

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES – CH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

PAULO HENRIQUE MOURA LOPES

**A LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS NOS CURSOS DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA: DE JUSTIFICATIVA PARA AVALIAÇÃO ORAL A UM USO
EFICAZ PARA O FOMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA**

FORTALEZA- CEARÁ

2015

PAULO HENRIQUE MOURA LOPES

A LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS NOS CURSOS DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA: DE JUSTIFICATIVA PARA AVALIAÇÃO ORAL A UM USO EFICAZ
PARA O FOMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientadora: Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

FORTALEZA – CEARÁ
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Lopes, Paulo Henrique Moura.

A leitura de obras literárias nos cursos de língua estrangeira: de justificativa para avaliação oral a um uso eficaz para o fomento da competência leitora [recurso eletrônico] / Paulo Henrique Moura Lopes. - 2015.

1 CD-ROM: il.; 4 1/2 pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 153 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, 2015.

Área de concentração: Linguagem e interação.

Orientação: Prof.^{ra} Dra. Claudene de Oliveira Aragão.

1. Leitura. 2. Obras literárias. 3. Crenças. 4. Competência leitora. I. Título.

PAULO HENRIQUE MOURA

A LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS NOS CURSOS DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA: DE JUSTIFICATIVA PARA AVALIAÇÃO ORAL A UM USO
EFICAZ PARA O FOMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA.

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: 27/03/2015.

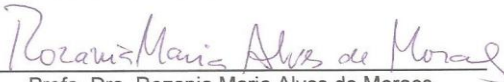
BANCA EXAMINADORA



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



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



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

Aos meus pais, Francisco de Assis Lopes e Maria Dalva Moura Lopes, à minha esposa, Roberta Mayra Freire Lopes, e ao meu primo, Carlos Henrique de Carvalho Lima (*in memoriam*), que está do outro lado do rio.

AGRADECIMENTOS

Ao grande pai celestial, por sua imensa bondade e sabedoria que rege o Universo.

A todos os amigos, visíveis e invisíveis, que de alguma maneira estiveram ao meu lado e me deram força e inspiração para a realização desta tarefa.

À minha orientadora, Cleudene de Oliveira Aragão, pelos valiosos ensinamentos, pela sua paciência, dedicação, profissionalismo e, principalmente, por sua imensa caridade dispensada não só a mim, mas como a muitos que a cercam.

Aos meus queridos e estimados alunos do quinto semestre do curso de espanhol do Núcleo de Línguas da UECE que foram peça fundamental para a realização desta pesquisa.

À banca examinadora, às professoras Ana Cristina dos Santos e Rozania Alves de Moraes, pelas valiosas contribuições neste trabalho.

Às minhas colegas de mestrado, Adriana Teixeira e Gleicyane Torres, pela amizade, pela companhia e pelos risos.

À minha colega de pós-graduação e trabalho, Girlene Moreira da Silva, pela força e contribuições.

À direção do Núcleo de Línguas da UECE, pela oportunidade concedida de realizar esta pesquisa em suas instalações.

À minha estimada Universidade Estadual do Ceará, que apesar das dificuldades que lhe são impostas, cumpre bravamente seu papel no fomento da pesquisa no nosso estado e em nosso país.

A todos meus diletos amigos, que de alguma forma direta ou indireta contribuíram para o cumprimento de mais uma etapa de minha jornada, em especial ao Denilson Albano, Mayara Passos, Lílian Pará e Glairton de Paula.

“Todo o texto é uma partitura musical. As palavras são as notas. Se aquele que lê é um artista, se ele domina a técnica, se ele desliza sobre as palavras, se ele está possuído pelo texto – a beleza acontece. E o texto apossa-se do corpo de quem ouve. Mas se aquele que lê não domina a técnica, se luta com as palavras, se não desliza sobre elas – a leitura não produz prazer: queremos logo que ela acabe.”

(RUBEM ALVES)

RESUMO

Em “A leitura de obras literárias nos cursos de língua estrangeira: de justificativa para avaliação oral a um uso eficaz para o fomento da competência leitora”, se busca verificar se a partir de um trabalho sistemático de leitura orientada de uma obra literária ocorrem mudanças nas crenças do aprendiz de LE em contexto de idiomas no que se refere à leitura literária em LE, além de verificar que aspectos da compreensão leitora essa prática pode aprimorar, a fim de ressignificar o papel da leitura de obras literárias no ensino de LE. A pesquisa foi realizada no âmbito do Núcleo de Línguas da Universidade Estadual do Ceará, durante o primeiro semestre letivo de 2014 e contou com a participação dos alunos pertencentes a duas turmas do quinto semestre do curso de espanhol do referido centro, sendo que em um grupo aplicou-se um trabalho sistemático de leitura da obra *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca (grupo experimental), e no outro não foi realizada nenhuma atividade de leitura com a mencionada obra (grupo controle). No intuito de alcançarem-se os objetivos, escolheu-se como instrumentos para coleta de dados o Questionário inicial de crenças (anterior à realização das atividades de leitura realizadas com o grupo experimental e aplicado aos dois grupos), o Questionário final de crenças (posterior à realização das atividades de leitura com o grupo experimental, aplicado apenas ao grupo experimental), o Pré-teste de leitura e o Pós-teste de leitura (ambos os instrumentos aplicados aos dois grupos). Como base teórica, com respeito ao conceito de leitura e seu ensino como atividade de letramento, tomaram-se os estudos de Freire (1989), Cassany (2006), Gracia (2006), Silveira (2007), Kleiman (2008), Faraco (2009), entre outros. Já com relação ao ensino da leitura em língua estrangeira, tomaram-se os estudos de Widdowson (1991), Esch (2010), Matos; Valério (2010), Miguel; Pérez; Pardo (2012), Rojo (2004). Com relação à avaliação de leitura, foram usados os estudos de Araújo (2006), Bordón (2008) e Gaviro (2010). Finalmente, com relação ao tratamento didático de textos literários no ensino de línguas estrangeiras, tomou-se como base os estudos de Martín Peris (2000), Acquaroni (2007) Albadalejo (2007), Jouini (2008), e Mendoza (2002; 2004; 2007; 2008). De maneira geral, os resultados apontam que um trabalho sistemático de leitura de uma obra literária contribui para o desenvolvimento da competência leitora de um aprendiz de ELE, além de modificar

suas crenças com relação à prática de leitura dessas obras em cursos de línguas estrangeiras para comunicação.

Palavras-chave: Leitura. Obras literárias. Crenças. Competência leitora.

RESUMEN

En “La lectura de obras literarias en los cursos de lengua extranjera: de justificativa para evaluación oral a un eficaz uso para el desarrollo de la competencia lectora”, se busca verificar si a partir un trabajo sistemático de lectura orientada de una obra literaria ocurren cambios en las creencias del aprendiz de LE en contexto de idiomas con relación a la lectura literaria en LE, además de verificar qué aspectos de la comprensión lectora esa práctica puede mejorar, con el objetivo de dar nuevo significado al papel de la lectura de obras literarias en la enseñanza de LE. La investigación se realizó en el ámbito del Núcleo de Lenguas de la Universidad Estadual de Ceará, durante el primer semestre lectivo de 2014 y contó con la participación de los alumnos pertenecientes a dos grupos del quinto semestre del curso de español del referido centro, siendo que a un grupo se aplicó un trabajo sistemático de lectura de la obra *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca (grupo experimental), y en el otro grupo no se realizó ninguna actividad de lectura con la dicha obra (grupo control). Para lograr los objetivos, se adoptaron como instrumentos para la recolección de datos el Cuestionario inicial de creencias (anterior a la realización de las actividades de lectura realizadas con el grupo experimental y aplicado a los dos grupos), el Cuestionario final de creencias (posterior a la realización de las actividades de lectura con el grupo experimental y aplicado solamente a este grupo), el Pre-teste de lectura y el Post-teste de lectura (los dos instrumentos aplicados a los dos grupos). Como eje teórico, con relación al concepto de lectura y su enseñanza como actividad de literacidad, se tomaron los estudios de Freire (1989), Cassany (2006), Silveira (2005), Gracia (2006), Kleiman (2008), Faraco (2009), entre otros. Con respecto a la enseñanza de la lectura en lengua extranjera, se tomaron los estudios de Widdowson (1991), Esch (2010), Matos; Valério (2010), Miguel; Pérez; Pardo (2012), Rojo (2004). A lo que se refiere a la evaluación de lectura, se utilizaron los estudios de Araújo (2006), Bordón (2008) y Gavero (2010). Finalmente, con relación al tratamiento didáctico de textos literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras, se tomaron como eje los estudios de Martín Peris (2000), Acquaroni (2007) Albadalejo (2007), Jouini (2008), y Mendoza (2002; 2004; 2007; 2008). De modo general, los resultados enseñan que un trabajo sistemático de lectura de una obra literaria contribuye para el desarrollo de la

competencia lectora de un aprendiz de ELE, además de ocasionar cambios en sus creencias con relación a la práctica de lectura de esas obras en cursos de lengua extranjera para la comunicación.

