado.

Observamos, pois, que o texto teatral pode nos auxiliar bastante em sala de aula de línguas estrangeiras, porque por meio dele, encontramos estratégias e tarefas que poderão fazer com que os estudantes sintam uma maior vontade de estar em sala e que podem desenvolver a sua motivação em algo que percebem que é real, autêntico e comunicativo.

## Anexo L – Fragmento da obra teatral “El burlador de Sevilla” - Tirso de Molina

## TIRSO DE MOLINA



La vida de fray Gabriel Téllez (1581-1648), que adoptó el pseudónimo literario de Tirso de Molina, constituye aún hoy un enigma, pues hay quien piensa que pudo ser hijo ilegítimo del duque de Osuna. Lo que sabemos es que ingresó en 1600 en la Orden de la Merced, ocupó diversos cargos en ella, y tuvo considerables problemas para armonizar su condición de religioso y su vocación literaria, lo que le acarrearé incluso el destierro en alguna ocasión. Muirió siendo prior del convento de Almazán (Soria).

Tirso fue, sin duda, junto a Lope de Vega y Calderón de la Barca, uno de los tres grandes dramaturgos del Siglo de Oro español. Discípulo destacado de Lope, se vio imitado por él, defendió su concepción dramática, y, a la inversa, ejerció sobre el Fénix su impronta. Excelente poeta lírico y mejor prosista, escribió dos de las más interesantes misceláneas del xvi: *me refiero a los Cigarrales de Toledo* (1621), una de las mejores creaciones novelescas pos-cervantinas, y a *De feítez aprovechando* (1635), de carácter más devoto y piadoso; ambas mezcladas de novela, teatro y poesía.

Con todo, fue el teatro su actividad fundamental, y en él brilló por sus comedias de capa y espada, como *Don Gil de las calzas verdes*, o *Maria la piadosa*; por sus dramas históricos de carácter político-social, como *La prudencia en la mujer* o *Antonia García*; por sus tragedias bíblicas, como *La venganza de Tamar*; y, sobre todo, por dos obras de carácter universal y significado teológico, *El condenado por desconfiado* y *El burlador de Sevilla y convidado de piedra*. Esta, especialmente, ha fracasado la fama imperecedera de Tirso, pues se trata nada menos que de la creación de un mito literario universal, el de Don Juan, que después del mercaderío llegó a todas las culturas del mundo. El Don Juan Tenorio de Tirso de Molina era un ejemplo vivo de que «la desvergüenza, en España, se había hecho caballería». Burlador de mujeres impetuoso e incansable, por encima de toda convención moral o social, irrespetuoso con su padre, con el rey mismo, e incluso con Dios («tan largo me lo fiáis» —dice insistentemente—), y por ello condenado finalmente al castigo eterno de las penas infernales, el Don Juan de Tirso fue (y será) el prototipo de todos los donjuanes, y de la rebeldía que ellos implican.

## EL BURLADOR DE SEVILLA

## ACTO II

*[Don Juan Tenorio, que ha logrado con engaños los favores de Isabela en Nápoles, y ha burlado a Tisbea en Tarragona, amparado siempre por su familia, su tío Pedro Tenorio en Italia y su padre Diego Tenorio en España, piensa ahora en lograr a doña Ana de Ulloa en Sevilla, la amada de su amigo el marqués de la Mota. Nada ni nadie le detiene, ni siquiera los avisos de su propio padre. El, Don Juan, siempre está dispuesto a todo.]*

*[Valiéndose de la oscuridad y aprovechando un cambio de capas con el marqués, para hacerse pasar por éste, logra Don Juan introducirse en casa de doña Ana. Ella descubre el engaño y dá voces a las criadas sale su padre don Gonzalo.]*



SIGLO XVII

ESCENA XIII

(Sale en casa de don Gonzalo. Doña Ana, gria dentro.)

DON ANA. ¡Falso!, no eres el marqués,

que me has engañado.

DON JUAN. Digo

que lo soy.

DON ANA. ¡Fiero enemigo,

mientes, mientes!

(Sale don Gonzalo de Ulloa, padre de doña Ana, con la espada desnuda.)

DON GONZALO.

La voz es de doña Ana la que siento.

(Dentro.)

¿No hay quien mate este traidor,

homicida de mi honor?

DON GONZALO. ¿Hay tan grande atrevimiento?

Muerto honor, dijo, ¡ay de mí,

y es su lengua tan liviana

que aquí sirve de campana.

DON ANA.

¡Maladid!

(Sale don Juan y Catalinón con las espadas desnudas.)

DON JUAN.

¿Quién está aquí?

DON GONZALO. ¡La bartacana caída

de la torre de mi honor

echaste en tierra, traidor,

donde era alcaide la vida!

DON JUAN. ¡Déjame pasar!

DON GONZALO. ¿Pasar?

DON JUAN. ¡Por la punta de esta espada!

DON GONZALO. Morirás.

DON JUAN. ¡No importa nada!

DON GONZALO. ¡Mira que te he de matar!

DON JUAN. ¡Muere, traidor!

DON GONZALO. ¡De esta suerte

muero!

CATALINÓN. (Le hiere.)

Si escapo de aquesta,

no más buritas, no más fiesta.

DON GONZALO. ¡Ay, que me has dado la muerte!

DON JUAN. ¡Tú la vida te quitaste!

DON GONZALO. ¿De qué la vida serviría?

DON JUAN. ¡Huye!

DON GONZALO. (Vase don Juan y Catalinón.)

¡Guarda que es sangría,

con que el valor aumentase!

¡Muerto soy! No hay bien que aguarde.

Seguirle mi furor,

que es traidor, y el que es traidor

es traidor porque es cobarde.

1588

EL REY, creyéndole autor de la muerte de don Gonzalo, prende al Marqués de la Mota y ordena que sea decapitado. Don Juan, camino de Lebrija, pasa por Dos Hermanas, donde se celebra una boda. Con mentiras urdidas, logra alejar al novio y goza a la novia, Amrita, dándole palabra de casamiento. Entra de nuevo don Juan en Sevilla refugiándose en el sagrado de una iglesia, donde ha sido enterrado don Gonzalo.

TISSO DE MOLINA

ACTO III

(Descríbese un sepulcro de don Gonzalo de Ulloa.)

DON JUAN.

¿Qué sepulcro es éste?

CATALINÓN.

Aquí don Gonzalo está enterrado.

DON JUAN.

Este es al que muere di.

CATALINÓN.

¡Gran sepulcro le han labrado!

DON JUAN.

¿Cómo dice este letero?

CATALINÓN.

«Aquí aguarda del Señor, el más leal caballero, la venganza de un traidor.»

DON JUAN.

Del mote refirme quiero.

CATALINÓN.

¿Y habéis vos de vengar, buen viejo, barbas de piedra?

DON JUAN.

No se las podéis pelar, que en barbas muy fuertes medra.

CATALINÓN.

Aquesta noche a cenar os aguarde en mi posada.

DON JUAN.

Allí el desalto haremos, si la venganza os agrada;

CATALINÓN.

aunque mal reñir podremos, si es de piedra vuestra espada.

DON JUAN.

Ya, señor, ha anochecido; vámonos a recoger.

CATALINÓN.

Larga esta venganza ha sido. Si es que vos la habéis de hacer, importa no estar dormido, que si a la muerte aguardáis la venganza, la esperanza ahora es bien que perdáis, pues vuestro enojo y venganza tan largo me lo fiais.

DON JUAN.

Quiero apertibir la pieza que vendrá a cenar don Juan. Puestas las mesas están.

CRIADO PRIMERO.

¡Qué fienna tiene si empiceral!

CRIADO SEGUNDO.

Y a tarta como solía,

2245

2250

2255

2260

2265

2270

ESCENA XI

(Sale en casa de don Juan. Ponen la mesa dos criados.)

CRIADO PRIMERO.

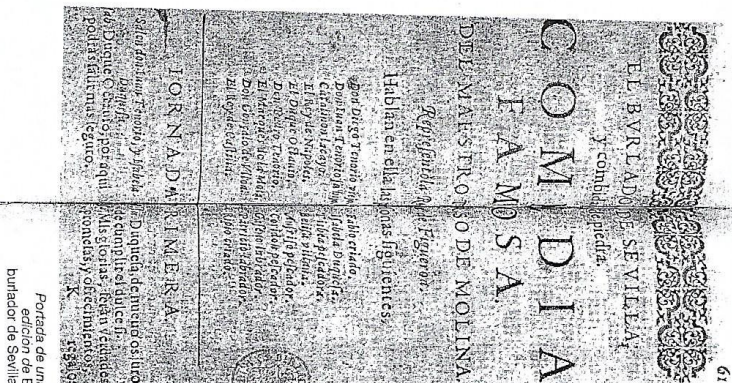
Quiero apertibir la pieza que vendrá a cenar don Juan.

CRIADO SEGUNDO.

¡Qué fienna tiene si empiceral!

Y a tarta como solía,

2274



la bebida se calienta  
y la comida se enfría.  
Mas, ¿quién a don Juan ordena  
esta desorden?

ESCENA XII

(*Entran don Juan y Catalinón.*)

DON JUAN. ¿Cerraste?  
CATALINÓN. Ya cerré como mandaste.  
DON JUAN. ¡Hola! Tráiganme la cena.  
CRIADO SEGUNDO. Ya está aquí.  
DON JUAN. Catalinón,  
síntate. Yo soy amigo  
de cenar despacio.

DON JUAN. Digo  
que te sientes. La razón  
haré.  
CATALINÓN. También es camino  
éste, si come con él.

CRIADO PRIMERO. Síntate.  
DON JUAN. (*Un golpe dentro.*)

CATALINÓN. Golpe es aquí.  
DON JUAN. Que llamaron imagino;  
mira quién es.

CRIADO PRIMERO. Voy volando.  
CATALINÓN. ¿Si es la justicia, señor?  
DON JUAN. Sea, no tengas temor.

(*Vuelve el criado huyendo.*)  
¿Quién es? ¿De qué estás temblando?  
De algún mal da testimonio.

DON JUAN. ¡Habla, responde!, ¿qué has visto?  
¿Asombróte algún demonio?  
Ve tú, y mira aquella puerta:  
¡presto, acaba!

CATALINÓN. ¿Yo?  
DON JUAN. Tú, pues.  
CATALINÓN. ¡Acaba! ¡Menea los pies!  
A mi agüela hallaron muerta  
como racimo colgada,  
y desde entonces se suena  
que anda siempre su alma en pena.  
Tanto golpe no me agrada.

DON JUAN. ¡Acaba!  
CATALINÓN. Señor, si sabes  
que soy un Catalinón...

DON JUAN. ¡Acaba!  
CATALINÓN. ¡Fuerte ocasión!  
DON JUAN. ¿No vas?  
CATALINÓN. ¿Quién tiene las llaves  
de la puerta?

2280

2285

2290

2295

2300

2305

2310

CRIADO SEGUNDO.

Con la aldaba  
está cerrada no más.

DON JUAN. ¿Qué tienes? ¿Por qué no vas?  
CATALINÓN. Hoy Catalinón acaba.  
¿Mas si las forzadas vienen  
a vengarse de los dos?

2315

(*Llegó Catalinón a la puerta y viene corriendo; cae y levántase.*)

DON JUAN. ¿Qué es eso?

CATALINÓN. ¡Válgame Dios!

DON JUAN. ¿Que me matan, que me tienen!  
¿Quién te tiene, quién te mata?

DON JUAN. ¿Qué has visto?

CATALINÓN. Señor, yo allí

vide cuando... luego fui...

¿Quién me ase, quién me arrebató?

Llegué, cuando después ciego...

cuando vile, ¡luro a Dios!

Habló y dijo, ¿quién sois vos?...

respondió, y respondí luego...

topé y víde... ¿A quién?

DON JUAN. ¿A quién?

CATALINÓN. No sé.

DON JUAN. ¿Cómo el vino desatinó!

Dame la vela, gallina,  
y yo a quien llama veré.

2320

2325

2330

ESCENA XIII

(*Toma don Juan la vela y llega a la puerta. Sale al encuentro don Gonzalo, que estaba en el sepulcro, y don Juan se retira airado turbado, empujando la espada, la vela, y don Gonzalo hacia él, con pasos menudos, y al compás de don Juan, retirado en medio del teatro.*)

DON JUAN. ¿Quién va?

DON GONZALO. Yo soy.

DON JUAN. ¿Quién sois vos?

DON GONZALO. Soy el caballero honrado

que a cenar has convidado.

DON JUAN. Cena habrá para los dos.

Y si vienen más contigo,

para todos cena habrá.

Ya puesta la mesa está.

CATALINÓN. Síntate.

¿Dios sea conmigo!

¡San Panuncio, San Antón!

Pues ¡los muertos comen di!

¡Por señas dice que sí!

DON JUAN. Síntate, Catalinón.

CATALINÓN. No, señor, yo lo recibí  
por cenado.