Palabras clave: Lectura. Obras literarias. Creencias. Competencia lectora.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Divisão dos sujeitos da pesquisa.....	72
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	73
Tabela 2 – A leitura de obras literárias no curso de E/LE.....	85
Tabela 3 – A leitura de obras literárias no aprendizado de LE.....	87
Tabela 4 – Aspectos do processo de aprendizagem de LE que podem ser melhorados com a leitura de obras literárias.....	88
Tabela 5 – Quantitativo do número de leituras realizadas pelos participantes da obra indicada.....	91
Tabela 6 – A leitura de obras literárias no aprendizado de LE.....	95
Tabela 7 – Aspectos do processo de aprendizagem de LE que podem ser melhorados com a leitura de obras literárias.....	96
Tabela 8 – Comparação dos aspectos passíveis de melhora entre os questionários inicial e final através da leitura de obras literárias.....	100
Tabela 9 – Comparativo do desempenho nos testes de leitura entre participantes e RGC.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DC	Didática contextual
DP	Didática procedimental
DD	Didática declarativa
EC	Ensino comunicativo de línguas
E/LE	Espanhol língua estrangeira
GC	Grupo controle
GE	Grupo experimental
GPLEER	Grupo de Pesquisa Literatura: estudo, ensino e (re)leitura do mundo
LC	Letramento crítico
LE	Língua estrangeira
LM	Língua materna
L2	Segunda língua
NL/UECE	Núcleo de Línguas da Universidade Estadual do Ceará
P	Participante
Posla	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada
QCER	Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas
R	Respondente
RGC	Respondente do grupo controle
RQF	Respondente do questionário final
RQI	Respondente do questionário inicial
TL	Texto literário
T1	Pré-teste de leitura
T2	Pós-teste de leitura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Modelos de leitura – Adaptado de Silveira.....	28
Quadro 2 –	Variáveis condicionantes da compreensão leitora	39
Quadro 3 –	Capacidades de leitura	40
Quadro 4 –	Tipos de provas de leitura	49
Quadro 5 –	Aspectos de avaliação leitora explorados pelas questões do pré-teste de leitura	75
Quadro 6 –	Relato dos aspectos positivos e negativos das atividades de leitura	92
Quadro 7 –	Comparativo entre os itens 19 do QIC e 13 do QIF	97
Quadro 8 –	Comparativo dos testes de leitura dos RGC	102
Quadro 9 –	Comparação de desempenho em compreensão leitora	103
Quadro 10 –	Comparativo entre as questões que apresentaram melhora de desempenho entre participantes e RGC	106

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	26
1.1	A LEITURA.....	26
1.1.1	Concepções de leitura.....	26
1.1.2	A leitura em LE.....	32
1.1.3	Letramento em LE.....	34
1.1.4	Compreensão leitora em LE.....	37
1.1.5	Orientações didáticas para leitura em LE.....	42
1.1.6	Avaliação da compreensão leitora em LE.....	45
1.2	A LITERATURA COMO RECURSO DE ENSINO DE LE.....	50
1.2.1	Ensinar Literatura ou ensinar com literatura?.....	50
1.2.2	O lugar do TL no ensino de LE.....	53
1.2.3	O TL como recurso didático no ensino de LE.....	56
1.3	CRENÇAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA.....	62
1.3.1	Conceitos de crenças.....	62
1.3.2	O estudo de crenças.....	64
1.3.3	Pesquisas sobre crenças com relação ao uso do texto literário no ensino de LE.....	67
2	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	70
2.1	TIPO DE PESQUISA.....	70
2.2	CONTEXTO DE PESQUISA.....	72
2.3	SUJEITOS DA PESQUISA.....	72
2.4	INSTRUMENTOS.....	74
2.4.1	Questionário inicial de crenças dos alunos sobre a leitura de obras literárias em cursos de LE.....	74
2.4.2	Questionário final de crenças dos alunos sobre a leitura de obras literárias em cursos de LE.....	75
2.4.3	Pré-teste de compreensão leitora.....	75
2.4.4	Pós-teste de compreensão leitura.....	76
2.4.5	Atividades de leitura.....	76

2.5	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	77
3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	79
3.1	CRENÇAS DOS ALUNOS SOBRE LEITURA, LEITURA EM LE E LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS.....	79
3.1.1	Crenças iniciais dos alunos sobre leitura, leitura em LE e leitura de obras literárias.....	79
3.1.1.1	Experiência leitora dos participantes.....	80
3.1.1.2	Crenças dos participantes sobre a leitura de obras literárias no seu curso.....	84
3.1.1.3	Crenças dos participantes sobre a relação da leitura de obras literárias com o aprendizado de LE.....	87
3.1.2	Crenças finais dos alunos sobre leitura, leitura em LE e leitura de obras literárias.....	89
3.1.3	Comparação entre as crenças iniciais e finais dos participantes...	97
3.2	A COMPETÊNCIA EM COMPREENSÃO LEITORA.....	101
3.2.1	Comparação dos testes de leitura realizados pelo GC.....	102
3.2.2	Comparação dos testes de leitura realizados pelo GE.....	103
3.2.3	Comparação do desempenho nos testes de leitura entre os alunos do GC e GE.....	105
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
	REFERÊNCIAS.....	113
	APÊNDICES.....	124
	Apêndice A - Questionário inicial de crenças dos alunos sobre leitura de obras literárias em cursos de LE.....	124
	Apêndice B - Questionário final de crenças dos alunos sobre a leitura de obras literárias em cursos de LE.....	128
	Apêndice C – Teste de compreensão leitora.....	131
	Apêndice D – Atividades de leitura.....	135

INTRODUÇÃO

A maioria dos cursos de idiomas da cidade de Fortaleza anuncia adotar a abordagem¹ comunicativa de ensino de língua estrangeira (doravante LE). Ensinar línguas segundo essa abordagem significa dotar o aluno/aprendiz das habilidades de falar, escrever, ouvir e ler na língua meta. A leitura, erroneamente, costuma ser entendida como a primeira e a mais fácil habilidade a ser adquirida. Imagina-se que se o aluno tem a capacidade de pronunciar e decodificar a língua meta ele adquiriu a habilidade de ler. Sabemos que leitura é muito mais que isso, afinal, ler é compreensão, e compreensão não é o simples reconhecimento do significado das palavras, mas a força que podem assumir em associação com outras em um discurso (WIDDOWSON, 1991, p. 91).

Sobre o tratamento dado à leitura em LE no ensino de línguas para comunicação o mesmo autor faz uma crítica ao afirmar que nessa abordagem a leitura é um mero instrumento de fixação de elementos linguísticos, uma ilustração, uma desculpa para a apresentação de formas e estruturas comunicativas. O exemplo mais claro desse papel ilustrativo da leitura está nos diálogos que geralmente iniciam as unidades didáticas dos livros inseridos na abordagem comunicativa. O que há ali é uma caricatura de uma situação comunicativa e a sua leitura nada mais é que uma apresentação ao aluno de estruturas que serão estudadas segundo o conteúdo programático da unidade.

Sendo assim, atualmente cobra-se maior autenticidade dos textos a serem lidos pelo aluno-leitor, para que ele possa ter “participação ativa e pessoal [...] na construção de significados e interpretações”² (MENDOZA, 2002, p. 104) e interagir discursivamente com o texto. Dentro deste propósito de autenticidade, os materiais de ensino de LE de abordagem comunicativa trazem inicialmente gêneros de ordem bastante prática (receitas, passagens aéreas, cardápios, anúncios, propagandas etc.) e gradualmente vão inserindo gêneros de ordem mais complexa

¹ Vale aqui mencionar a distinção que Leffa (1988) faz ao discutir o problema terminológico entre *abordagem* e *método*. “Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. [...] O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos.” (LEFFA, 1998, p. 1-2)

² **Todas as traduções apresentadas nesse trabalho são de responsabilidade do pesquisador. No original:** “[...] participación activa y personal [...] en la construcción de significados e interpretaciones” (MENDOZA, 2002, p. 104)

(entrevistas, críticas de cinema, poesias, crônicas). Surge aí o texto literário (doravante TL) nos manuais de ensino de LE e a possibilidade (após a suposta aquisição do código linguístico da língua meta) de dar ao processo de leitura um sentido que vai além da mera ilustração de conteúdos comunicativos. A leitura pode ser a partir de então um ato de construção de sentidos, de identificação e construção de identidade, de aquisição sociocultural. Através do TL todas essas demandas do processo de leitura podem ser supridas.