DON JUAN. Es desconcierto:

¿qué temor tienes a un muerto!

¿Qué hicieras estando vivo?

Necio y villano temor.

2345

147

El bufador de  
Sivilla.  
Enfrenta a don Juan y el  
comendador. Lienzo  
de Goya.





SIGLO XVII

TIRSO DE MOLINA

CATALINÓN. Cena con tu convidado,  
que yo, señor, ya he cenado.  
DON JUAN. ¿He de enojarme?  
CATALINÓN. Señor,  
vive Dios que huele mal.

DON JUAN. Llega, que aguardando estoy.  
CATALINÓN. Y o pienso que muerto soy.  
(*Aparte.*)  
Y está muerto mi arcabuz.  
DON JUAN. (*Tiemblan los criados.*)  
Y vosotros, ¿qué decís?

CATALINÓN. ¿Qué hacéis? ¡Necio temblar!  
¿Nunca quisiera cenar  
con gente de otro país!  
DON JUAN. ¿Yo, señor, con convidado  
de piedra?

DON JUAN. ¡Necio temer!  
CATALINÓN. Si es piedra, ¿qué te ha de hacer?  
DON JUAN. Dejarme descalabrado.  
CATALINÓN. Háblale con cortésia.

DON JUAN. ¿Está bueno? ¿Es buena tierra  
la otra vida? ¿Es llano o sierra?  
CATALINÓN. ¿Prémíase allá la poesía?  
A todo dice que sí  
con la cabeza.

CATALINÓN. ¿Hay allá  
muchas tabernas? Si habrá,  
si Négo reside allí.  
DON JUAN. ¡Hola! Dadnos de beber.  
CATALINÓN. Señor muerto, ¿allá se bebe  
con nieve?

DON JUAN. (*Baja la cabeza.*)  
Así, que hay nieve:  
¡buen país!  
CATALINÓN. Si oír cantar  
queréis, cantarán.  
(*Baja la cabeza.*)  
Sí, dijo.

CRIADO SEGUNDO. Canta.  
DON JUAN. Tiene el seor muerto  
CATALINÓN. buen gusto.  
Es noble, por cierto,  
y amigo de regocijo.

CRIADO PRIMERO. (*Cantan dentro.*)  
«Si de mi amor aguardáis,  
señora, de aquesta suerte  
el galardon en la muerte  
¡qué largo me lo fátis!»  
O es sin duda veraniego  
el seor muerto, o debe ser  
hombre de poco comer.  
Temblando al plato me llego.  
Poco beben por allá.  
(*Bebe.*)

CATALINÓN. 2355

CATALINÓN. 2360

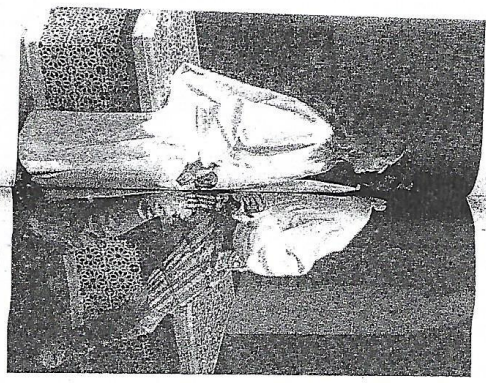
CATALINÓN. 2365

CATALINÓN. 2370

CATALINÓN. 2375

CATALINÓN. 2380

CATALINÓN. 2385



El Don Juan de Tirso de Molina fue y será el prototipo de todos los donjuanes, y de la rebeldía que simbolizan.

yo beberé por los dos.  
Bridis de piedra ¡por Dios!  
Menos temor tengo ya.

(*Canta.*)

«Si ese plazo me comida  
para que gozaros pueda,  
pues larga vida me queda,  
dejad que pase la vida.  
Si de mi amor aguardáis,  
señora, de aquesta suerte  
el galardon en la muerte,  
¡qué largo me lo fátis!»

CATALINÓN. ¿Con cuál de tantas mujeres  
como has burlado, señor,  
hablan?

DON JUAN. De todas me río  
amigo, en esta ocasión.  
En Nápoles a Isabela...

CATALINÓN. Ésa ya no está, señor,  
burlada, porque se casa  
contigo, como es razón.  
Burlaste a la pescadora  
que del mar te redimió  
pagándole el hospedaje  
en moneda de rigor.  
Burlaste a doña Ana.

DON JUAN. Calla  
que hay parte aquí que pagó  
por ella, y vengarse aguarda.  
(*Hace señas que se quite la mesa y queden solos.*)  
¡Hola!, quitad esa mesa,  
que hace señas que los dos  
nos quedemos, y se vayan  
los demás.

CATALINÓN. ¡Malo, por Dios!  
No te quedas, porque hay muerto  
que mata de un mojon  
a un gigante.

DON JUAN. Salios todos.  
¡A ser yo Catalinón...!

Yete, que viene.  
(*Yanse, y quedan los dos solos, y hace señas que cierre la puerta.*)

ESCENA XIV

DON JUAN. La puerta  
ya está cerrada. Ya estoy  
aguardando. Di, ¿qué quieres,  
sombria o fantasma o visicón?  
Si mandas en pena o si aguardas  
ninguna satisfacción



2465

jamás vide tal calor.  
Un aliento respiraba,  
organizando la voz,  
tan frío, que parecía  
infernai respiración.  
Pero todas son ideas  
que da la imaginación:  
el temor y temer muertos  
es más villano temor;  
que si un cuerpo noble, vivo,  
con potencias y razón  
y con alma, no se teme,  
¿quién cuerpos muertos temió?  
Mañana irá a la capilla  
donde convidado soy,  
por que se admire y espante  
Sevilla de mi valor.  
(Vase.)

2470

2475

2480

[Las cosas de don Juan parecen ir a arreglarse. El rey ha ratificado su orden de que don Juan repare, casándose, el honor de la Duquesa Isabela. El monarca está dispuesto a perdonar, y concede a don Juan el título de Conde de Lebrija. Recibe afectuosamente a don Juan y éste visita también a Isabela, muy conforme con la proyectada boda. Pero antes le queda cumplir con la palabra dada de cenar con el muerto Comendador.]

## ESCENA XX

(Interior de la iglesia.)

2681

CATALINÓN.  
¡Qué oscura que está la iglesia,  
señor, para ser tan grande!  
¡Ay de mí! ¡Tenme, señor,  
porque de la capa me asen!

## ESCENA XXI

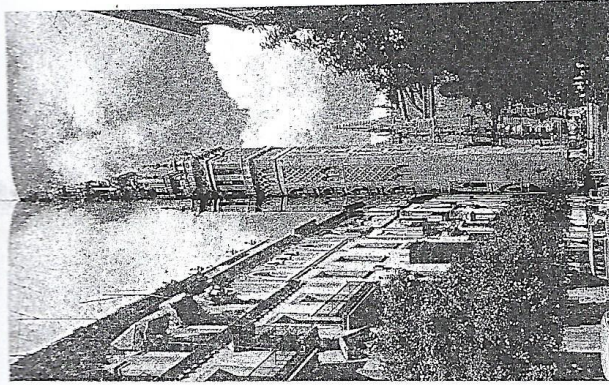
(Sale don Gonzalo como antes, y encuétrase con ellos.)

2685

¿Quién va?  
DON JUAN.  
Soy yo.  
DON GONZALO.  
¡Muerto estoy!  
CATALINÓN.  
No entendi que me cumplieras  
DON GONZALO.  
la palabra, según haces  
de todos burla.

2690

¿Me tienes  
en opinión de cobarde?  
DON GONZALO.  
Sí, que aquella noche huiste  
de mí cuando me mataste.  
DON JUAN.  
Huí de ser conocido;  
mas ya me tienes delante.  
2695  
Di presto lo que me quieres.  
151



Panorámica de  
Sevilla, con la  
Giralda al fondo.

2430

para tu remedio, dilo,  
que mi palabra te doy  
de hacer lo que me ordenares.  
¿Esrás gozando de Dios?  
¿Dite la muerte en pecado?  
Habla, que suspenso estoy.

(Habla poco, como cosa del otro mundo.)

2435

¿Cumplirásme una palabra  
como caballero?  
DON JUAN.  
Honor  
tengo, y las palabras cumplo,  
porque caballero soy.

2440

Dame esa mano, no temas.  
¿Eso dices? ¿Yo temor?  
Si fueras el mismo infierno  
la mano te diera yo.  
(Dale la mano.)

2445

Bajo esta palabra y mano,  
mañana a las diez estoy  
para cenar aguardando.  
¿Irás?

2450

Empresa mayor  
entendi que me pedías.  
Mañana tu huéspedes soy.  
¿Dónde he de ir?  
A mi capilla

2455

¿Iré solo?  
No, los dos;  
y cümpleme la palabra  
como la he cumplido yo.  
Digo que la cumpliré:  
que soy Tenorio. Yo soy

2460

Ulloa. Yo iré sin falta.  
Yo lo creo. Adiós.  
(Va a la puerta.)  
Adiós.

2465

Aguarda, iréte alumbando.  
No alumbres, que en gracia estoy.

2470

(Vase muy poco a poco, mirando a don Juan y don Juan, a él, hasta que desaparece, y queda don Juan con pavor.)

2475

ESCENA XV

2480

¡Válgame Dios! Todo el cuerpo  
se ha bañado de un sudor,  
y dentro de las entrañas  
se me hielá el corazón.  
Cuando me tomó la mano,  
de suerte me la apretó,  
que un infierno parecía:

SIGLO XVII

- DON GONZALO. Quiero a cenar convidarte.  
CATALINÓN. Aquí excusamos la cena,  
que toda ha de ser flambre,  
pues no parece cocina.  
DON JUAN. Cenemos.  
DON GONZALO. Para cenar  
es menester que levantes  
esa tumba.  
DON JUAN. Y si te importa,  
levantaré esos pilares.  
DON GONZALO. Valiente estás.  
DON JUAN. Tengo brío.  
y corazón en las carnes.  
*(Levanta don Juan el túmulo y  
descubre una mesa negra, preparada.)*  
CATALINÓN. Mesa de Guineá es ésta.  
Pues ¿no hay por allí quien lave?  
DON GONZALO. Siéntate.  
DON JUAN. ¿Adónde?  
CATALINÓN. Con sillas  
viene ya dos negros pajes.  
2710  
*(Entran dos enlutados con dos sillas.)*  
DON GONZALO. ¿También acá se usan lutos  
y bayetas de Flandes?  
CATALINÓN. Siéntate tii.  
DON GONZALO. Yo, señor,  
he merendado esta tarde.  
CATALINÓN. No repliques.  
2715  
*(Dios en paz de esto me saque.)*  
DON GONZALO. ¿Qué plato es éste, señor?  
Este plato es de alcrañas  
y viboras.  
CATALINÓN. ¡Gentil plato!  
Éstos son nuestros manjares.  
DON GONZALO. ¿No comes tí?  
DON JUAN. Comeré,  
si me diexas áspidi, áspides  
cuantos el infierno tiene.  
DON GONZALO. También quiero que te canten.  
CATALINÓN. ¿Qué vino beben acá?  
DON GONZALO. Pruébalo.  
CATALINÓN. Hiel y vinagre  
es este vino.  
DON GONZALO. Este vino  
exprimen nuestros lagares.  
2720  
*(Cantan.)*  
«Advertan los que de Dios  
juzgan los castigos grandes,  
que no hay plazo que no llegue  
ni deuda que no se pague.»  
2730



Don Juan, en una de las numerosas versiones de la obra de Tirso de Molina, llevada a la ópera.

TIRSO DE MOLINA

- CATALINÓN. ¡Malo es esto, vive Cristo!  
que he entendido este romance,  
y que con nosotros habla.  
DON JUAN. Un hiel el pedro me parte.  
2735  
*(Cantan.)*  
«Mientras en el mundo viva,  
no es justo que diga nadie:  
¡qué largo me lo fiáis!  
siendo tan breve el cobrarse.»  
DON GONZALO. ¿De qué es este guisadillo?  
CATALINÓN. De uñas.  
DON GONZALO. De uñas de sastre  
será, si es guisado de uñas.  
CATALINÓN. Ya he cenado; haz que levanten  
la mesa.  
DON GONZALO. Dame esa mano;  
no temas, la mano dame.  
DON JUAN. ¿Eso dices? ¿Yo temo?  
DON GONZALO. ¡Que me abraso!  
2740  
¡No me abrasas con tu fuego!  
Este es poco  
para el fuego que buscaste.  
DON GONZALO. Las maravillas de Dios  
son, don Juan, investigables,  
y así quiere que tus culpas  
a manos de un muerto pagues,  
y si pagas de esta suerte  
ésta es justicia de Dios:  
2745  
«quien tal hace, que tal pague.»  
¡Que me abraso, no me apretes!  
DON JUAN. Con la daga he de matarte.  
Mas ¡ay! que me canso en vano  
de tirar golpes al aire.  
A tu hija no ofendí,  
que yo mis engatos antes.  
DON GONZALO. No importa, que ya persiste  
tu intento.  
DON JUAN. Deja que llame  
quien me confiese y absuelva.  
DON GONZALO. No hay lugar; ya acuerdas tarde.  
CATALINÓN. ¡Muerto soy!  
2750  
*(Cae muerto.)*  
No hay quien se escape  
que aquí tengo de morir  
también por acompañarte.  
DON GONZALO. Esta es justicia de Dios:  
2755  
«quien tal hace, que tal pague.»  
*(Hándese el sepulcro con don Juan y  
don Gonzalo, con mucho ruido, y  
sale Catalinón arrastrando.)*  
2770



## SIGLO XVII

## CATALINÓN.

¡Válgame Dios! ¿Qué es aquesto?  
 Toda la capilla se arde,  
 y con el muerto he quedado  
 para que le vele y guarde.  
 Arrastrando como pueda  
 iré a avisar a su padre.