Outra proposta interessante de leitura dentro das concepções acima mencionadas pode decorrer da leitura de obras literárias em cursos de LE. Daí surgiu o interesse abordado pelo tema de nossa pesquisa. Através de nossa experiência como professor de língua espanhola em vários cursos de idiomas da cidade de Fortaleza³, constatamos que existe em tais cursos a prática de adotar para a leitura semestral uma obra literária (autêntica ou adaptação literária) que servirá, na maioria das vezes, como base para uma avaliação oral a ser realizada pelo professor. Em nossa própria lide como professor, muito nos chamou a atenção quando em uma determinada ocasião, no momento da avaliação oral que tinha como base a leitura de uma versão adaptada da obra *Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes, ao perguntar a alguns alunos o que eles tinham achado da obra, a resposta que nos foi dada é que não tinham gostado. Após essas intrigantes afirmações (afinal, trata-se de uma obra clássica da literatura mundial, um dos livros mais lidos na história), passamos a refletir sobre o papel que nós, professores, estávamos atribuindo à leitura de obras literárias. Que papel é esse? Mero instrumento de avaliação? Estamos repetindo nos cursos de idiomas a velha cartilha da ficha de leitura tão odiosa e tediosa dos tempos escolares? Estamos minando nos alunos o prazer de ler uma obra na língua estrangeira que ele escolheu aprender? Estamos dando às obras literárias em língua estrangeiras o decorativo e ínfimo papel de leitura por obrigação para a obtenção de uma nota, e ainda nos surpreendemos com respostas como “não gostei” após a leitura de obras que são consideradas verdadeiros clássicos da literatura. A leitura deve cobrar um sentido e significado e não ser apenas uma atividade mecânica e obrigatória (KLEIMAN, 1998). É preciso então encontrar significado e sentido para a leitura de uma obra literária em um curso de LE. Que significado(s) e que sentido(s) podemos atribuir a essa

³ Mencionamos aqui nossa experiência como professor nos cursos de língua espanhola do FISK, CNA, Poliglota, IMPARH e Núcleo de Línguas da UECE.

leitura? Que benefícios podem render ao aluno/aprendiz? Como tornar essa prática verdadeiramente proveitosa e relevante para o processo de ensino/aprendizagem de LE?

O ser professor atualmente exige mais do que a formação técnica e acadêmica. Seja o profissional recém-formado ou mais experiente é preciso ter em sua prática uma constante atitude reflexiva. Para quem ensina, pensar e refletir sobre seu papel, sua atuação, suas práticas é no mínimo prudente para manter-se alerta à rotina, esse mal que assola qualquer atividade remunerada e pode tornar algo tão dinâmico, belo e complexo como o lecionar em algo mecânico, estanque, ineficaz e desinteressante, tanto para si como para seus aprendizes.

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

Para responder esses questionamentos, o objetivo geral de nossa pesquisa foi verificar, a partir de um trabalho sistemático de leitura orientada de uma obra literária, se haveria mudanças nas crenças do aprendiz de LE em contexto de idiomas no que se refere à leitura literária em LE e que aspectos da compreensão leitora essa prática pode aprimorar, buscando assim ressignificar o papel da leitura de obras literárias no ensino de LE.

Mais especificamente, os objetivos foram: (1) Observar se a leitura orientada de uma obra adotada em sala de aula modifica positivamente as crenças do aprendiz de LE em contexto de idiomas com relação à leitura, leitura em LE e leitura de obras literárias; (2) Constatar se há diferenças significativas na melhora da

competência leitora do aprendiz de LE em contexto de idiomas que realiza atividades de leitura de uma obra literária em sala de aula em comparação com o aprendiz que tradicionalmente realiza uma leitura solitária; (3) Verificar, em se constatando diferenças significativas, em quais aspectos da compreensão leitora haveria mais avanços.

No intuito de responder estas questões e obter êxito em nossos objetivos, nosso trabalho se divide em três capítulos: capítulo 1 (pressupostos teóricos); capítulo 2 (metodologia de pesquisa); capítulo 3 (análise e discussão dos dados).

No **capítulo 1** de nossa pesquisa expomos todos os pressupostos teóricos que nortearam a realização do nosso trabalho e a análise dos dados obtidos através dos instrumentos de coleta de dados aplicados. Está dividido em três seções secundárias: 1.1 “A leitura”; 1.2 “A literatura como recurso de ensino de LE”; 1.3 “Crenças no ensino e aprendizagem de língua espanhola”.

A seção 1.1 “A leitura”, por sua vez, está dividida em seis seções terciárias.

Na seção 1.1.1 “Concepções de leitura”, apresentamos as concepções de leitura que adotamos em nosso trabalho (FREIRE, 1989; CORACINI, 2005; CASSANY, 2006; GRACIA, 2006) e também realizamos um breve resumo de alguns modelos de leitura apresentados por Silveira (2005).

Na seção 1.1.2 “A leitura em LE”, analisamos o papel da leitura ao longo da história dos enfoques de ensino de LE, com ênfase no enfoque comunicativo, considerando os estudos de Neuner *apud* Esch (2010) e Widdowson (1991). Nesta seção, também destacamos o papel da leitura para o ensino de línguas para comunicação segundo o Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (QCER).

Na seção 1.1.3 “Letramento em LE”, buscamos vincular a atividade de leitura em LE como uma atividade de letramento, de acordo com os estudos de Bakhtin (2006) e Kleiman (2008). Também analisamos a relação entre o ensino comunicativo de línguas e o letramento crítico, através dos estudos de Mattos; Valério (2010).

Na seção 1.1.4 “Compreensão leitora em LE”, apresentamos os três modelos de processamento de leitura atualmente considerados, o *bottom up*, o *top down* e o interativo. Apresentamos também, com relação à leitura em LE, as três

capacidades de leitura definidas por Grabe *apud* Gracia (2006), os três níveis de compreensão leitora, estabelecidos por Miguel; Pérez; Pardo (2012), as variáveis condicionantes da compreensão leitora segundo Fernández (2004) e as capacidades de leitura a serem desenvolvidas com atividades de compreensão leitora de acordo com Rojo (2004), relacionando-as com as etapas de leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura) estabelecidas por Solé (1994).

Na seção 1.1.5 “Orientações didáticas para a leitura em LE”, apresentamos as principais orientações didáticas para o ensino da compreensão leitora em LE, de acordo com Dorrnoro (2005), relacionando-as com as concepções e os modelos de leitura apresentados nas seções anteriores.

Finalmente, na seção 1.1.6 “Avaliação da compreensão leitora em LE”, buscamos realizar um breve percurso histórico do papel da avaliação da aquisição de leitura de acordo com os enfoques e métodos de ensino de LE, segundo os estudos de Bordón (2008). Também apresentamos o estudo de Araújo (2006) sobre a adoção de itens isolados ou integradores na elaboração de itens para avaliar a compreensão leitora. Finalmente, consideramos o estudo de Gaviro (2010) sobre os aspectos a serem considerados na elaboração de exercícios de compreensão leitora e apresentamos, ainda segundo Gaviro (2010), um quadro esquemático dos principais tipos de provas de leitura e suas características.

Como já mencionamos, um de nossos objetivos é comprovar o ganho que alunos de LE podem ter em competência leitora, através da leitura de obras literárias. Para isso buscamos aplicar teorias formuladas para o uso do TL como recurso de aprimoramento da compreensão leitora elaboradas nos últimos anos, considerando os estudos de Martín Peris (2000), Acquaroni (2007) Albadalejo (2007), Jouini (2008), e Mendoza (2002; 2004; 2007; 2008). Baseados nos trabalhos publicados por estes pesquisadores, a seção secundária 1.2 “A leitura como recurso de ensino de LE”, está subdividida em três seções terciárias: 1.2.1 “Ensinar Literatura ou ensinar com literatura?”; 1.2.2 “O lugar do TL no ensino de LE”; 1.2.3 “O TL como recurso didático no ensino de LE”.

Na seção 1.2.1 “Ensinar Literatura ou ensinar com literatura?”, buscamos definir qual o papel da literatura no ensino de LE, suas potencialidades e seus limites, não extrapolando a sua funcionalidade como recurso de ensino, principalmente no aprimoramento da competência leitora, mas não se limitando

unicamente a esse papel. Buscamos também estabelecer os pontos de interseção entre a competência leitora e a competência literária, através dos estudos de Acquaroni (2007) e Mendoza (2004).

Na seção 1.2.2 “O lugar do TL no ensino de LE”, assim como fizemos com a leitura e tomando como base teórica o estudo de Albadalejo (2007), realizamos um percurso histórico do uso do TL como recurso de ensino através dos métodos e enfoques de ensino de LE. Também citamos os valiosos estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (Posla/UECE) que investigam o uso didático do TL no ensino de línguas. Por fim, citamos interessante estudo de Martín Peris (2000) que analisou a presença do TL em vários manuais de ensino de língua espanhola.

Na seção 1.2.3 “O TL como recurso didático no ensino de LE”, buscamos reunir, através dos estudos de Albadalejo (2007), Acquaroni (2007), Jouini (2008) e Mendoza (2004, 2007, 2008), Rouxel (2013), válidos e fortes argumentos que justificam o uso do TL como recurso de ensino na aula de LE. Além dessas justificativas, discutimos os critérios de seleção desses textos, sua aplicabilidade e sua relação com as competências exigidas pelo QCER.

Sendo outro de nossos objetivos verificar uma possível mudança nas crenças do aprendiz de LE em contexto de idiomas com relação à leitura, leitura em LE e leitura de obras literárias, na seção secundária 1.3 Crenças no ensino e aprendizagem de língua espanhola”, buscamos estabelecer os aportes teóricos sobre o tema. Esta seção está subdividida em três seções terciárias: 1.3.1 “Conceitos de crenças”; 1.3.2 “O estudo de crenças”; 1.3.3 “Pesquisas sobre crenças com relação ao uso do texto literário no ensino de LE”.

Na seção 1.3.1 “Conceitos de crenças”, buscamos, primeiramente, estabelecer o conceito de crença que adotamos em nossa pesquisa, sem deixar de mencionar vários estudos que discutem outros diversos conceitos e suas definições.

Na seção 1.3.2 “O estudo de crenças”, realizamos, usando, principalmente, como base teórica os estudos de Barcelos (2004), um breve percurso histórico do estudo de crenças no Brasil e no mundo. Também tratamos, segundo os estudos da mesma autora, dos três distintos momentos do estudo de crenças relacionado à aprendizagem de línguas. Finalmente, tratamos das três distintas abordagens dos estudos de crenças, segundo Barcelos (2001).

Na seção 1.3.3 “Pesquisas sobre crenças com relação ao uso do texto literário no ensino de LE”, destacamos recentes estudos sobre crenças realizados em âmbito nacional, através de artigos publicados na Revista Brasileira de Linguística Aplicada, em sua última publicação digital (2013), e local, através dos valiosos trabalhos de conclusão de pesquisa de Mestrado e Doutorado do Posla/UECE, vinculados ao Grupo de Pesquisa Literatura: estudo, ensino e (re)leitura do mundo (GPLEER), coordenado pela Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão, nossa orientadora.

No **Capítulo 2**, descrevemos a metodologia aplicada em nossa pesquisa, através das seguintes seções secundárias: 2.1 “Tipo de pesquisa”; 2.2 “Contexto de pesquisa”; 2.3 “Sujeitos da pesquisa”; 2.4 “Instrumentos”; 2.5 “Procedimentos de coleta de dados”.

No **Capítulo 3**, realizamos análise detalhada dos dados obtidos através dos instrumentos questionário inicial de crenças, questionário final de crenças, pré-teste e pós-teste de leitura. Para melhor organização e visualização dos dados, e de acordo com os nossos objetivos de pesquisa, dividimos este capítulo em duas grandes seções secundárias: 3.1 “Crenças dos alunos sobre leitura, leitura em LE e leitura de obras literárias”; e 3.2 “A competência em compreensão leitora”.

A seção secundária 3.1 trata dos dados obtidos através dos dois questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa. Esta seção, por sua vez, está dividida em três seções terciárias: 3.1.1 “Crenças iniciais dos alunos sobre leitura, leitura em LE e leitura de obras literárias”; 3.1.2 “Crenças finais dos alunos sobre leitura, leitura em LE e leitura de obras literárias”; 3.1.3 “Comparação entre as crenças iniciais e finais dos participantes”.

Ainda objetivando uma melhor organização dos dados obtidos através do questionário inicial de crenças, dividimos a seção terciária 3.1.1 nas seguintes seções quaternárias: 3.1.1.1 “Experiência leitora dos participantes”; 3.1.1.2 “Crenças dos participantes sobre a leitura de obras literárias no seu curso”; 3.1.1.3 “Crenças dos participantes sobre a relação da leitura de obras literárias com o aprendizado de LE”.

Na seção secundária 3.2, “A competência em compreensão leitora”, buscamos apresentar e analisar, primeiramente, os dados obtidos através dos instrumentos pré-teste e pós-teste de leitura no grupo controle, através da seção

terciária 3.2.1, “Comparação dos testes de leitura realizados pelo grupo controle”. Posteriormente, apresentamos e analisamos os dados obtidos através dos mesmos instrumentos pelo grupo experimental, através da seção terciária 3.2.2 “Comparação dos testes de leitura realizados pelos participantes”. Finalmente, realizamos uma comparação do desempenho obtido pelos dois grupos nos testes de leitura, através da seção terciária 3.2.3 “Comparação do desempenho nos testes de leitura entre os participantes”.

Considerando a sala de aula um dos principais laboratórios do pesquisador em linguística aplicada, destacamos como grande diferencial de nossa pesquisa a aplicação do nosso experimento (atividades de leitura com a obra literária *La casa de Bernarda Alba*) numa turma regular de um curso de língua espanhola para comunicação, ou seja, atuamos como professores e pesquisadores ao mesmo tempo, mostrando a possibilidade de aplicação de tais atividades em um ambiente natural de ensino, o que cremos ser um fator que dá autenticidade à nossa pesquisa e incentiva a outros professores utilizar sua sala de aula como laboratório para aplicação de ideias e experimentos que possibilitem o desenvolvimento de competências comunicativas em seus alunos.

CAPÍTULO 1 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 A LEITURA

A leitura é, certamente, um dos aspectos chave no processo de aprendizagem de uma LE. Através da leitura o aprendiz terá acesso a um mundo novo que se descortina diante de seus olhos, desde a mera decodificação de palavras até a reflexão mais profunda de textos mais complexos. Por ser a leitura o objeto de nossa pesquisa, exporemos os principais aportes teóricos que nortearam nosso trabalho, destacando, primeiramente, algumas concepções de leitura e, eventualmente, declarando aquela que norteará nosso trabalho. Em seguida, trataremos da leitura no ensino de LE, analisando seu papel nas diversas metodologias de ensino de LE. Posteriormente, discutiremos a leitura em LE como um processo de letramento e, em seguida, trataremos de alguns aspectos intrínsecos ao processo de compreensão leitora. Finalmente, trataremos das orientações didáticas relacionadas à leitura em LE e discutiremos a avaliação da compreensão leitora em LE.

1.3.1 Concepções de leitura

Não é possível tratar do uso de TL no ensino de LE sem antes tratar de concepções de leitura. Afinal, a funcionalidade da leitura desses gêneros textuais reside no objetivo de formar leitores competentes e experientes (MENDOZA, 2004). O tratamento didático que demos ao TL em nosso trabalho perpassa por aquilo que concebemos como leitura enquanto uma atividade não apenas de aprendizagem de LE, mas também como formadora do indivíduo como um todo.

Cassany (2006) elabora três concepções de leitura que variam de acordo com o modo de obter-se o significado do que é lido: (a) concepção linguística; (b) concepção psicolinguística; (c) concepção sociocultural.

A concepção linguística estabelece que o significado do que é lido pode ser extraído exclusivamente do texto, sendo algo “único, estável, objetivo e

independente dos leitores e das condições de leitura.”⁴ (CASSANY, 2006, p. 25). O autor nos diz que:

Segundo esta concepção, o significado se encontra no que está escrito (com cor cinza). Ler é recuperar o valor semântico de cada palavra e relacioná-lo com o das outras palavras anteriores e posteriores. O conteúdo do texto surge da soma do significado de todos seus vocábulos e orações. [...] Diferentes leitores deveriam obter um mesmo significado; uma mesma pessoa que lesse o escrito em momentos e lugares diversos também deveria obter o mesmo significado, já que este depende das acepções que o dicionário atribui às palavras, e essas não se modificam facilmente. (CASSANY, 2006, p. 25)⁵

Entendemos que parte dessa concepção está correta, afinal, a leitura é, em um primeiro momento, um trabalho de decodificação de signos, seja em língua materna (LM) ou LE. Porém, cremos não ser a única fonte de obtenção de significado, pois podemos obter significado através de elementos paralinguísticos (figuras, fotos, distintas formas e tamanhos de fontes etc.). Além disso, afirmar que o significado de um texto é único, não importando quem, quando ou onde é lido, é negar toda a concepção do texto segundo o estudioso russo Mikhail Bakhtin como algo de “caráter dialógico, polifônico, sem percebermos os aspectos da heteroglossia, da intertextualidade e da interdiscursividade” (PAIVA, 2012, p. 108) nele presentes.

Já para a concepção psicolinguística, o significado de um texto está na mente do leitor, e não nas palavras. Entram em cena as estratégias cognitivas⁶: o conhecimento prévio, as inferências, a formulação de hipóteses, as reformulações que pode fazer cada leitor originando assim tantos significados quanto tantos leitores. Cassany (2006) faz uma interessante metáfora ao definir essa concepção afirmando que:

⁴ (...) único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura.” (CASSANY, 2006, p. 25)

⁵ Según esta concepción el significado se aloja en el escrito (con color gris). Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. [...] Diferentes lectores deberían obtener un mismo significado; una misma persona que leyera el escrito en momentos y lugares diversos también debería obtener un mismo significado, puesto que éste depende de las acepciones que el diccionario atribuye a las palabras, y éstas no se modifican fácilmente. (CASSANY, 2006, p. 25)

⁶ Segundo Kleiman (1998) “as estratégias cognitivas da leitura seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura.” (KLEIMAN, 1998, p. 50)

O significado é como um edifício que deve ser construído; o texto e o conhecimento prévio são os tijolos e os processos cognitivos, as ferramentas de alvenaria. (CASSANY, 2006, p. 33)⁷.

Com relação às pesquisas que concebem a leitura sob seu aspecto cognitivo, Silveira (2005) elenca uma série de modelos⁸ de leitura que surgiram com o intuito de dar um caráter mais científico à análise do processo de leitura. Buscamos resumi-los no quadro abaixo.