2775

¡San Jorge, San Agnus Dei,  
 sacadme en paz a la calle!  
 (Vase.)

2780

[*Todos los burlados por don Juan piden al rey su castigo. Hasta el mismo don Diego Tenorio tiene que pedir que su hijo don Juan pague sus culpas. Llega en esto Catalinón, quien cuenta la terrible muerte del burlador. Octavio se casará con Isabela, viuda ya al morir don Juan, con quien el rey la tenía casada; y el Marqués de la Mota con doña Ana, con quien don Juan no había logrado consumir su engaño.*]

## Anexo M – Texto “A habilidade oral”

### HABILIDADE ORAL

Trabalhar com a oralidade é para nós um caminho que nos auxilia bastante em sala de aula. Poder desempenhar estratégias fazendo com que o aluno tenha uma maior participação, torna a aula mais dinâmica e há uma grande possibilidade dos estudantes se sentirem bem em sala, com um desejo de expor a sua fala para que possa alcançar uma fluência mais satisfatória em relação ao idioma estudado.

Widdowson (1991) vai nos apontar sobre o que significa trabalhar com a oralidade com os alunos, percebendo os detalhes que somos capazes de realizar no nosso momento de fala.

“O ato de falar engloba não somente a produção de sons, mas também o uso de gestos, movimentos dos músculos da face, e na verdade, do corpo inteiro. Todos esses acompanhamentos não vocais da fala enquanto atividade comunicativa são transmitidos através do meio visual. Quando pensamos na fala dessa maneira, portanto, não é mais lícito associá-la tão somente ao meio auditivo. Podemos dizer que a fala engloba o uso dos meios auditivo e visual uma vez que se constitui numa atividade que lança mão do gesto, da expressão facial e outros fenômenos paralinguísticos. (WIDDOWSON, 1991, p. 86)

*Paralinguística é a parte da linguística que estuda os aspectos não-verbais que acompanham a comunicação verbal. Em outras palavras, é o estudo da paralinguagem. Estes aspectos incluem o tom de voz, o ritmo da fala, o volume de voz, as pausas utilizadas na pronúncia verbal, e demais características que transcendem a própria fala. (Fonte: wikipedia, acessado em 17 de março de 2015)*

Sendo assim, falar pode se classificar como uma habilidade essencial na formação do aluno, já que por meio desta, desenvolverá os sons, mas também os gestos, pois como sabemos, são meios que facilitam a nossa comunicação. Isto é uma realidade que encontramos na nossa língua materna, o quanto de gestos que praticamos; então, ao falar uma língua estrangeira, precisamos ser tão espontâneos como quando falamos a nossa língua 1, sem se preocupar com as palavras que serão ditas, mas sim, com a comunicação.

Fazer com que a espontaneidade seja uma característica do discente, estaremos auxiliando demasiadamente a sua fluência na língua meta, já que à proporção que fala, estará colocando muito do que aprendeu em uso, buscando criar enunciados adequados para que possa se fazer entender, e daí, aconteça a real comunicação entre os emissores.

Quando a oralidade é colocada como uma habilidade ativa, é justamente porque somos nós que estamos praticando e produzindo esta fala, é algo que pretendemos fazer de uma maneira com que sejamos compreendidos.

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

Esses teóricos ainda vão ressaltar que muitas vezes nos expressamos com frases curtas, diretas e frequentemente incompletas que não necessitam de uma estrutura formalizada ou estereotipada, além disso, ainda vão dizer que há o aspecto da entonação e da pronúncia. Quer dizer, há muitas situações nas quais os alunos dizem que o fato de falar é o que consideram mais difícil numa língua estrangeira. Muitas vezes pode ser verdade, por isso, como professores, necessitamos praticar bem essa habilidade para que o aluno se sinta seguro ao realizá-la e perceba que a comunicação é essencial no processo de conhecimento da língua.

“Na produção oral há um tempo limitado e os interlocutores estão presentes. O emissor tem que pensar no que quer dizer, dizê-lo, comprovar que o disse bem e que se entendeu num curto espaço de tempo. Para isso, simplifica estruturas sintáticas, elude a informação que considera não necessária, e se dá tempo para pensar, com palavras ou sons que frequentemente carecem de significado ou que variam facilmente de um contexto a outro. Ao mesmo tempo o falante vai compensando as carências de seu discurso com repetições, anteposições da informação chave, reestruturação das frases etc.” (GELABER, BUESO e BENÍTEZ, 2002, p. 36)

Pelo exposto, podemos pontuar que a oralidade é extremamente relevante no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, já que, os interlocutores estão presentes, um com o outro, o que faz com que as palavras saiam de uma forma mais espontânea. Aquilo que pensa em falar é colocado em prática e se necessita haver um entendimento. No aspecto da informalidade, as palavras e os sons são emitidos sem muitos rodeios, por isso há uma simplificação das estruturas linguísticas.

O importante para o emissor é conseguir desenvolver uma conversa que haja uma compreensão com o seu receptor, e dessa maneira, consiga expor o seu pensamento e se fazer entender. É essencial que consigamos fazer com que os nossos alunos consigam desenvolver uma comunicação sem ter medo de errar, e para isso, cremos que o nosso papel em sala de aula os auxilia muito.

Segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, para falar, escrever, escutar ou ler, o aluno tem que levar a cabo uma sequência de ações realizadas com destrezas. Sobre a habilidade de falar, o Quadro Comum expõe: para falar, o aluno deve saber: planejar e organizar uma mensagem (destrezas cognitivas); formular um enunciado linguístico (destrezas linguísticas); articular o enunciado (destrezas fonéticas).

Pensando no melhor para o estudante, devemos ter o nosso planejamento para desenvolver as habilidades necessárias em sala de aula, fazendo com que a meta final de ensino de língua estrangeira possa ser alcançada satisfatoriamente, como é o caso da comunicação.

Segundo Baralo (2000), “la expresión oral constituye una destreza o habilidad de comunicación que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento y la interpretación de lo escuchado. La expresión oral implica la interacción y la bidireccionalidad, en un contexto, compartido, y en una situación en la que se deben negociar los significados. La comunicación es un proceso, una acción, basada en unas destreza expresivas e interpretativas, por lo que la expresión oral debe entenderse como tal, junto a la comprensión oral, la lectura y la escritura.” (BARALO, 2000, p. 05)

A autora segue afirmando que “La expresión oral se hace paulatinamente más pobre, más contaminada por ruidos de diversa índole, sustituida por medios audiovisuales en los que el texto oral no es lo más importante. Y todo esto no es ajeno a lo que ocurre en lengua extranjera. Es impensable que un joven que no domine los recursos del discurso oral en su LM lo vaya a hacer en una LE que esté aprendiendo.” (BARALO, 2000, p. 06)

“Sin embargo, la expresión oral es algo tan intrínseco al hombre que no podemos imaginarnos sin esta destreza; hasta tal punto es así, que si no tenemos con quién hablar, hablamos con los animales, con las plantas, con nosotros mismos y hasta con el televisor.” (BARALO, 2000, p. 06)

“En términos generales, no hay diferencias cualitativas en la expresión oral en LM o en otra lengua; sí hay, por supuesto, una gran diferencia en el dominio del código, con todas las dificultades que eso implica.” (BARALO, 2000, p. 08)

“Hay otros factores de singular importancia, tanto en LM como en LE, que pueden facilitar o dificultar el proceso de comunicación oral. Si los interlocutores comparten información y hablan de alguna experiencia compartida, o comparten conocimientos del mismo trabajo o de hechos que hayan ocurrido, la eficacia comunicativa será mucho mayor con menor esfuerzo

lingüístico. Por el contrario, si los hablantes se desconocen o pertenecen a culturas muy diferentes, es difícil que lleguen a una comunicación plena porque les faltará conocimiento para suplir todas aquellas cosas que no se explicitan, tales como los conectores discursivos que expresan relaciones lógicas entre lo que se dice, o ciertos supuestos de partida que acompañan a cualquier acto de habla propio de la conducta humana.” (BARALO, 2000, p. 09)

“El oyente espera que el hablante se exprese de forma clara, relevante, veraz, no ambigua, breve y ordenada al transmitir información.” (BARALO, 2000, p. 09)

“La comunicación oral se caracteriza también por la necesidad de dar y de tomar el turno de palabra, con las estrategias adecuadas para cada caso. Esta habilidad se presenta especialmente complicada en E/LE, debido a los hábitos lingüísticos de los hispanohablantes, tan dados a interrumpir y a quitar el turno de palabra antes de que el interlocutor haya terminado su intervención. Los hablantes de otras lenguas, mucho más respetuosos del turno de palabra que los hispanohablantes, tienen verdaderas dificultades para superar esas barreras culturales y aplicar los recursos lingüísticos y paralingüísticos que le permitirán intervenir en la conversación.” (BARALO, 2000, p. 14)

“En la expresión oral, el uso natural de la lengua es el objetivo del aprendizaje, pero ese uso natural se alcanza a partir del significado más que de la forma; se trata siempre de un proceso conocido como *top-down*, del todo a las partes, más que como *bottom-up*, de las partes al todo. Sin embargo, en las clases de E/LE es necesario que nos centremos también en la forma, como parte importante del proceso de aprendizaje; los alumnos deben trabajar las propiedades formales de la lengua que quieren aprender, de la misma manera que usarán la traducción como parte de ese proceso de aprendizaje de E/LE, independientemente del papel que el profesor quiera asignarle a la traducción desde un punto de vista didáctico.” (BARALO, 2000, p. 17)

“Dentro de los enfoques comunicativos en la enseñanza de E/LE, la expresión oral es quizás la destreza que más discusiones ha generado, ya que por un lado es la base de la comunicación y de la interacción; pero por otro, no está muy claro qué posición debe ocupar en la programación de un curso, junto con las otras destrezas y el aprendizaje del código.” (BARALO, 2000, p. 17)

“La utilización didáctica de la conversación se puede hacer de varios modos diferentes, desde la conversación espontánea del profesor y el alumno, cada uno en sus verdaderos y habituales roles, hasta las actividades programadas con simulaciones de papeles y objetivos especificados y que deben prepararse con antelación.” (BARALO, 2000, p. 17)

“Hay otros recursos didácticos, muy motivadores, para la ejercitación y el desarrollo de la expresión oral y que los profesores de E/LE suelen utilizar con mucho éxito: canciones de todo tipo, exposiciones preparadas, debates, tertulias, grabaciones en vídeo de guiones previamente escritos, entre muchas otras.” (BARALO, 2000, p. 17 – 18)

“El trabajo en grupo permite reproducir dentro de la clase situaciones de comunicación oral muy cercanas a las auténticas, en las que se debe negociar el significado. Algunos críticos de estas dinámicas de trabajo han visto cierto peligro en la influencia de los errores de los compañeros, pero las investigaciones de la interacción en el aula han quitado importancia a este riesgo.” (BARALO, 2000, p. 18)

“Otra ventaja del trabajo en grupo, además de aumentar las oportunidades para la comunicación oral y el uso activo de la lengua, es el desarrollo de la autonomía del aprendiente, ya que es el responsable de su propio aprendizaje.” (BARALO, 2000, p. 18)

“La experiencia como profesores de E/LE nos ha convencido de que el trabajo en grupo es provechoso tanto para los alumnos más aventajados como para los menos capaces, ya que los primeros pueden practicar produciendo enunciados comprensibles, mientras que los otros pueden conseguir más experiencia en la negociación del significado. Las investigaciones más

modernas en metodología destacan los aspectos positivos del aprendizaje cooperativo y la interacción oral es el medio más natural para ponerlo en práctica.” (BARALO, 2000, p. 18)

“En la última década se han propuesto diseños de cursos y de actividades que ayudan a desarrollar con más eficacia la comunicación oral: las tareas y las actividades basadas en temas de interés, conocidos por el alumno. Se trata de hablar sobre cuestiones de negocios, de salud, de juegos, de informática, de deportes, de ecología o de cualquier otro tema propuesto por los alumnos, según sus necesidades comunicativas, o por una selección transcurricular de los contenidos. Las tareas son actividades diseñadas para que el aprendiente use la lengua comunicativamente con algún propósito concreto, o de forma reflexiva, para resolver algún problema, conseguir alguna información y transmitirla, tomar decisiones según diferentes argumentos.” (BARALO, 2000, p. 18)

Segundo Baralo (2000), as atividades de expressão oral na aula de E/LE poderiam ser as seguintes, com todas as variedades que se queiram aplicar:

- Conversaciones;
- Preguntas y respuestas;
- Resolución de problemas;
- Debates, discusiones, argumentaciones;
- Juegos comunicativos;
- Simulaciones, dramatizaciones;
- Relatos reales y fantásticos, chistes.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARALO, Marta. *El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE in Segunda Etapa Carabela* (Metodología y didáctica del español como lengua extranjera, orientaciones y actividades para la clase), Madrid, SGEL (Sociedad General Española de Librería, S.A.), 2000.