Modelos de leituras e seus teóricos	Principais aspectos
<i>O modelo de Goodman</i>	Leitura como jogo psicolinguístico de adivinhações. O leitor faz uso de estratégias de predição, seleção, inferência, confirmação e correção para a efetiva compreensão do texto.
<i>Frank Smith⁹</i>	A leitura eficaz depende mais da informação não-visual. O leitor eficaz não necessita deter a atenção em detalhes gráficos, mas naquilo que lhe é suficiente para o entendimento do texto. Também enfatiza o papel do conhecimento prévio.
<i>O modelo de Gough</i>	A leitura como processamento serial. A compreensão se dá por um intrincado processo ascendente que vai desde a fixação do olho no que é lido para formar uma <i>imagem icônica</i> até a compreensão do sentido de uma sentença.
<i>O modelo do processamento automático de LaBerge e Samuels</i>	Também considera a leitura como um processo ascendente, onde a informação é

⁷ El significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería.

⁸ Definimos modelo como “representações especialmente elaboradas para descobrir ou exemplificar a estrutura ou funcionamento de um fenômeno”. (SILVEIRA, 2005, p. 23).

⁹ Silveira (2005) chama à atenção para o fato que Smith não elaborou um modelo de leitura de acordo com a definição assumida em seu trabalho e também por nossa pesquisa.

	processada automaticamente através de quatro estágios. Seus cinco componentes básicos são: memória visual, memória fonológica, memória semântica, memória episódica e atenção.
<i>O modelo interativo de Rumelhart</i>	A leitura envolve uma série de processos (input gráfico, conhecimento sintático, semântico, ortográfico e lexical) que atuam de forma interativa, não linear, influenciando uns aos outros na busca da compreensão.
<i>O modelo Interativo-Compensatório de Stanovich</i>	Além de reconhecer a interatividade dos processos ascendentes e descendentes de leitura, afirma que o leitor (proficiente ou não) compensa limitações de um desses processos buscando em outras fontes de informação o necessário para a melhor compreensão do que é lido.
<i>O modelo do Movimento Ocular como Evidência do Processamento em Leitura de Just e Carpenter</i>	Também reconhece o caráter interativo dos processos de leitura. Sua inovação está no fato de estudar o movimento ocular para descrever e relacionar esses processos. A compreensão é obtida através de uma troca entre o que está sendo lido (memória de trabalho) e o conhecimento prévio (memória de longo prazo).
<i>Modelo de Leitura como Processamento Estratégico do discurso de Kintsch e Van Dijk</i>	Tem seu foco nos processos de compreensão textual. Esta se realiza através de interações entre as proposições textuais ¹⁰ regidas por macro-regras

¹⁰ Segundo Silveira (2005), de acordo com este modelo, o “texto é um conjunto de proposições que se expõe ao longo do nível microestrutural; ou seja, ao longo das microestruturas e suas relações semânticas entre si e entre o nível macroestrutural” (SILVEIRA, 2005, p. 56).

	(apagamento, generalização e construção). Considera também as estratégias de compreensão relacionadas a pressupostos contextuais (funcionalidade, interação, situação, motivação etc.)
--	---

QUADRO 1- Modelos de leitura – Adaptado de Silveira (2005, p. 23-63)

Também consideramos a concepção psicolinguística muito válida, principalmente no que diz respeito à pesquisa dos processos mentais envolvidos no ato de leitura. Seu grande avanço, com relação à concepção linguística, é considerar o papel do leitor na construção do(s) significado(s) do texto. Não é possível desconsiderar os aspectos cognitivos que estão presentes em todo ato de leitura: o conhecimento prévio, a hierarquização de informações, os esquemas de conhecimento enciclopédico, linguístico e textual (cf. DENYER; JANSEN; GAVILÁN, 1998). Mas tudo isso acontece com um indivíduo, único, com uma história de vida própria, inserido em um contexto próprio, “atravessado pela voz do outro” (CORACINI, 2005, p. 23), que tem sua identidade, seu discurso, seu ego, seu id em constante construção e transformação, desde o dia em que nasce. É certo que a leitura é algo que vai além do linguístico e além dos processos mentais elaborados pelo leitor. É um ato social, de construção de uma identidade discursiva.

Apresentamos então a concepção sociocultural de leitura que, segundo Cassany (2006), se assenta sobre três pontos principais: (1) tanto o texto como o leitor tem origem social; (2) o discurso não surge do nada; (3) discurso, autor e leitor não são elementos isolados. Em resumo, segundo essa perspectiva,

Ler não é somente um processo psicobiológico realizado com unidades linguísticas e capacidades mentais. Também é uma prática cultural inserida em uma comunidade particular, que possui uma história, uma tradição, hábitos e práticas comunicativas especiais. (CASSANY, 2006, p. 38)¹¹

Adotamos em nossa pesquisa a perspectiva sociocultural da leitura, pois compartilhamos a ideia de que todo texto é, segundo a filosofia da linguagem

¹¹ (...) leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. (CASSANY, 2006, p. 38).

bakhtiniana, permeado por outras vozes e dirigido a um leitor que também está constituído socialmente por outras vozes.

Como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. (...) Em outros termos, o mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações consonânticas e dissonânticas; e em permanente movimento já que a interação socioideológica é um contínuo devir. (FARACO, 2009, p. 84)

Partimos então da concepção de que todo ato de leitura é uma prática sociocultural inserida em um contexto temporal e espacial específico. Em nossa pesquisa, ao propor um tratamento diferenciado para a leitura de obras literárias autênticas que vai além de uma simples leitura para avaliação de conhecimentos linguísticos, buscamos dar a essa atividade um caráter de encontro, descoberta, discussão, reflexão e construção de significados, proporcionando ao aprendiz não somente um ganho enquanto conhecimento linguístico em LE, mas também um ganho como ser social. Esta concepção de leitura também se irmana com a do grande pedagogo Paulo Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica na percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 11-12)

Compreendemos que ler “é instaurar uma situação discursiva” (SOARES, 2012, p. 11), sendo, dessa forma, um ato de comunicação recíproco entre os sujeitos do discurso. É algo que “pode ser definido pelo olhar: perspectiva de quem olha, de quem lança um olhar sobre um objeto, sobre um texto, seja verbal ou não” (CORACINI, 2005, p. 19), ou seja, ler é e um jogo de ideologias entre quem o olha e quem (ou o que) é olhado.

Definitivamente, cremos que o ato de ler é um intrincado processo que envolve texto, leitor (ser individual) e leitor (ser social). A definição abaixo expressa por Gracia (2006) resume bem nossa ideia de leitura:

A leitura é um processo cognitivo complexo que uma pessoa usa na interação com um texto. Constitui ao mesmo tempo um ato individual e

social, no sentido que estabelece e mantém relações sociais entre interlocutores. (GRACIA, 2006, p. 149)¹²

Definido nosso conceito e perspectiva de leitura, passemos agora à análise da leitura em língua estrangeira.

1.3.2 A leitura em LE

O papel da leitura no ensino de LE foi sendo modificado ao longo dos anos e de acordo com os diferentes métodos de ensino. Se lembrarmos o Método Gramatical, ou Tradicional, a leitura tinha o único papel ilustrativo, de dar por conhecer os textos estandardizados que deveriam servir de modelo ao aprendiz de LE. Já nos anos 60, com o surgimento de outros métodos de base estrutural (áudio-lingual), a leitura é relegada a um segundo plano, pois a oralidade, a partir da repetição de estruturas, era o aspecto principal a ser praticado (BLASCO, 1991). Ou seja, lia-se para repetir e fixar estruturas da língua meta, não para conhecer, integrar informação, formar-se ou simplesmente ter prazer.

Nos últimos anos, o ensino de língua estrangeira, sob o enfoque comunicativo, buscou dar à leitura (compreensão leitora) um papel de igualdade, considerando-a, juntamente com a oralidade (expressão oral), a escrita (expressão escrita) e a audição (compreensão auditiva), essencial para o ensino de línguas para comunicação. Neuner *apud* Esch (2010), ao tratar do ensino de línguas sob o enfoque comunicativo distingue três níveis de competência comunicativa: a competência linguística (relacionada com a capacidade de compreender estruturas de textos específicos, como, por exemplo, o uso do imperativo em anúncios publicitários) a competência temático-cognoscitiva (relacionada com capacidade de reconhecimento das temáticas dos textos encontrando nesses temas significados que lhe sejam pertinentes e necessários) e a competência social-afetiva (relacionada com a capacidade de não só captar a temática do texto, mas também avaliá-la, agir diante dela, rechaçando-a ou integrando-a em seu sistema cognoscitivo e em seu sistema de normas e valores). Também estabelece que a leitura em LE está diretamente relacionada às necessidades dos alunos que, segundo Neuner, podem

¹² La lectura es un proceso cognitivo complejo que una persona usa en la interacción con un texto. Constituye a la vez un acto individual y social, en el sentido que establece y mantiene relaciones sociales entre interlocutores.(GRACIA, 2006, p. 149).

possuir três papéis: o turista em um país estrangeiro, a pessoa em contato com a LE em seu próprio país e o consumidor de meios de informação.