GELABER, María José., BUESO, Isabel y BENÍTEZ, Pedro. **Producción de materiales para la enseñanza de español**. Madrid, Arco Libros, S.L., 2002.

**Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Ministério de Educação, Cultura e Esporte, Madri, 2002.

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

## Anexo N – Fragmento da obra teatral “La Celestina” - Fernando de Rojas

1

## EDAD MEDIA

## LECTURA 3



## LA CELESTINA (1499)

Fernando de Rojas

Calisto, enamorado de Melibea, ha decidido recurrir a Celestina para que lo ayude, y la anciana lo visita en su casa para contarle lo sucedido en su primera entrevista con la muchacha.

CELESTINA. Oye, señor Calisto, y verás tu dicha (1) y mi solicitud lo qué hicierón, que cuando comencé yo a vender y poner en precio mi hilado (2), fue la madre de Melibea llamada para visitar a una hermana suya enferma. Y como tenía que ausentarse, dejó en su lugar a Melibea.

CALISTO. ¡O gozo (3) sin par (4), o singular oportunidad, o oportuno tiempo! ¡O quién estuviera allí debajo de tu manto (5), escuchando qué hablaría sola aquella en quien Dios tan extremadas gracias puso!

CELESTINA. ¿Debajo de mi manto, dices? ¡Ay, mezquina (6), que serías visto por treinta agujeros que tiene, si Dios no lo mejora!

(...)

CALISTO. (...) Di, señora, ¿qué hiciste cuando te viste sola?

(...)

CELESTINA. (...) Abrí mis entrañas (7), le dije mi embajada (8), cómo penabas (9) y que necesitabas tanto una palabra de su boca salida a favor tuyo para sanar un tan gran dolor. Y como ella estuvo suspensa, mirándome, espantada del nuevo mensaje, escuchando hasta ver quién podía ser aquel que así por necesidad de su palabra penaba o a quién podría sanar su lengua, en nombrando tu nombre, atajó (10) mis palabras; se dio en la frente una gran palmada como quien cosa de gran espanto ha oído, diciendo que cesase mi habla y me quitase delante si no quería hacer a sus servidores verdugos de mi postrimería (11), agravando mi osadía (12), llamándome hechicera, alcahueta (13), vieja falsa, barbuda, malhechora, y otros muchos ignominiosos (14) nombres con cuyos títulos asombran a los niños de cuna. (...) Pero entretanto que gastaba aquel espumajoso almacén su ira (15), yo no dejaba mis pensamientos estar vagos ni ociosos, de manera que tuve tiempo para salvar lo dicho. (...) Dije que tu pena era mal de muelas y que la palabra que querría era una oración que ella sabía, muy devota, para ellas.

(...)

CALISTO. (...) Procede en tu habla y dime qué más pasó. ¿Qué te respondió a la demanda de la oración?

CELESTINA. Que la daría de su grado (16).

CALISTO. ¿De su grado? ¡[Oh] Dios mío, qué alto don!

CELESTINA. Pues más le pedí.

CALISTO. ¿Qué, mi vieja honrada?

CELESTINA. Un cordón que ella trae ceñido, diciendo que era provechoso para tu mal porque había tocado muchas reliquias.

CALISTO. ¿Pues qué dijo?

CELESTINA. Dame albricias (17); te lo diré.

CALISTO. ¡Oh por Dios, toma toda esta casa y cuanto en ella hay, y dímelo o pide lo que quieras!

CELESTINA. Por un manto que tú des a la vieja, te dará en tus manos el mismo que en su cuerpo ella traía.

CALISTO. ¿Qué dices de manto? Y saya (18) y cuanto yo tengo. (...) ¡Oh nuevo huésped, oh bienaventurado cordón, que tanto poder y merecimiento tuviste de ceñir aquel cuerpo que yo no soy digno de servir! ¡O nudos de mi pasión, vosotros enlazasteis mis deseos!

Decidme si os estabais presentes en la desconsolada respuesta de aquella a quien vosotros servís y yo adoro, y por más que trabajo noches y días, no me vale ni aprovecha.

(...)

CELESTINA. Para ya, señor, ese devanear (19), que me tienes cansada de escucharte y al cordón, roto de tratarlo.

Fernando de Rojas, a partir de un primer acto cómico encontrado, decidió escribir su tragicomedia con el fin de enseñar los peligros del amor a través de un ejemplo atractivo. La obra consta de veintinueve actos en los que se cuenta la evolución de la relación entre Calisto y una reticente Melibea.

[\*]

- (1) Dicha: felicidad.
- (2) Hilado: porción de lino, cañamo, seda, etc. reducida a hilo.
- (3) Gozo: alegría.
- (4) Sin par: sin comparación.
- (5) Manto: prenda de ropa, capa.
- (6) Mezquina: miserable.
- (7) Entrañas: lo más oculto y escondido.
- (8) Embajada: mensaje importante.
- (9) Penabas: seuitas dolor.
- (10) Atajó: interrumpió.
- (11) Postrimería: último periodo de la vida humana o de la duración de una cosa.
- (12) Osadía: atrevimiento.
- (13) Alcahueta: persona que encubre o facilita un amor ilícito.
- (14) Ignominiosos: causantes de deshonra pública.
- (15) Ira: pasión violenta que mueve al enfado.
- (16) De su grado: con gusto.
- (17) Albricias: regalo que se da al que trae buenas noticias.
- (18) Saya: falda.
- (19) Devanear: hacer disparates o acciones tontas y sin valor.

Gracias a la mediación interesada tanto de Celestina como de los dos criados de Calisto, Melibea acaba accediendo a los amores extramatrimoniales de Calisto, terminando todo ello tristemente cuando Calisto, después de una noche en el huerto con ella, cae del muro y muere. Melibea reacciona suicidándose desde lo alto de una torre tras confesar lo sucedido a su padre.





### COMPRESIÓN

1. En el texto se reproduce una conversación. Explícala con tus palabras.
2. Durante su encuentro con Melibea, Celestina, como buena alcahueta, improvisa sus intenciones según la situación.
  - ¿Con qué excusa crees que ha entrado en la casa de Melibea?
  - La salida de la madre de Melibea, ¿en qué sentido modifica la actitud de Celestina ante la joven?
  - El inmediato rechazo de Melibea obliga a Celestina a matizar de nuevo sus intenciones. ¿De qué forma suaviza el enfado de la muchacha?
3. En la visita de Celestina a la casa de Calisto tienen especial importancia dos prendas: el cordón de Melibea y el manto de Celestina. ¿Por qué? ¿Qué crees que simbolizan?

### EN PROFUNDIDAD

Los personajes.



Portada de *La Celestina* de 1502.

1. a. Busca dos adjetivos para describir a Calisto y a Celestina.
- b. ¿Por qué es importante para Calisto el cordón de Melibea?
- c. ¿Qué simboliza el manto de Celestina?

*La Celestina* es, cronológicamente, una obra de transición entre dos siglos, el XV y el XVI, y dos periodos culturales, la Edad Media y el Renacimiento. Se empieza en esta época a dar importancia al elemento humano frente al religioso.

2. ¿En qué sentido se ve esto en el fragmento?

La primera edición de *La Celestina*, que alcanzó un gran éxito entre el público del momento, se tituló *Comedia de Calyxto y Meybea* (1499) y como comedia era ligera, e incluso por momentos lasciva. Sin embargo, el autor no tardaría mucho en hacer ciertas correcciones a su obra en una siguiente edición de 1500 en la que no solo cambia el título por el de *Tragi[comedia] de Calyxto y Melybea*, sino que además añade textos que justifican su didacticismo, aunque también incluye más escenas lascivas.

3. En este fragmento, ¿qué aspectos de comedia o de tragedia ves tú?

La comedia se centra en personajes que se salen de lo normal y que atraviesan situaciones risibles. Su fin es divertir.

La tragedia muestra a personajes elevados (reyes, nobles...) y los conduce por sucesos serios que los llevarán a un final trágico. Su objetivo suele ser la catarsis o la sensación de purificación que inunda al espectador.

## Anexo O – Actividades: “Hablando con emoción”

### HABLANDO CON EMOCIÓN

Los ejercicios siguientes fueron inspirados en el trabajo de la inglesa Maria Novelly, que posee destaque internacional por sus trabajos como actriz, directora, escenógrafa y educadora.

Actividad

- Decir una frase cualquiera y representarla de diversas maneras.

Frase: *Fui a la frutería y compré aguacate, patata y fresa.*

Repetir esta frase:

- Con tristeza
  - Con alegría
  - Con ansiedad
  - Con amor
  - Con agresividad
  - Con debilidad
  - Con vitalidad
  - Con calor
  - Con frío
  - Con sueño
  - Con indecisión
  - Con desatención
  - Con miedo
- Ahora decir el propio nombre de la misma forma anterior.
- Rimas:
    1. “Caballito blanco Llévame de aquí Llévame a mi pueblo Donde yo nací”.
    2. “Duérmeme mi niña Duérmeme mi sol Duérmeme pedazo De mi Corazón”.
    3. “Los pollitos dicen Pío, pío, pío Cuando tienen hambre, Cuando tienen frío”.
    4. “La rana y el ratón juegan la ruleta y cuando tienen hambre preparan la receta”.
    5. “Dos y dos son cuatro Cuatro y dos son seis Seis y dos son ocho y Ocho dieciséis”.
    6. “A la rueda, rueda, de pan y canela, vístete pronto y ve a la escuela”.
    7. “¿Qué te pasa, calabaza? Nada, nada, limonada”.
    8. “Mi muñeca se llama Sabrina, es muy linda y camina”.

Hablar las rimas:

- Riendo
- Llorando
- Cantando
- Como una bruja mala
- Como un narrador de fútbol
- Como cantante de *rap*
- Como un perro bravo
- Como una gatita mimosa



## Anexo P – Fragmento da obra teatral “Fuenteovejuna” - Lope de Vega

3

## BARROCO

## LECTURA 1

LA COMEDIA NUEVA



## FUENTEVEJUNA (1612-14)

Lope de Vega

Laurencia, enamorada de Frondoso, huye de las deshonestas intenciones del Comendador, acusado en el pueblo de obligar a las mujeres solteras y casadas a mantener relaciones con él.

En *Fuenteovejuna* Lope presenta al problemático Comendador, Fernán Gómez, que por un lado traiciona a los Reyes Católicos tratando de hacerse con Ciudad Real, y por otro a su pueblo, abusando de sus mujeres.



LAURENCIA:

Dejadme entrar, que bien puedo en consejo de los hombres; que bien puede una mujer, si no a dar voto a dar voces. ¿Conocéisme?

ESTEBAN:

¡Santo Cielo! ¿No es mi hija?

JUAN ROJO:

¿No conoces a Laurencia?

LAURENCIA:

Vengo tal, que mi diferencia os pone en contingencia (1) quién soy.

ESTEBAN:

¡Hija mía!

LAURENCIA:

No me nombres tu hija.

ESTEBAN:

¿Por qué, mis ojos? ¿Por qué?

LAURENCIA:

Por muchas razones, y sean las principales, porque dejás que me roben tiranos sin que me vengues, traidores sin que me cobres. (...) Llevóme de vuestros ojos a su casa Fernán Gómez: la oveja al lobo dejáis, como cobardes pastores ¡Qué dagas (2) no vi en mi pecho! ¡Qué desatinos (3) enormes, qué palabras, qué amenazas, y qué delitos atroces (4), por rendir (5) mi castidad a sus apetitos torpes! (6). Mís cabellos, ¿no lo dicen? ¿No se ven aquí los golpes, de la sangre y las señales?

¿Vosotros sois hombres nobles?

¿Vosotros, padres y deudos (7)?

¿Vosotros que no se os rompen

las entrañas (8) de dolor,

de verme en tantos dolores?

(...) Ovejas sois, bien lo dice de Fuenteovejuna el nombre.

Dadme unas armas a mí, pues sois piedras, pues sois bronces.

(...) Liebres cobardes nacisteis; bárbaros sois, no españoles.

Gallinas (9), ¡vuestras mujeres sufrís que otros hombres gocen (10)!

(...) A Frondoso quiere ya, sin sentencia, sin pregones (11),

colgar el Comendador del almena (12) de una torre:

de todos hará lo mismo;

y yo me huelgo (13), medio-hombres,

porque quede sin mujeres

esta villa honrada, y torne (14)

aquel siglo de amazonas (15),

eterno espanto del orbe (16).

ESTEBAN:

Yo, hija, no soy de aquellos que permiten que los nombres con esos títulos viles.

Iré sólo, si se pone todo el mundo contra mí.

JUAN:

Y yo, por más que me asombre la grandeza del contrario.

REGIDOR: Muramos todos.

JUAN: ¿Qué orden pensáis tener?

MENGO: Ir a matarle sin orden.

Juntad al pueblo a una voz, que todos están conformes en que los tiranos mueran.

[\*]

- (1) Contingencia: riesgo.
- (2) Dagas: espadas pequeñas.
- (3) Desatinos: locuras.
- (4) Atroces: horribles, graves.
- (5) Rendir: ceder o perder.
- (6) Torpes: dificultosos, poco ágiles.
- (7) Deudos: parientes.
- (8) Entrañas: el pecho, el corazón.
- (9) Gallinas: aquí usado como insulto = cobardes.
- (10) Gocen: obtengan placer.
- (11) Pregones: anuncios de un acontecimiento.
- (12) Almena: torre en el muro de un castillo.
- (13) Huelgo: alegre.
- (14) Torne: vuelva.
- (15) Amazonas: antiguas mujeres guerreras.
- (16) Orbe: mundo.

Finalmente el pueblo mata al Comendador y deciden que, durante la investigación, todos responderán lo mismo: «Fuenteovejuna, todos a una». Ante la imposibilidad de descubrir al causante real de la muerte, pues todo el pueblo se declara culpable, los Reyes Católicos los perdonan.





## COMPRESIÓN

- Las palabras de **Laurencia** son fundamentales a la hora de tratar de entender el dolor del pueblo de Fuenteovejuna y lo que allí ocurre.
  - ¿Cómo se siente Laurencia al empezar a hablar?
  - ¿Qué le ha hecho el Comendador (Fernán Gómez)?
  - ¿Con qué calificativos se refiere la muchacha a su padre (Esteban) y al resto de los hombres allí presentes? ¿Por qué?
  - ¿Qué pretende hacer Laurencia cuando termine de hablar con los hombres?
  - ¿Cómo reaccionan los hombres ante las denuncias de Laurencia?
- El **Comendador**. ¿Qué sabemos de su actitud hacia las mujeres del pueblo?

## EN PROFUNDIDAD

Las palabras de **Laurencia**. Cuando la muchacha se presenta ante los hombres dice «Dejadme entrar, que bien puedo/en consejo de los hombres;/que bien puede una mujer,/si no a dar voto a dar voces».

El Comendador y la cuestión de la **honra**. Uno de los tópicos en los que se basa el teatro barroco es la oposición **Aldea versus Corte** en que se presupone el honor y la nobleza de los personajes cortesanos, frente a la carencia de esa herencia noble por parte de los aldeanos.

El **pueblo**. En la sociedad medieval que retrata la obra el pueblo debe vasallaje y, por tanto, respeto a los **estamentos superiores**, aquí representados por el Comendador y los Reyes Católicos.

*Fuenteovejuna.*



Representación de Fuenteovejuna.  
Foto cedida por la Compañía Nacional de Teatro Clásico.

- Según estas palabras, ¿qué sabemos sobre los derechos de las mujeres en la época? Justifica tu respuesta.
- En la obra, ¿quiénes son los personajes con más honor y nobleza?
- Lee la información que acompaña al fragmento. ¿Crees que actúan igual el Comendador y los Reyes Católicos?
- En un primer momento Laurencia da una interpretación al nombre «Fuenteovejuna». ¿Qué simboliza ese nombre según la muchacha? ¿Crees que al final de la obra la muchacha volvería a interpretarlo del mismo modo? ¿Por qué?

## Anexo Q – Fragmento da obra teatral “La vida es sueño” - Pedro Calderón de la Barca

# BARROCO

## LECTURA 2

EL TEATRO CORTESANO



### LA VIDA ES SUEÑO (1636)

Pedro Calderón de la Barca

Rosaura, una mujer moscovita, llega a Polonia y por casualidad encuentra la torre en la que está prisionero Segismundo.

#### Monólogo de Segismundo

¡Ay, mísero de mí, ay, infelice!

Apurar <sup>(1)</sup>, cielos, pretendo,  
ya que me tratáis así,  
qué delito cometí  
contra vosotros, naciendo.  
Aunque si nací, ya entiendo  
qué delito he cometido:  
bastante causa ha tenido  
vuestra justicia y rigor,  
pues el delito mayor  
del hombre es haber nacido.

Solo quisiera saber  
para apurar mis desvelos  
(dejando a una parte, cielos,  
el delito de nacer),  
¿qué más os pude ofender  
para castigarme más?  
¿No nacieron los demás?  
Pues si los demás nacieron,  
¿qué privilegios tuvieron  
que yo no gocé jamás?

Nace el ave, y con las galas <sup>(2)</sup>  
que le dan belleza suma,  
apenas es flor de pluma  
o ramillete <sup>(3)</sup> con alas,  
cuando las etéreas <sup>(4)</sup> alas  
corta con velocidad,  
negándose a la piedad  
del nido que deja en calma;  
¿y teniendo yo más alma,  
tengo menos libertad?

Nace el bruto <sup>(5)</sup>, y con la piel  
que dibujan manchas bellas,  
apenas signo es de estrellas,  
(gracias al docto pincel <sup>(6)</sup>),

cuando atrevido y cruel  
la humana necesidad  
le enseña a tener crueldad,  
monstruo de su laberinto;  
¿y yo, con mejor instinto <sup>(7)</sup>,  
tengo menos libertad?

Nace el pez, que no respira,  
aborto de ovas y lamas <sup>(8)</sup>,  
y apenas, bajel de escamas <sup>(9)</sup>,  
sobre las ondas <sup>(10)</sup> se mira,  
cuando a todas partes gira,  
midiendo la inmensidad  
de tanta capacidad  
como le da el centro frío;  
¿y yo, con más albedrío <sup>(11)</sup>,  
tengo menos libertad?

Nace el arroyo, culebra <sup>(12)</sup>  
que entre flores se desata,  
y apenas, sierpe <sup>(13)</sup> de plata,  
entre las flores se quiebra,  
cuando músico celebra  
de las flores la piedad,  
que le dan la majestad  
del campo abierto a su huída;  
¿y teniendo yo más vida  
tengo menos libertad?

En llegando a esta pasión,  
un volcán, un Etna hecho,  
quisiera sacar del pecho  
pedazos del corazón.  
¿Qué ley, justicia o razón,  
negar a los hombres sabe  
privilegio tan suave,  
excepción tan principal,  
que Dios le ha dado a un cristal,  
a un pez, a un bruto y a un ave?

Trata sobre la diferencia entre lo real y lo soñado. Basilio, rey de Polonia, encierra a su hijo Segismundo desde niño en una torre sin contacto con el mundo exterior por una profecía que dice que se convertirá en un rey tirano que tratará de asesinarle. Años más tarde, cuando está a punto de abandonar su trono, Basilio se arrepiente de no haberle dado una oportunidad. Decide dejarle reinar, pero con la posibilidad de devolverlo a su torre si resulta ser un tirano y decirle que su etapa en palacio no había sido más que un sueño.



Representación de *La vida es sueño*.  
Foto cedida por la Compañía Nacional de Teatro Clásico.

[\*]

- (1) **Apurar**: averiguar, descubrir.
- (2) **Galas**: vestidos elegantes.
- (3) **Ramillete**: ramo de flores.
- (4) **Etéreas**: vagas, difíciles de definir.
- (5) **Bruto**: animal irracional.
- (6) **Pincel**: instrumento que se usa para pintar.
- (7) **Instinto**: naturaleza.
- (8) **Lamas**: algas, plantas que viven en el mar.
- (9) **Escamas**: láminas que cubren el cuerpo de los peces y reptiles.
- (10) **Ondas**: olas del mar.
- (11) **Albedrío**: capacidad humana para decidir.
- (12) **Culebra**: reptil largo y estrecho.
- (13) **Sierpe**: serpiente.



## COMPRENSIÓN

1. ¿Con quién habla Segismundo?
2. En términos generales, ¿cómo se siente? Busca alguna oración en el texto que resuma sus sentimientos.
3. Segismundo compara su vida con otros elementos de la naturaleza. ¿Con cuáles? Señala en qué se parecen y en qué se diferencian estos entes naturales y él.

## EN PROFUNDIDAD

**Segismundo.** Se califica a sí mismo como «miserero» (pobre) e «infelice» (infeliz).

La comparación entre su vida y la existencia natural del mundo exterior.

La temática. *La vida es sueño* reflexiona sobre la diferencia entre la vida sensorial y la vida soñada, pero también trata uno de los temas más reiterados de la literatura barroca: el conflicto entre *natura* y *ars*. Este conflicto trata sobre la fuerza de la naturaleza y la inclinación humana frente al poder que tiene la educación para modificar el comportamiento de las personas.

La forma dramática. El monólogo (o el falso monólogo) es una de las técnicas más usadas por Calderón de la Barca en *La vida es sueño*.

La metáfora es una identificación simbólica entre dos términos, uno de los cuales se quiere describir y el otro que se usa para caracterizarlo. Ej.: «Sus ojos son perlas».

La forma poética. El teatro del Siglo de Oro español, escrito en verso, es muy elaborado. Así, por ejemplo, en el monólogo de Segismundo las comparaciones que este hace de su estado y el de la naturaleza son de gran delicadeza poética.

Juegos de palabras. Los poetas barrocos son muy aficionados a jugar tanto con el significado como con la forma de sus palabras. En esta sección del monólogo los juegos se centran especialmente en los aspectos formales.

El destinatario.

Un monólogo es una reflexión que un personaje tiene en voz alta y que ningún otro personaje escucha.



1. ¿En qué sentido crees que se le aplican estos adjetivos?
2. ¿Qué función simbólica crees que cumplen esas comparaciones entre Segismundo y la naturaleza?
3. Pensando en la situación de Segismundo encerrado en su torre sin contacto con el mundo, ¿en qué sentido puede su personaje representar esta dualidad entre *natura* y *ars*?
4. a. ¿Para qué crees tú que se usa dramáticamente esta técnica?  
b. En el caso concreto de este monólogo de Segismundo, ¿qué crees que motiva al personaje a hablar?
5. a. Busca ejemplos de metáforas en el texto. Luego explica su significado literal y en qué sentido sirve para embellecer las descripciones.  
Ej.: *Flor de pluma*: hace referencia a la delicadeza de las aves como flores hechas con plumas en lugar de pétalos. Las flores se asocian tradicionalmente con lo bello.  
b. Personificación: señala qué cualidades humanas se le otorgan a estos elementos de la naturaleza.  
Ej.: aves «con galas», con vestidos elegantes como las damas de la corte.
6. Cuenta cuántas veces se repite la palabra «alas» en el interior de otras palabras en la descripción de las aves.
7. Considerando el trabajo formal que esconden estas obras teatrales, ¿crees que entendería el público general esta obra y apreciaría su elaboración?

Si quieres saber más...

Ve a las páginas 136-141.



## Anexo R – Fragmento da obra “El sí de las niñas” - Leandro Fernández de Moratín

## ILUSTRACIÓN

## LECTURA 1



## EL SÍ DE LAS NIÑAS (1806)

Leandro Fernández de Moratín

Don Diego es un hombre maduro y rico que tiene la aprobación de doña Irene para casarse con su hija, doña Francisca, una jovencita de 17 años que está enamorada de don Carlos, sobrino de don Diego. Sin embargo, nadie lo sabe, y el matrimonio entre doña Francisca y don Diego parece inevitable.

*El sí de las niñas* es la obra de teatro más importante de Leandro Fernández de Moratín y la comedia de más éxito escrita en aquella época. En ella se trata el tema de los matrimonios arreglados entre hombres mayores y jovencitas y las consecuencias que tales enlaces pueden tener.



**DON DIEGO:** Venga usted acá... Hablemos, siquiera una vez sin rodeos (1) ni disimulación (2)... Dígame usted, ¿no es cierto que usted mira con algo de repugnancia (3) este casamiento que se la propone? ¿Cuánto va que si la dejasen a usted entera libertad para la elección no se casaría conmigo?

**DOÑA FRANCISCA:** Ni con otro.

**DON DIEGO:** ¿Será posible que usted no conozca otro más amable que yo, que la quiera bien y que la corresponda como usted merece?

**DOÑA FRANCISCA:** No señor, no señor.

**DON DIEGO:** Mírelo usted bien.

**DOÑA FRANCISCA:** ¿No le digo a usted que no?

**DON DIEGO:** ¿Y he de creer, por dicha, que conserve usted tal inclinación al retiro (4) en que se ha criado que prefiera la austeridad (5) del convento a una vida más...?