O que podemos observar é que o enfoque comunicativo buscou dar à leitura em LE um papel relevante e um sentido prático como atividade no processo de aquisição de uma LE. No entanto, esse intento apresenta seus problemas. Widdowson (1991) alerta que os textos e sua leitura, no ensino de línguas para a comunicação, ainda são meros processos de apresentação e prática de estruturas da língua meta.

Quando eles [textos] aparecem em cursos de gradação estrutural dão a impressão de serem basicamente usados como um veículo da forma gramatical, dirigidos à consolidação de conhecimentos de estrutura e vocabulário já apresentados e à ampliação desse conhecimento incorporando-se nos textos quaisquer elementos da forma que aparecerão durante o curso. (WIDDOWSON, 1991, p. 110)

Já que estamos tratando da leitura em LE e sua prática como atividade em cursos de LE, nos parece oportuno observar o que diz o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCER)¹³ sobre este aspecto, dado que muitos dos livros didáticos adotados pelos cursos de línguas estrangeiras são elaborados seguindo as orientações de dito documento. Ao tratar da funcionalidade da leitura em LE, o QCER nos diz que o usuário da língua pode ler para captar a ideia geral, para conseguir informação específica, para conseguir compreensão detalhada, para captar implicações, etc. (QCER, 2002, p. 71), e para realizar essas tarefas, o aprendiz precisa desenvolver-se em suas competências gerais e comunicativas da língua¹⁴. Mais adiante afirma que para ler em LE o aluno deve saber perceber o texto escrito (competências visuais), reconhecer a escrita (competências ortográficas), identificar a mensagem (competências linguísticas), compreender a mensagem (competências semânticas), e interpretar a mensagem (competências cognitivas) (QCER, 2002, p. 89). Sendo o texto um componente

¹³ O *Quadro comum europeu de referência* é um documento elaborado pelo Conselho da Europa e que “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 tem que aprender a fazer os estudantes de línguas com o fim de utilizar uma língua para comunicação, assim como os conhecimentos e destrezas que necessitam desenvolver para poder agir de maneira eficaz.” *tradução nossa* (QCER, 2002, p. 1)

¹⁴ As competências gerais referem-se ao conhecimento declarativo (saber); as destrezas e habilidades (saber fazer); a competência existencial (saber ser); a capacidade de aprender (saber aprender). Já as competências comunicativas englobam competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas.

crucial nas atividades de leitura, cremos oportuno mostrar a definição dada pelo QCER:

[...] o termo “texto” é utilizado para referir-se a qualquer fragmento de língua, seja um enunciado ou uma peça escrita, que os usuários recebem, produzem ou trocam entre si. Portanto, não pode haver um ato de comunicação por meio da língua sem um texto; as atividades e os processos são analisados e classificados em função da relação existente entre por um lado, o usuário ou aluno, e qualquer interlocutor ou interlocutores, e, por outro lado, o texto, seja visto como um produto acabado, como um artefato, como um objetivo ou como um processo de elaboração. (QCER, 2002, p. 91)¹⁵

Esta definição considera o texto e, conseqüentemente, sua leitura sob o enfoque comunicativo. Entretanto, não menciona (pelo menos não explicitamente) o caráter social e ideológico da leitura, apenas seu caráter pragmático e funcional. Levando em conta os conceitos de leitura adotados em nossa pesquisa, não podemos deixar de considerar a leitura em LE como um ato ideológico, como algo que vai mais além do linguístico, pragmático e funcional. Não podemos desconsiderar a leitura em LE como uma atividade de letramento crítico.

1.3.3 Letramento em LE

Conforme visto anteriormente, o documento que rege a elaboração da grande maioria dos manuais de ensino de línguas para comunicação em vigência atualmente estabelece a leitura de textos escritos como atividade no processo de ensino e aprendizagem de línguas considerando seus aspectos linguísticos e pragmáticos. Estando o texto presente em todo ato de comunicação humana, no ensino de LE, ele deve ser algo mais que suporte de estruturas linguísticas e funcionais. Seguindo o pensamento de Bakhtin em seu *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), o texto, enquanto gênero de discurso, é socialmente e

¹⁵ el término «texto» se utiliza para referirse a cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian. Por tanto, no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto; las actividades y los procesos se analizan y se clasifican en función de la relación existente entre, por un lado, el usuario o alumno, y cualquier interlocutor o interlocutores, y, por otro lado, el texto, ya sea visto como un producto acabado, como un artefacto, como un objetivo o como un producto en proceso de elaboración.

ideologicamente construído. Portanto, não podemos deixar de considerar a leitura em LE sob o aspecto do letramento crítico.

Tomamos, para fins de nossa pesquisa, a definição apresentada por Kleiman (2008, p. 18-19): “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Ou seja, o letramento vai além da aquisição de um sistema linguístico, inserindo o sujeito letrado como usuário da escrita em sua existência como ser social. Kleiman (2008) também nos fala de duas concepções de letramento hoje vigentes: o modelo autônomo e o modelo ideológico.

O modelo autônomo pressupõe que existe uma única maneira de adquirir letramento, ou seja, independente do contexto de produção da escrita, existe apenas uma forma de interpretar algo lido, desde que se observe o funcionamento lógico interno do texto. Não se considera, por exemplo, a influência da oralidade em questões interpretativas, pois esta, devido a fatores pessoais, interfere e exerce influência na interpretação do que é lido. Trata-se de uma visão generalizadora e positivista dos processos que envolvem as práticas sociais da escrita, relacionando, por exemplo, alfabetização com melhora de status social.

Já o modelo ideológico nos fala de práticas, no plural, de letramento. Ou seja, não existe um único letramento, mas vários, sendo considerados como estruturas culturais e de poder. Dessa forma, o letramento deve considerar o contexto específico de sua produção, sendo os mais importantes os *eventos de letramentos*, que seriam, segundo Kleiman (2008) “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas.” (KLEIMAN, 2008, p. 40)

A autora usa, a título de exemplo, o evento de letramento “contar historinhas antes de dormir”, inserido em duas comunidades distintas (uma com alto nível de escolarização e outra com baixo nível de escolarização). Embora seja um mesmo evento (contar histórias), por ocorrer em diferentes contextos, o mesmo evento propiciará diferentes tipos de letramento para a criança.

Nossa pesquisa considera o modelo ideológico de letramento como mais pertinente, encontrando nele similaridades em tudo até então exposto como nossa visão de leitura. Consideramos as atividades de leitura em LE como eventos de

letramento cuja especificidade é determinada pelo contexto de produção dessas atividades.

Acreditamos ser importante distinguir a leitura em LE concebida como um simples processo de aquisição da habilidade compreensão leitora, do letramento em LE. Acreditamos que a leitura em LE, enquanto evento de letramento, não pode ser somente um simples ato de treinamento de pronúncia, aquisição de vocabulário e técnicas de compreensão de leitura, e sim precisa propiciar ao aluno a possibilidade de fazer uso social da leitura. Entretanto no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas pra comunicação, a leitura ainda é uma atividade mais direcionada para a consolidação de estruturas gramaticais e lexicais (WIDDOWSON, 1991). Citamos Soares (2012) para observar a importância de diferenciar a mera aquisição da tecnologia de leitura (alfabetização) de letramento:

[...] alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2012, p. 40)

Mattos; Valério (2010) realizam interessante estudo no intuito de aproximar o ensino comunicativo de línguas (EC) ao letramento crítico (LC). Embora seu estudo proponha uma integração desses dois segmentos no contexto escolar do Ensino Médio brasileiro, cremos ser uma proposta completamente aplicável também no âmbito do ensino de línguas para comunicação. Afinal, estamos falando de ensinar uma LE, e compartilhamos a visão de língua das autoras do citado estudo.

A língua é tida como um recurso dinâmico para a criação de significados por ambas as abordagens, mas, no letramento crítico, enfoca-se a dimensão socio-histórica desses significados. Visando ao desenvolvimento da competência comunicativa, o EC se ocuparia do teor psico-social da comunicação, enquanto o LC se debruça sobre seu caráter ideológico, sendo o desenvolvimento da consciência crítica seu principal objetivo. (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 139)

No mesmo trabalho, as autoras traçam um interessante paralelo entre EC e LC através de suas origens, objetivos, visão de língua e implementação (Cf. MATTO; VALÉRIO, 2010, p. 140), mostrando a compatibilidade dessas duas teorias e sua aplicabilidade no ensino. Com relação à nossa pesquisa, entendemos que a leitura de obras literárias pode e deve ser mais do que uma simples atividade de

leitura e de avaliação, é uma atividade de comunicação, de letramento. Dessa forma, além de “aprender” com a leitura, os aprendizes lhe darão significado e poderão, através de uma reflexão crítica, fazer uso social dela.

Passemos agora à análise de um dos aspectos que compõe o processo de leitura em LE, a compreensão leitora.