**DOÑA FRANCISCA:** Tampoco, no señor... Nunca he pensado así.

**DON DIEGO:** No tengo empeño (6) de saber más... Pero de todo lo que acabo de oír resulta una gravísima contradicción. Usted no se halla inclinada al estado religioso, según parece. Usted me asegura que no tiene queja ninguna de mí, que está persuadida (7) de lo mucho que la estimo, que no piensa casarse con otro ni debo recelar (8) que nadie dispute (9) su mano... ¿Pues qué llanto es ése? ¿De dónde nace esa tristeza profunda que en tan poco tiempo ha alterado su semblante (10) de usted en términos que apenas le reconozco? ¿Son éstas las señales de quererme exclusivamente a mí, de casarse gustosa conmigo dentro de pocos días? ¿Se anuncian así la alegría y el amor? (Vase iluminando lentamente la escena, suponiendo que viene la luz del día).

**DOÑA FRANCISCA:** ¿Y qué motivos le he dado a usted para tales desconfianzas?

**DON DIEGO:** ¿Pues qué? Si yo prescindo (11) de estas consideraciones, si apresuro (12) las diligencias (13) de nuestra unión, si su madre de usted sigue aprobándola y llega el caso de...

**DOÑA FRANCISCA:** Haré lo que mi madre me manda y me casaré con usted.

**DON DIEGO:** ¿Y después, Paquita?

**DOÑA FRANCISCA:** Después... y mientras me dure la vida, seré mujer de bien. (...) Y daré gusto a mi madre.

**DON DIEGO:** Y vivirá usted infeliz.

**DOÑA FRANCISCA:** Ya lo sé.

**DON DIEGO:** Ve aquí los frutos de la educación. Esto es lo que se llama criar bien a una niña: enseñarla a que desmienta (14) y oculte (15) las pasiones más inocentes con una páfida (16) disimulación. Las juzgan (17) honestas luego que las ven instruidas en el arte de callar (18) y mentir. Se obstinan (19) en que el temperamento, la edad ni el genio (20) no han de tener influencia alguna en sus inclinaciones, o en que su voluntad ha de torcerse al capricho (21) de quien las gobierna. Todo se las permite, menos la sinceridad. (...)

**DOÑA FRANCISCA:** Es verdad... Todo eso es cierto... Eso exigen de nosotras, eso aprendemos en la escuela que se nos da... Pero el motivo de mi aflicción (22) es mucho más grande.

Representación de *El sí de las niñas*.

[\*]

- (1) Sin rodeos: directamente, claramente.
- (2) Disimulación: ocultamiento de la verdad.
- (3) Repugnancia: desagrado, disgusto.
- (4) Retiro: vida en un convento.
- (5) Austeridad: falta de lujos.
- (6) Empeño: fuerte deseo de conseguir algo.
- (7) Persuadida: convencida.
- (8) Recelar: tener temores, miedos.
- (9) Dispute: pelee, luche por algo.
- (10) Semblante: rostro, cara.
- (11) Prescindo: elimino, ignoro.
- (12) Apresuro: doy prisa, acelero.
- (13) Diligencias: procesos burocráticos.
- (14) Desmienta: niegue.
- (15) Oculte: esconda.
- (16) Páfida: malvada, perversa.
- (17) Juzgan: evalúan el comportamiento de una persona.
- (18) Callar: no hablar.
- (19) Obstinan: empeñan, insisten en algo.
- (20) Genio: carácter, personalidad.
- (21) Capricho: deseo irracional.
- (22) Aflicción: dolor psicológico.

Al final don Diego se da cuenta del amor de doña Francisca y su sobrino y permite que se casen.





**COMPRESIÓN**

1. ¿Qué relación tienen don Diego y doña Francisca?
2. ¿Qué sospecha sobre doña Francisca quiere aclarar don Diego?
3. Según don Diego, Francisca, como cualquier mujer, tiene dos opciones en la vida. ¿Cuáles son? ¿A cuál está más inclinada doña Francisca?
4. ¿Qué decide hacer doña Francisca con su futuro y por qué?

**EN PROFUNDIDAD**

Los personajes.

El teatro de la época se puede clasificar en comedia de tipos y comedia de caracteres, los tipos son personajes típicos y estereotipados que aparecen repetidos en varias obras mientras los caracteres están más desarrollados dramáticamente y son más específicos.

1. a. Completa las siguientes oraciones con tres de las palabras entre paréntesis.

Para doña Francisca es más importante la \_\_\_\_\_ a su madre y mantener su \_\_\_\_\_ como mujer casada que su \_\_\_\_\_ con don Carlos. (felicidad / obediencia / orgullo / honradez).

A don Diego le gustaría ser \_\_\_\_\_ y casarse con doña Francisca, pero su conciencia le impide ser \_\_\_\_\_ y le obliga a ser \_\_\_\_\_. (compasivo / razonable / feliz / injusto).

- b. ¿Qué valores crees que representa doña Francisca? ¿Y don Diego?
- c. A juzgar por este fragmento, ¿quién crees que es el personaje que aparece en escena con más frecuencia? ¿Por qué crees que Moratín quería destacar a ese personaje y los valores que representa?

**El estilo.** El neoclásico rechaza el adorno y la exageración del Barroco y prefiere un lenguaje más sencillo y claro.

La popularidad del teatro barroco lo convirtió pronto en una expresión de grandes tensiones y mucho espectáculo con emociones y una puesta en escena exagerada. Sin embargo, el neoclásico evita esa extravagancia y pretende reflejar una realidad sencilla que sea verosímil para los espectadores de la época.

**La temática.** Para los ilustrados era muy importante la función didáctica del teatro. Así, por ejemplo, Godoy decía:

*Nadie ignora el poderoso influjo que tiene el teatro en las ideas y costumbres del pueblo: este no tiene otra escuela ni ejemplos más inmediatos que seguir los que allí ve.*

2. a. Compara el lenguaje de este fragmento con los ejemplos de dramas barrocos, *Fuenteovejuna* y *La vida es sueño*, que vimos en la Unidad 3. Evalúa en qué medida contrastan estas dos maneras de escribir.
- b. En tu opinión, ¿es creíble la historia que cuenta *El sí de las niñas*?
3. a. Trata de explicar la presencia de los siguientes puntos en la temática de la obra. ¿Cuál o cuáles crees que están tratados con mayor profundidad?
  - \* El respeto de las normas sociales.
  - \* El derecho al matrimonio por amor.
  - \* La autoridad paterna.
  - \* El papel de la mujer en la sociedad.
  - \* La educación.
- b. ¿Qué crees que tiene *El sí de las niñas* de teatro didáctico? Justifica tu respuesta.



## Anexo S – Fragmento da obra “La casa de Bernarda Alba” - Federico García Lorca

## VANGUARDIAS Y GENERACIÓN DEL 27

## LECTURA 3

LA RENOVACIÓN TEATRAL



## LA CASA DE BERNARDA ALBA (1936)

Federico García Lorca

Bernarda y sus hijas (Martirio, Adela, Magdalena, Angustias y Amelia) se quedan solas en su casa junto a su criada Poncia, tras la muerte del segundo marido de Bernarda.

*La casa de Bernarda Alba* trata sobre la historia de una mujer autoritaria que impone un estricto luto a sus hijas tras el entierro de su marido. Es una crítica a la hipocresía de la sociedad tradicional española.



(...)

**BERNARDA.** Niña, dame el abanico.

**ADELA.** Tome usted. (Le da un abanico redondo con flores rojas y verdes.)

**BERNARDA.** (Arrojando el abanico al suelo.) ¿Es este el abanico que se da a una viuda? Dame uno negro y aprende a respetar el luto (1) de tu padre.

**MARTIRIO.** Tome usted el mío.

**BERNARDA.** ¿Y tú?

**MARTIRIO.** Yo no tengo calor.

**BERNARDA.** Pues busca otro, que te hará falta. En ocho años que dure el luto no ha de entrar en esta casa el viento de la calle. Hacemos cuenta que (2) hemos tapiado (3) con ladrillos (4) puertas y ventanas. Así pasó en casa de mi padre y en casa de mi abuelo. Mientras, podéis empezar a bordar (5) el ajuar (6). En el arca (7) tengo veinte piezas de hilo (8) con el que podréis cortar sábanas y embozos (9). Magdalena puede bordarlas.

**MAGDALENA.** Lo mismo me da.

**ADELA.** (Agría.) Si no quieres bordarlas irán sin bordados. Así las tuyas lucirán (10) más.

**MAGDALENA.** Ni las mías ni las vuestras. Sé que yo no me voy a casar. Prefiero llevar sacos al molino (11). Todo menos estar sentada días y días en esta sala oscura.

**BERNARDA.** Eso tiene ser mujer.

**MAGDALENA.** Malditas sean las mujeres.

**BERNARDA.** Aquí se hace lo que yo mando. Ya no puedes ir con el cuento a tu padre. Hilo y aguja para las hembras. Látigo (12) y mula (13) para el varón. Eso tiene la gente que nace con posibles (14).

(...)

(Se oyen unos campanillos (15) lejanos como a través de varios muros.)

**MAGDALENA.** Son los hombres que vuelven del trabajo.

**MARTIRIO.** ¡Con este sol!

**ADELA.** (Sentándose.) ¡Ay, quién pudiera salir con ellos a los campos!

**MAGDALENA.** (Sentándose) ¡Cada clase tiene que hacer lo suyo!

**MARTIRIO.** (Sentándose) ¡Así es!

**AMELIA.** ¡Ay!

**LA PONCIA.** No hay alegría como la de los campos en esta época. Ayer de mañana llegaron los segadores (16). Cuarenta o cincuenta buenos mozos (17).

**MAGDALENA.** ¿De dónde son este año?

**LA PONCIA.** De muy lejos. Vinieron de los montes ¡Alegres! ¡Como árboles quemados! ¡Dando voces y arrojando piedras! Anoche llegó al pueblo una mujer vestida de lentejuelas (18) y que bailaba con un acordeón (19), y quince de ellos la contrataron para llevarse al olivar (20). Yo los vi de lejos. El que contrataba era un muchacho de ojos verdes, apretado como una gavilla (21) de trigo.

**AMELIA.** ¿Es eso cierto?

**ADELA.** ¡Pero es posible!

**LA PONCIA.** Hace años vino otra de estas y yo misma di dinero a mi hijo mayor para que fuera. Los hombres necesitan estas cosas.

**ADELA.** Se les perdona.

**AMELIA.** Nacer mujer es el mayor castigo.

**MAGDALENA.** Y ni nuestros ojos siquiera nos pertenecen.

(Se oye un cantar lejano que se va acercando)

**LA PONCIA.** Son ellos. Traen unos cantos preciosos.

**AMELIA.** Ahora salen a segar.

**CORO.** Ya salen los segadores

en busca de las espigas;  
se llevan los corazones  
de las muchachas que miran.

[\*]

- (1) **Luto:** muestra de respeto tras la muerte de alguien que antiguamente se mostraba llevando ropa negra.
- (2) **Hacemos cuenta que:** imaginamos.
- (3) **Hemos tapiado:** cerrado con un muro.
- (4) **Ladrillos:** bloques usados para construir.
- (5) **Bordar:** coser haciendo dibujos con hilo.
- (6) **Ajuar:** sábanas, manteles... usados por las muchachas tras su matrimonio.
- (7) **Arca:** caja grande de madera.
- (8) **Piezas de hilo:** telas.
- (9) **Embozos:** partes bordadas o más adornadas de las sábanas.
- (10) **Lucirán:** se verán más bonitas.
- (11) **Molino:** edificio donde se crean harinas de los cereales.
- (12) **Látigo:** tipo de cuerda usada para controlar o golpear a los animales.
- (13) **Mula:** mezcla de asno y yegua.
- (14) **Con posibles:** de buena clase social.
- (15) **Campanillos:** campanas que cuelgan del cuello de los animales.
- (16) **Segadores:** hombres que recogen la cosecha.
- (17) **Buenos mozos:** guapos, fuertes.
- (18) **Lentejuelas:** adornos brillantes.
- (19) **Acordeón:** instrumento de música.
- (20) **Olivar:** conjunto de olivos.
- (21) **Gavilla:** conjunto de...





## COMPRENSIÓN

1. Los personajes. ¿Quiénes son los personajes que intervienen directamente en el fragmento? Agrúpalos en la siguiente tabla.

Mujeres mayores		Mujeres jóvenes	
-----------------	--	-----------------	--

¿Qué relación hay entre ellas? ¿Cuál de ellas no pertenece a la familia? Los personajes masculinos, ¿aparecen en esta escena? ¿Cómo son? ¿Qué sabemos de «la mujer de lantejuelas»?

2. El espacio. En el texto se habla fundamentalmente de dos espacios y se establecen una serie de asociaciones para cada uno de ellos. Identifica cada uno de los siguientes aspectos con uno de los dos espacios.

- |             |             |            |            |          |
|-------------|-------------|------------|------------|----------|
| 1. El campo | a. Alegría  | c. Mujeres | e. Luz     | g. Calor |
| 2. La casa  | b. Tristeza | d. Hombres | f. Sombras | h. Aire  |

3. La historia. ¿Qué situación impone Bernarda a sus hijas después de la muerte de su marido? ¿Cómo justifica Bernarda su decisión? Resume en tus propias palabras la situación o conflicto que se plantea en estos fragmentos.

## EN PROFUNDIDAD

Los personajes. Bernarda Alba es, como indica el título de la obra, la líder de la casa y la cabeza de familia.

Una obra narrativa siempre plantea un conflicto, un problema que afecta a los personajes principales, que la historia intentará resolver.

El espacio.

El tema. Lorca establece su crítica a través de la dualidad mujer/ hombre.

La forma.



Representación teatral de *La casa de Bernarda Alba*.

1. a. ¿Cómo trata a sus hijas? Fíjate en los verbos que usa al hablar con ellas. ¿En qué forma verbal están? ¿Qué indica esa forma sobre la relación entre personas?

¿Cómo tratan sus hijas a Bernarda? Presta atención a los verbos que usan las hijas para hablar con su madre. ¿En qué persona están conjugados? ¿Cuándo se usa normalmente esa forma del verbo?

b. ¿Qué representan las mujeres de la obra? Explica cuál(es) de estos sustantivos describe mejor a Bernarda, Poncia y las hijas:

autoridad, inquietud, experiencia, confianza  
sometimiento, inocencia, tradición, rebeldía.

2. ¿En qué sentido es simbólico el hecho de que en la obra se diferencie muy claramente los que están dentro de la casa y los que están fuera, en el campo? ¿Por qué crees que Lorca hace tanto énfasis en esa diferencia?

3. ¿Cuál es la opinión de los personajes femeninos sobre su situación social diferente frente a la de los hombres? ¿Opinan todas lo mismo?

4. ¿Qué significado simbólico tienen los siguientes aspectos?

- El negro/ luto: \_\_\_\_\_
- El calor: \_\_\_\_\_
- El abanico: \_\_\_\_\_
- La mujer de lantejuelas: \_\_\_\_\_
- La casa: \_\_\_\_\_
- El campo: \_\_\_\_\_
- El hilo y la aguja: \_\_\_\_\_
- El látigo y la mula: \_\_\_\_\_

Si quieres saber más...

Ve a las páginas 152-157.

**Anexo T – Fábula “La zorra y el mono coronado rey” – Esopo**

**15 – La zorra y el mono coronado rey**

En una junta de animales, bailó tan bonito el mono, que ganándose la simpatía de los espectadores, fue elegido rey.

Celosa la zorra por no haber sido ella la elegida, vio un trozo de comida en un cepo y llevó allí al mono, diciéndole que había encontrado un tesoro digno de reyes, pero que en lugar de tomarlo para llevárselo a él, lo había guardado para que fuera él personalmente quien lo cogiera, ya que era una prerrogativa real.

El mono se acercó sin más reflexión, y quedó prensado en el cepo.

Entonces la zorra, a quien el mono acusaba de tenderle aquella trampa, repuso:

-- ¡Eres muy tonto, mono, y todavía pretendes reinar entre todos los animales!

*No te lances a una empresa, si antes no has reflexionado sobre sus posibles éxitos o peligros.*

**Anexo U – Fábula “El águila y los gallos” – Esopo**

**06 - El águila y los gallos.**

Dos gallos reñían por la preferencia de las gallinas; y al fin uno puso en fuga al otro.

Resignadamente se retiró el vencido a un matorral, ocultándose allí. En cambio el vencedor orgulloso se subió a una tapia alta dándose a cantar con gran estruendo.

Mas no tardó un águila en caerle y raptarlo. Desde entonces el gallo que había perdido la riña se quedó con todo el gallinero.

*A quien hace alarde de sus propios éxitos, no tarda en aparecerle quien se los arrebate.*

**Anexo V – Fábula “La zorra y el león anciano” – Esopo****29 – La zorra y el león anciano.**

Un anciano león, incapaz ya de obtener por su propia fuerza la comida, decidió hacerlo usando la astucia. Para ello se dirigió a una cueva y se tendió en el suelo, gimiendo y fingiendo que estaba enfermo. De este modo, cuando los otros animales pasaban para visitarle, los atrapaba inmediatamente para su comida.

Habían llegado y perecido ya bastantes animales, cuando la zorra, adivinando cuál era su ardid, se presentó también, y deteniéndose a prudente distancia de la caverna, preguntó al león cómo le iba con su salud.

-- Claro que hubiera entrado -- le dijo la zorra -- si no viera que todas las huellas entran, pero no hay ninguna que llegara a salir.

*Siempre advierte a tiempo los indicios del peligro, y así evitarás que te dañe.*

**Anexo X – Fábula “La zorra, el oso y el león” – Esopo**

**30 – La zorra, el oso y el león.**

Habiendo encontrado un león y un oso al mismo tiempo a un cervatillo, se retaron en combate a ver cuál de los dos se quedaba con la presa.

Una zorra que por allí pasaba, viéndolos extenuados por la lucha y con el cervatillo al medio, se apoderó de éste y corrió pasando tranquilamente entre ellos.

Y tanto el oso como el león, agotados y sin fuerzas para levantarse, murmuraron:

-- ¡Desdichados nosotros! ¡Tanto esfuerzo y tanta lucha hicimos para que todo quedara para la zorra!

*Por empeñarnos en no querer compartir, podemos  
perderlo todo*

**Anexo Z – Fábula “La zorra y el cocodrilo” – Esopo**

**13 – La zorra y el cocodrilo.**

Discutían un día la zorra y el cocodrilo sobre la nobleza de sus antepasados.

Por largo rato habló el cocodrilo acerca de la alcurnia de sus ancestros, y terminó por decir que sus padres habían llegado a ser los guardianes del gimnasio.

-- No es necesario que me lo digas -- replicó la zorra --; las cualidades de tu piel demuestran muy bien que desde hace muchos años te dedicas a los ejercicios de gimnasia.

*Recuerda siempre que lo que bien se ve, no se puede ocultar con la mentira.*



Anexo AA – Fragmento da obra teatral “Mariana Pineda” - Federico García Lorca

**A. MARIANA PINEDA** de Federico García Lorca.

Es de noche, Mariana recibe la visita de su amado, Don Pedro, conspirador liberal que viene huyendo ... [...]

¡Pedro! ¿No te persiguen? ¿Te vieron entrar?

PEDRO: (Se sienta.)

Nadie.  
Vives en una calle silenciosa,  
y la noche se presenta endiablada..

MARIANA:

Yo tengo mucho miedo.

PEDRO: (Cogiéndole una mano.) ¡Ven aquí!

MARIANA: (Se sienta.)

Mucho miedo de que esto se adivine,  
de que pueda matarte la canalla realista.  
Y si tú... (Con pasión.)  
yo me muero, lo sabes, yo me muero.

PEDRO: (Con pasión.)

¡Marianita, no temas! ¡Mujer mía! ¡Vida mía!  
En el mayor sigilo conspiramos. ¡No temas!  
La bandera que bordas temblará por las calles  
entre el calor entero del pueblo de Granada.  
Por ti la Libertad suspirada por todos  
pisará tierra dura con anchos pies de plata.  
Pero si así no fuese, si Pedrosa...

MARIANA: (Aterrada.)

¡No sigas!

PEDRO:

...sorprende nuestro grupo y hemos de morir...

MARIANA:

¡Calla!

PEDRO:

Mariana, ¿qué es el hombre sin libertad? ¿Sin esa  
luz armoniosa y fija que se siente por dentro?  
¿Cómo podría quererte no siendo libre, dime?  
¿Cómo darte este firme corazón si no es mío?  
No temas; ya he burlado a Pedrosa en el campo,  
y así pienso seguir hasta vencer contigo,  
que me ofreces tu amor y tu casa y tus dedos.

MARIANA:

¡Y algo que yo no sé decir, pero que existe!  
¡Qué bien estoy contigo! Pero aunque alegre noto  
un gran desasosiego que me turba y enoja;  
me parece que hay hombres detrás de las cortinas,  
que mis palabras suenan claramente en la calle.

PEDRO: (Amargo.)

¡Eso sí! ¡Qué mortal inquietud, qué amargura!  
¡Qué constante pregunta al minuto lejano!  
¡Qué otoño interminable sufrí por esa sierra!  
¡Tú no lo sabes!

MARIANA:

Dime: ¿corraste gran peligro?

Antes de  
empezar te  
conviene saber  
que Lorca basó su  
obra en la historia  
de Mariana Pineda  
(1804-1831)  
heroína de  
Granada, que fue  
ejecutada por  
haber bordado una  
bandera  
seguramente  
destinada a una  
conspiración  
liberal. A partir de  
este  
acontecimiento  
Lorca construyó  
una historia  
dramática.



Federico García  
Lorca (1898-1936)

¡Lectura dramática desde el escenario!



PEDRO: Estuve casi en manos de la justicia,  
(*Mariana hace un gesto de horror.*)  
pero me salvó el pasaporte y el caballo que enviaste  
con un extraño joven, que no me dijo nada.

MARIANA: (*Inquieta y sin querer recordar.*)  
Y dime

PEDRO: ¿Por qué tiemblos?

MARIANA: (*Nerviosa.*) Sigue... ¿Después?

PEDRO: Después vagué por la Alpujarra. Supe que en Gibraltar  
había fiebre amarilla; la entrada era imposible,  
y esperé bien oculto la ocasión. ¡Ya ha llegado!  
Venceré con tu ayuda, ¡Mariana de mi vida!  
¡Libertad, aunque con sangre llame a todas las puertas!

## Anexo BB – Fragmento da obra “Últimas tardes con Teresa” - Juan Marsé

Venceré con tu ayuda, ¡Mariana de mi vida!  
¡Libertad, aunque con sangre llame a todas las puertas!

### B. ÚLTIMAS TARDES CON TERESA de Juan Marsé.

Manolo se pasó la mano por los cabellos: había olvidado por completo aquel extraño compromiso, contraído un tanto irreflexivamente, y ahora no se le ocurría nada para justificarse.

—Baja —ordenó Teresa.

—¿Cómo?

—Que te bajes del coche... —De pronto la voz se le quebró del todo—. ¿Por qué no eres sincero conmigo? Creo... creo que es lo menos que merezco—. Él iba a decir algo, pero Teresa ya había abierto la puerta y bajaba precipitadamente. Cerró de golpe, dejándole a él dentro, y se quedó allí de pie, en la carretera, con los brazos cruzados. Tras ella cantaban los grillos y parpadeaban las luces de la ciudad.

—¡Qué ridículo! —exclamó—. Quisiera que Maruja se curara en seguida y terminar de una vez con todo esto, marcharme, terminar con el verano, con las vacaciones, con estos paseos, con todo. ¡Estoy harta, harta!

—Perdóname, Teresa —dijo él—. Te explicaré. Anda, sube.

Ella no se movió. Manolo abrió la puerta:

—Venga, mujer, sube.

—Cuando tú te bajes, si no te importa.

Miraba a lo lejos, con la barbilla sobre el pecho y un aire de morriña que acusaba todavía más aquel gracioso mohín de desdén del labio superior. Él la contempló un rato: le excitaba extrañamente esta nueva Teresa que mantenía el puñal en alto, la encontraba deliciosa con el enfado. Se lo dijo. "Vete a la mierda", murmuró ella. Tenía los ojos llorosos. Al darse cuenta, Manolo saltó del coche y fue hacia ella. Pero la muchacha le esquivó dando media vuelta y se sentó al volante. "Teresa, escúchame...", rogó él. Ella puso el motor en marcha, pero no arrancó en seguida, parecía tener dificultades con el cambio (la primera no entraba) o simularlo, quizás esperaba algo de él. Manolo comprendió que no debía dejarla marchar sin darle alguna explicación, la que fuera. Está visto —pensó oscuramente— que para esta criatura el amor y el complot todavía sigue siendo una sola y misma cosa. Y entonces tuvo una revelación:

—Está bien, como quieras —dijo, aventurando una mano hacia sus cabellos (ella hizo un dudoso gesto esquivo)—. Mañana tengo que ir a recoger los dichosos folletos de tus amigos.



Juan Marsé

(1933)

novela de Juan  
Marsé es la historia  
de Manolo, un  
joven descarado  
del proletariado  
que quiere realizar  
sus aspiraciones  
sociales  
conquistando a  
Teresa, una joven  
estudiante  
arguesa y  
"argre"...

Vendrás conmigo, ¿estamos? Te espero en la clínica a las diez de la mañana.