1.3.4 Compreensão leitora em LE

A leitura como parte integrante do processo comunicativo em LE é concebida como compreensão de textos escritos. Desta maneira, os aspectos que estão envolvidos na compreensão de textos em LE não diferem muito dos que se relacionam com a compreensão em LM. Conforme afirma Gutiérrez (2010): “Está comprovado que os leitores competentes aplicam automaticamente procedimentos, estratégias e técnicas de sua língua materna nos textos de língua estrangeira¹⁶” (GUTIÉRREZ, 2010, p. 4).

Não devemos esquecer que o não domínio linguístico é um impedimento significativo à compreensão e por isso o professor deve dedicar tempo a exercícios de aquisição lexical e sintática (GRACIA, 2006). Mas um leitor treinado pode compensar o não entendimento de palavras através das mesmas estratégias que ele utiliza na leitura em LM. No campo de estudos de processamento de leitura, das muitas reflexões e estudos realizados, temos resumidamente três modelos atualmente considerados: *bottom up*, *top down* e interativo.

Ainda segundo Gracia (2006), de acordo com Nuttall (1987), a leitura segundo o modelo *bottom up*, elaborado por La Berge; Samuels (1974) é um processo realizado do texto para o leitor. No texto repousaria tudo que o leitor necessita para poder compreendê-lo, bastaria decodificá-lo sequencialmente. Já o modelo *top down*, fruto dos estudos de Smith (1971) e Goodman (1976), considera a compreensão do leitor para o texto. O leitor, com todo seu aporte de conhecimento de mundo, usaria as pistas mínimas contidas no texto para construir seu significado. O modelo interativo, oriundo dos estudos de Rumelhart (1977) e Smith (1982), busca combinar os dois modelos anteriores. Blasco (1991) assim o define:

¹⁶ Está comprobado que los lectores competentes aplican automáticamente procedimientos, estrategias y técnicas de su lengua materna en textos de lengua extranjera. (GUTIÉRREZ, 2010, p. 4).

A leitura é concebida a partir dessa nova perspectiva como um processo de interação ou de influência mútua entre o texto e o leitor, por um lado; e entre os dois modos de processar – “bottom up” e “top down” [...] Nessa nova relação, na leitura, o texto é tão importante quanto o conhecimento prévio que o leitor possui. (BLASCO, 1991 p. 3)¹⁷

Ainda sobre o modo de processamento da leitura, nos parece interessante destacar o artigo de Vergnano; Jungler (2002) que enquadram a compreensão leitora como: a) resultado de um processamento unidirecional da informação, em que estariam inseridos os modelos *bottom up* (ascendente) e *top down* (descendente); ou b) resultado de um processamento multidirecional da informação, em que se enquadram as propostas de leitura como enunciação, modelo interativo (ou interacional) e sócio-interacional, sendo estes últimos “tendo em comum a crença na compreensão leitora como uma interação entre sujeitos, com negociação e reconstrução de sentidos” (VERGNANO; JUNGLER, 2002, p. 25).

Já William Grabe destaca três tipos de leituras em LE relacionadas com três capacidades: 1. Capacidade de obter informação pontual como nomes, números etc; 2. Capacidade de entender ideias principais do conteúdo; 3. Capacidade de avaliar ou criticar um texto (GRABE apud GRACIA, 2006).

Com relação à compreensão leitora, Miguel; Pérez; Pardo (2012) afirmam que pode ser alcançada em três níveis: a) superficial (quando o significado das palavras contidas no texto é retido pelo leitor, o que permite fazer resumos ou parafrasear), b) profunda (quando é possível pensar no que diz o texto, ou seja, interpretá-lo) e c) crítico ou reflexivo (onde podemos avaliar, refletir e repensar sobre o que foi lido). Entendemos que leitura em LE deve ser entendida e praticada buscando alcançar esses três níveis de compreensão, através de atividades diversas que podem exercitá-las de modo isolado ou integrado. Para isso é preciso considerar, na elaboração de atividades de leitura, as variáveis condicionantes da compreensão leitora expostas por Fernández (2004) e resumidas no quadro abaixo:

¹⁷ La lectura se concibe desde esta nueva perspectiva como un proceso de interacción o de influencia mutua entre el texto y el lector, por un lado; y entre los dos modos de procesar –*bottom up* y *top down* [...] En esta nueva relación en la lectura, tan importante es el texto como el conocimiento previo que posee el lector.” (BLASCO, 1991, p. 3).

Variáveis contextuais	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Características textuais</i>: conhecimento da estrutura do texto. • <i>Contexto escolar</i>: relações interpessoais entre os próprios alunos e alunos com o professor; conduta do professor. • <i>Entorno familiar</i>: apoio à atividade de leitura e a influência de atitudes relacionadas com a leitura (ler, ensinar a utilização de estratégias etc.) • <i>Ambiente sociocultural</i>: a exposição a distintos contextos e níveis de linguagem.
Variáveis subjetivas	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Conhecimento prévio</i>: conhecimento de mundo, específico, da estrutura do texto e o conhecimento metacognitivo. • <i>Estratégias de aprendizagem</i>: motivacionais, cognitivas e metacognitivas. • <i>Motivação</i>: metas, interesse, autoeficácia, autoconceito e o valor do êxito escolar. • <i>Memória de trabalho</i>: a capacidade de armazenar e integrar a informação que é lida no momento à memória a longo prazo para gerar compreensão.
Variáveis da tarefa	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Demandas cognitivas, distintas e específicas de cada tipo de texto</i>. • <i>Metas</i>: leitura em contexto acadêmico ou leitura livre? • <i>Adequação</i>: adequação de recursos e metas às suas próprias demandas.

QUADRO 2 – Variáveis condicionantes da compreensão leitora – Adaptado de Fernández (2004, p. 43-44)

Especificamente, com relação à compreensão leitora em língua estrangeira, Esch (2010) destaca a importância dos contextos geral e local. O contexto geral refere-se aos conhecimentos prévios do leitor sobre o tema do texto lido, já o contexto local subdivide-se em: contexto léxico (conhecimento de

estruturas das palavras, por exemplo), contexto sintático (refere-se à informação captada pelas relações sintáticas ou gramaticais entre as palavras), contexto semântico (refere-se à informação dada pela relação entre o significado de uma ou mais palavras em uma ou mais frases) e o contexto estilístico (refere-se à informação que oferece o estilo do texto para o significado da palavra).

Ao tratar de compreensão leitora, seja em LM ou em LE, cremos importante ressaltar o papel das estratégias de leitura. Rojo (2004) estabelece uma diferença entre procedimentos e capacidades de leitura. Os primeiros seriam ações como: ler da esquerda para direita; de cima para baixo; seguir a paginação de um livro; usar um marca texto etc. Já as capacidades de leitura seriam ações diretamente relacionadas com a compreensão textual e, conseqüentemente, as estratégias (cognitivas e linguísticos-discursivas) realizadas pelo leitor. A autora nos apresenta essas capacidades em três grupos que buscamos sintetizar no quadro a seguir.

Capacidades decodificadoras	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas; • Dominar convenções gráficas; • Conhecer o alfabeto; • Saber ler e reconhecer palavras globalmente; • Ter uma visão pontual e geral do texto.
Capacidades de compreensão (estratégias)	<ul style="list-style-type: none"> • Ativar o conhecimento de mundo (uso do conhecimento prévio); • Realizar predição a partir das propriedades do texto (levantar hipóteses); • Confirmar a predição (checagem de hipóteses); • Localizar a informação relevante; • Comparar informações; • Generalizar; • Fazer inferências globais e locais.

Capacidades de interpretação	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperar o contexto de produção do texto; • Definir metas e finalidades da leitura; • Perceber as relações de intertextualidade temáticas e discursivas (interdiscursividade); • Elaborar considerações estéticas e/ou afetivas da leitura; • Elaborar considerações éticas e/ou políticas da leitura.
------------------------------	---

QUADRO 3 – Capacidades de leitura – Adaptado de Rojo (2004, p.4-7)

Essas capacidades de leitura devem ser desenvolvidas em sala de aula através de atividades de leitura que, a nosso ver, devem contemplar três momentos estabelecidos por Solé (1994): pré-leitura (*pre-reading*), leitura (*while reading*) e pós-leitura (*post-reading*).

Durante a fase de pré-leitura, é preciso realizar atividades que possam dar resposta para três questões: a) Ler para quê? (estabelecer os objetivos de leitura), b) O que se sabe do assunto do texto (ativar os conhecimentos prévios) e c) Do que trata o texto? (realizar predições baseadas na estrutura textual e elementos paralinguísticos).

Na fase de leitura entram em cena as estratégias de compreensão de caráter cognitivo e metacognitivo, cabendo ao professor, enquanto orientador da atividade, fazer com que seus alunos treinem essas estratégias (de maneira consciente ou não). Algumas dessas estratégias são: constante formulação de hipóteses; confirmação ou refutação dessas hipóteses; elaboração de resumos; releitura de partes mais confusas; consulta de dicionário; verbalizações (“pensar” em voz alta) etc.