Teresa le clavó una última y triste mirada y el coche arrancó bruscamente, con aquel zumbido juvenil y alocado que siempre haría estremecer la piel del murciano. El chico se alejó lentamente por la carretera. Cuando llegó a casa, sacó del armario unos pantalones blancos y le pidió a su cuñada por favor que se los planchara para mañana. Luego se tumbó en su camastro (su hermano le llamaba y le insultaba desde el comedor, pero él no hizo caso) y estudió un plan con todo detalle.

Por su parte, Teresa llamó a la clínica nada más llegar a casa: Maruja estaba bien, es decir, igual. Luego se duchó, y, descalza, con la chaqueta del pijama, la cabeza gacha, se sentó a la mesa del comedor, sola (su padre se había ido a Blanes a última hora de la tarde). Vicenta le sirvió la cena, pero ella apenas la probó. Puso discos de Atahualpa Yupanqui, bebió dos ginebras cortas con mucho hielo y se fue a la cama con una tercera, la cabeza estallándole de dudas y divagaciones. Formuló cien preguntas serias sobre su joven amigo hasta que descubrió, asombrada, que no se interrogaba honestamente. La rondaba la sombra deleitosa de la autocritica: el cambio que empezaba a operarse en sus ideas le asustaba. Estaba enojada consigo misma, su conducta con Manolo le parecía ridícula, tontamente sublimada —admite que la personalidad política del chico dejó de importarte hace tiempo, reconócelo—, pensaba ahora, tendida en la cama de su dormitorio pintado de azul, sin poder dormir (su abdomen palpitante registraba un ritmo de guitarra), sudando una ginebra musical entre muñecas y discos y libros, frotando tiernamente su mejilla contra el hombro desnudo. La libertad, la oposición, la patria...

A fin de cuentas, ¿qué es la oposición? ¿Qué significa militar en una causa? El mismísimo comunista, ¿qué es? [...] En el fondo, pensaba, estoy sola; he vivido, hasta ayer mismo, rodeada de fantasmas.





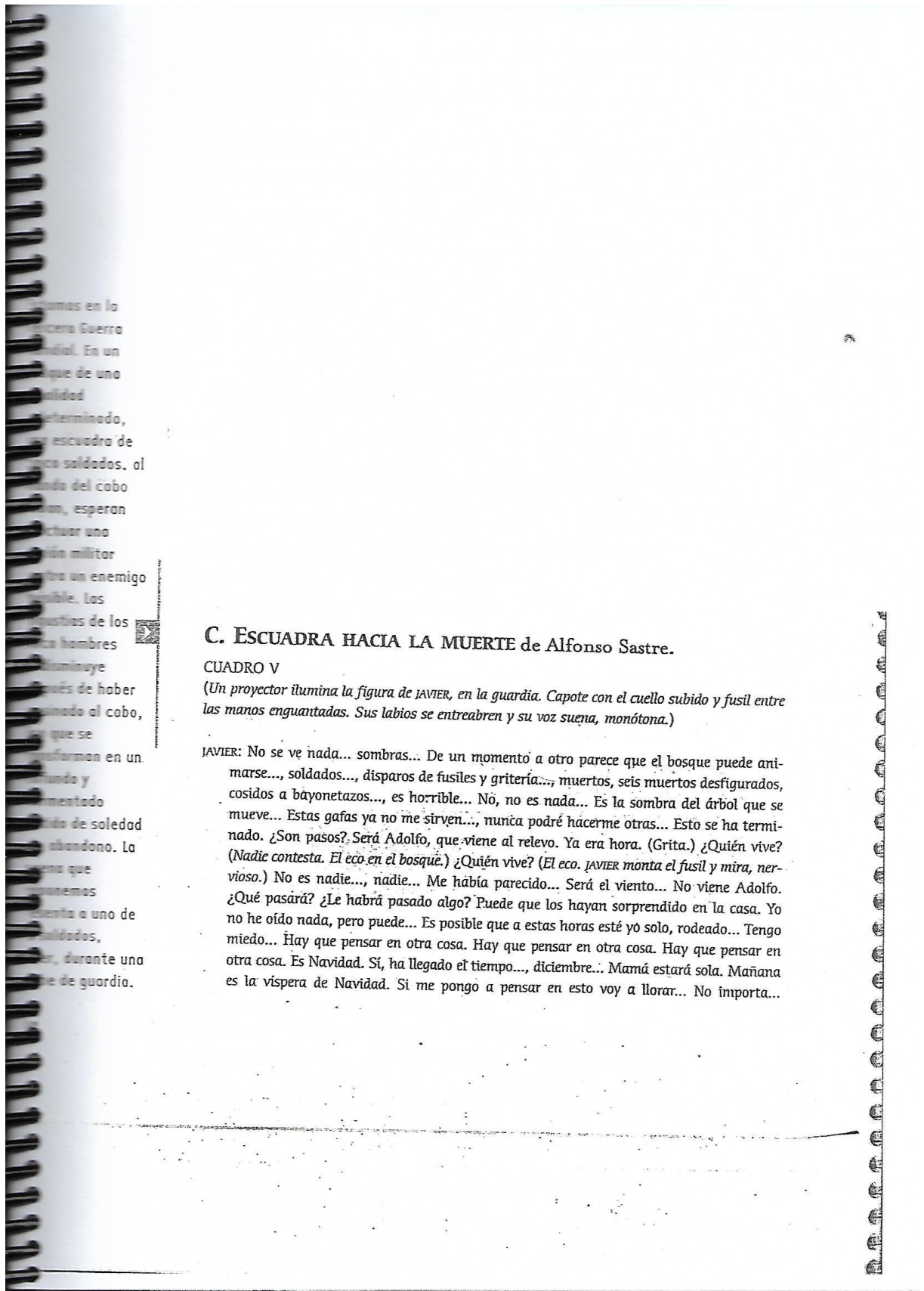
Soledad, generosidad, sentimentalismo, curiosidad, interés, confusión, diversión; ella podía enumerar todas estas emociones porque ya creía tener la clave que explicaba la conducta del muchacho y la suya propia: los dos; cada cual a su manera, estaban en guerra con el destino. Pero le quedaba la curiosidad. ¿Cuál puede ser la idea de la libertad en un muchacho pobre como Manolo? Ir a mi lado en el Floride, lanzados a más de ciento cincuenta por hora, o besar correctamente la mano de mamá, o hacer el amor en la Costa del Sol con una turista rica, o tal vez no es más que un medio para ganar tiempo, para robarle tiempo a la pobreza, a la desdicha y al olvido.

Sí: un hombre que intenta ganar tiempo, que está en guerra con el destino, eso es Manolo, eso somos todos. Pero ¿y su idea de la libertad? Un coche sport. Un veloz y fulgurante descapotable. Un Floride blanco para todo el mundo [...] en vez de un mundo donde sea posible un Floride para todos. Error de perspectiva —no es culpa suya—, y en cierto modo es lo mismo, quiero decir normal. Es inteligente, atractivo, generoso, pero pícaro, descarado y probablemente embustero: se defiende como puede. Porque ¡qué sé yo de los efectos rarísimos que ejerce la pobreza sobre la mente! ¡Qué sé yo del frío, del hambre, de los verdaderos horrores de la opresión que debe sufrir un chico como él si aún ni siquiera le he preguntado qué jornal gana, si nos empeñamos siempre en no querer hablar del jornal de un hombre, sólo de su conducta (pues bien, compañeros, yo afirmo que la conducta de un hombre depende de su jornal) si hoy mismo, portándome como una marquesita estúpida que hace una pataleta ante su chófer, le he obligado a bajar del coche, si quería interrogarle en vez de ayudarlo, si él es tan encantador, tan guapo, tan gentil y paciente conmigo!... ¿Me ha pedido nunca el carnet ideológico? No. Y sin embargo, promete los folletos para mañana; es muy posible que todo esto no sea más que un fárrago de disparates. Me importa un rábano. Cien preguntas inútiles y cien respuestas inútiles acerca de mi Manolo: en la verdad o en la mentira, cualquiera que sea su conciencia de clase, su visión del futuro, la verdadera pregunta es... (¡ay mamá, y sigo sin poder dormir!).

La gran pregunta se había quedado en eso: ¿hasta dónde será capaz de llegar por mí?

Estamos en la  
tercera Guerra  
Mundial. En un  
bosque de una  
localidad  
determinada,  
una escuadra de  
cinco soldados, al  
mando del cabo  
Roban, esperan  
efectuar una  
acción militar  
contra un enemigo  
invisible. Las

## Anexo CC – Fragmento da obra teatral “Escuadra hacia la muerte” - Alfonso Sastre



### C. ESCUADRA HACIA LA MUERTE de Alfonso Sastre.

#### CUADRO V

*(Un proyector ilumina la figura de JAVIER, en la guardia. Capote con el cuello subido y fusil entre las manos enguantadas. Sus labios se entreabren y su voz sueña, monótona.)*

JAVIER: No se ve nada... sombras... De un momento a otro parece que el bosque puede animarse..., soldados..., disparos de fusiles y gritaría..., muertos, seis muertos desfigurados, cosidos a bayonetazos..., es horrible... No, no es nada... Es la sombra del árbol que se mueve... Estas gafas ya no me sirven..., nunca podré hacerme otras... Esto se ha terminado. ¿Son pasos? Será Adolfo, que viene al relevo. Ya era hora. *(Grita.) ¿Quién vive? (Nadie contesta. El eco en el bosque.) ¿Quién vive? (El eco. JAVIER monta el fusil y mira, nervioso.)* No es nadie..., nadie... Me había parecido... Será el viento... No viene Adolfo. ¿Qué pasará? ¿Le habrá pasado algo? Puede que los hayan sorprendido en la casa. Yo no he oído nada, pero puede... Es posible que a estas horas esté yo solo, rodeado... Tengo miedo... Hay que pensar en otra cosa. Hay que pensar en otra cosa. Hay que pensar en otra cosa. Es Navidad. Sí, ha llegado el tiempo..., diciembre... Mamá estará sola. Mañana es la víspera de Navidad. Si me pongo a pensar en esto voy a llorar... No importa...

Necesito llorar... Me hará bien... Me he aguantado mucho...  
 Llorar... Estoy llorando... Hace mucho frío... Mamá me ponía una bufanda, me decía que cerrara la boca al salir... "No vayas a coger frío". Si supiera que estoy muerto de frío"...  
 Este puesto de guardia... El viento se le mete a uno hasta los huesos... ¿Por qué no viene Adolfo? ¿Por qué no viene? Han pasado dos horas y más. ¡Un, dos! ¡Un, dos! Una escuadra hacia la muerte. ¡Un, dos! Lo éramos ya antes de estallar la guerra. Una generación estúpidamente condenada al matadero. Estudiábamos, nos afanábamos por las cosas, y ya estábamos encuadrados en una gigantesca escuadra hacia la muerte. Generaciones condenadas... Hace frío... Esto no puede durar mucho... Estamos ya muertos... No contactamos para nadie... ¡Un, dos! Nos despeñaremos perfectamente formados, uno a uno. Yo no quiero caer prisionero. ¡No! ¡Prisionero, no! ¡Morir! ¡Yo prefiero... (Con un sollozo sordo.) morir! ¡Madre! ¡Madre! ¡Estoy aquí... lejos! ¿No me oyes? ¡Madre! ¡Tengo miedo! ¡Estoy solo! ¡Estoy en un bosque, muy lejos! ¡Somos seis, madre! ¡Estamos... solos..., solos..., solos... (La voz, estrangulada, se pierde y resuena en el bosque. JAVIER no se ha movido desde la frase "No es nadie".)



Alfonso Sastre (1926)

OSCURO

Volved a los tres fragmentos literarios y, en parejas, discutid:

- ¿Cuál os ha gustado más? ¿Por qué?
- ¿Qué valor tiene para vosotros?
- ¿Cómo se relaciona con la libertad?
- ¿Cómo se relaciona con vuestro concepto de libertad?

15 Identificad ahora los tipos de enunciación que aparecen en dichos fragmentos. En esta ficha se explican los tipos más frecuentes<sup>2</sup>:

	A	B	C
1. Diálogo entre los personajes, dirigido por un narrador, conservando sus formas originales de alocución (estilo directo). El narrador interviene para decir quiénes son los que hablan, cómo, dónde, cuándo.			
2. Diálogo entre los personajes, dirigido por un narrador introduciéndolo en su propio discurso (estilo indirecto). El narrador interviene para decir quiénes son los que hablan, cómo, dónde, cuándo.			
3. El enunciador puede identificarse con un personaje y hablar a través de él, pero en cambio, no puede dejar oír su voz como narrador. La alternancia de los turnos de los parlamentos es más rigurosa, por exigencia del tiempo presente en que siempre discurren y por la falta de una tercera persona que los organice desde fuera.			
4. Parlamento ininterrumpido de cierta extensión enunciado por un personaje y no dirigido directamente a otro.			
5. Expresión de los pensamientos más cercanos al inconsciente tal y como brotan de la conciencia antes de ser organizados por la lógica del lenguaje. Se da en primera persona: sucesión de recuerdos, asociación libre de ideas, impresiones, opiniones, deseos.			