A fase de pós-leitura serve para fixar, avaliar a compreensão leitora. Nessa etapa sugere-se a realização de atividades como: resumir o texto; formular e responder perguntas sobre seu conteúdo; elaborar mapas conceituais; encenar (se se trata de um conto, por exemplo); elaborar dinâmicas (continuar a história,

elaborar um novo final etc.). É nesta fase que potencializamos as capacidades de interpretação descritas por Rojo (2004) no Quadro 3.

No nosso entendimento e tomando como base todas as concepções de leitura postuladas em nossa pesquisa, todas essas etapas podem e devem estar compostas de atividades que efetivem a atividade de leitura como um evento de letramento, indo mais além do puramente linguístico, concebendo o texto e seu conteúdo como elemento significativo, reflexivo e transformador do sujeito.

Não podemos também deixar de considerar o papel do professor nesse processo. Desde o Método Gramatical, no qual era considerado o detentor único do saber e figura principal, o professor passou a ser instrutor e, mais recentemente, um facilitador do processo de aprendizagem de línguas, de acordo com as premissas de cada método adotado. Com relação à compreensão leitora, o professor deve proporcionar um ambiente favorável para o seu desenvolvimento, através de atitudes que reforcem a confiança dos alunos a lerem por eles mesmos, estar atento às suas preferências, compreender as situações que podem gerar dificuldades para a leitura, facilitar a informação não visual relevante, desenvolver uma possibilidade de aquisição de conhecimentos prévios, estimular a predição, a compreensão e o prazer da leitura (IGLESIAS, 2004).

Claro que este papel do professor depende em muito de sua formação acadêmica inicial e continuada. Nossa pesquisa, inserida na perspectiva da linguística aplicada (doravante LA) de uma formação crítica do professor, propõe uma atitude de transformação de uma realidade conflitante (a leitura de obras literárias). Como pesquisadores em LA e professores de LE, acreditamos que o professor é um agente formador e transformador da sociedade, e para isso precisa ter consciência desse seu papel nas suas ações em sala de aula.

Postulados os principais aspectos que estão envolvidos no processo de compreensão leitora em LE, suas características e o papel do professor nessa atividade, estabelecemos agora um marco teórico sobre as principais orientações didáticas sobre a leitura em LE.

1.3.5 Orientações didáticas para leitura em LE

Com relação ao tratamento didático da leitura em LE, cremos interessante apresentar, tomando como base o trabalho de Dorrnzoro (2005), as principais orientações didáticas do ensino de compreensão leitora em LE: a Didática declarativa (DD), a Didática procedimental (DP) e a Didática contextual (DC).

A compreensão leitora pautada sob a DD tem como objetivo principal a aquisição de características linguísticas da LE, como o léxico e a gramática. O professor expõe um saber “declarado” e através de exercícios de aplicação e memorização transforma esse saber em algo “utilizável” em seu aprendizado, num processo de interiorização dos conhecimentos declarativos enunciados pelo professor (DORRONZORO, 2005). A leitura, segundo essa orientação, é feita de forma ascendente, tendo como primeira tarefa para a compreensão leitora a decodificação. A DD concebe o aluno como uma “folha em branco” que passivamente “aprenderá” através dos conhecimentos modulares transmitidos pelo professor, dando ao leitor “um lugar secundário pois este deve limitar-se a cooperar para restituir as interpretações predeterminadas no texto pelo autor¹⁸.” (DORRONZORO, 2005, p. 17). Em outras palavras, de acordo com a DD, os resultados da leitura de um texto sempre serão os mesmos, cabendo ao leitor apenas reconstruir o sentido do texto elaborado pelo autor.

Em direção oposta, a atividade de compreensão leitora orientada pela DP tem como principal objetivo a “descoberta” do sentido do texto pelo leitor, e não sua “reconstrução” baseada nos modelos expostos pelo professor. Segundo Dorrnzoro (2005)

As propostas didáticas de tipo procedimental postulam o ensino da leitura, afirmam que se aprende a ler lendo, de modo que o processo de ensino/aprendizagem começa por atividades concretas de leitura e então se articula com atividades de inferência e finalmente codificação das regularidades observáveis nos textos utilizados. (DORRONZORO, 2005, p. 18-19)¹⁹

¹⁸ [...] un lugar secundario pues este debe limitarse a cooperar para restituir las interpretaciones predeterminadas en el texto por el autor. (DORRONZORO, 2005, p. 17)

¹⁹ Las propuestas didácticas de tipo procedimental postulan la enseñanza directa de la lectura, sostienen que se aprende a leer leyendo, por lo que el proceso de enseñanza/aprendizajes comienza por actividades concretas de lectura y se articula luego con actividades de inferencia y finalmente de codificación de las regularidades observables en los textos utilizados. (DORRONZO, 2005, p. 18-19)

O professor, segundo essa proposta, deve atuar como um facilitador da leitura, não como a figura que estabelece modelos que devem ser mecanicamente copiados. A leitura passa a ser um processo de confirmação de uma hipótese geral que faz o leitor sobre o tema do que é lido chegando até a superfície do texto para confirmar essa hipótese e formular novas, construindo assim um sentido textual. A respeito de suas bases teóricas Dorrnzoro (2005) afirma:

Esta orientação baseia-se numa *concepção racionalista* (concepção psicolinguística genética construtivista) segundo a qual a aprendizagem do que é escrito está relacionada com o desenvolvimento da inteligência do aluno. Os progressos nesta prática dependem das atividades realizadas pelo sujeito sobre o objeto para apropriar-se dele, isto é, das interações do aluno com a linguagem escrita. (DORRONZORO, 2005, p. 18)²⁰

Como podemos perceber, a DP considera a leitura como um processo cognitivo inato, desconsiderando aspectos externos ao texto ou ao leitor. Ainda segundo a autora, esta orientação didática está sustentada pela perspectiva comunicativa da língua, já que se baseia na aquisição de informações através da construção de sentidos pelo leitor, o que geraria a comunicação.

De fato, encontramos consonância entre essas duas orientações didáticas com os modelos de leitura apresentados por Silveira (2005). Também podemos observar que a DD propõe o modelo *bottom up* de leitura e a DP já baseia a leitura em um modelo *top down*. Porém, como os dois mencionados modelos, Dorrnzoro (2005) vê limitações e afirma:

A nosso entender, ambas didáticas destacam um desequilíbrio importante. De fato, cremos que as didáticas declarativa e procedimental, **não contemplam o caráter fundamentalmente social da leitura**, conseqüentemente, também não reconhecem sua relação com o contexto de recepção, com as atividades práticas do sujeito nas quais se origina, e portanto, não consideram os aspectos contextuais dos conteúdos a serem selecionados. (DORRONZORO, 2005, p. 20)²¹[grifo nosso]

²⁰ Esta orientación se basa en una *concepción racionalista* (concepción psicolinguística genética constructivista) según la cual el aprendizaje del escrito está íntimamente relacionado con el desarrollo de la inteligencia del alumno. Los progresos en esta práctica dependen de las actividades realizadas por el sujeto sobre el objeto para apropiarse de él, es decir de las interacciones del alumno con el lenguaje escrito. (DORRONZORO, 2005, p. 18)

²¹ A nuestro entender, ambas orientaciones didácticas ponen en relieve un desequilibrio importante. En efecto, creemos que las didácticas declarativa y procedural, no contemplan el carácter fundamentalmente social de la lectura, en consecuencia, tampoco reconocen su relación con el contexto de recepción, con las actividades prácticas del sujeto en las cuales se origina, y por lo tanto,

Devido a essas limitações, a autora cita a necessidade de um enfoque integrador, que considere os conhecimentos contextuais na prática da leitura, o que remeteria a uma didática contextual.

A DC propõe uma integração entre os elementos linguísticos, “concebidos como elementos que servem para explicar as diferentes intenções comunicativas dos autores” (DORRONZORO, 2005, p. 21), e as estratégias de leitura. Essa integração, que consiste no uso de procedimentos da DD e da DP, estaria pautada pelo contexto, ou seja, pelos textos, leitores e seus propósitos de leitura, e se realizaria através de tarefas de leitura, contemplando sempre a resolução de um problema de linguagem relacionado com a realidade do aluno. Nas palavras da autora,

Em um programa de compreensão leitora baseado na didática contextual as *situações de leitura* determinarão então, os elementos linguísticos e as estratégias necessárias para resolver problemas próprios de cada situação, isto é, os conteúdos cujo manuseio permita construir sentido a partir do texto e de um propósito específico. (DORRONZORO, 2005, p. 21)²²

Podemos, por fim, notar uma relação entre a DC e a concepção sociocultural da leitura (CASSANY, 2006), que seria realizada através de um modelo interativo (RUMELHART, 1977; SMITH, 1982), possibilitando ao aluno não somente a leitura e compreensão de textos em LE, mas seu letramento em LE (KLEIMAN, 2008). Todas essas teorias a respeito do processo de leitura serviram de base teórica na elaboração, aplicação e avaliação das atividades de leitura que propusemos em nossa pesquisa com o intuito de ressignificar o papel da leitura de obras literárias nos cursos de ELE. No entanto, todo esse trabalho com o TL precisa passar por um processo de avaliação para verificar sua eficácia enquanto recurso de ensino. Trataremos agora da avaliação de leitura em LE.

1.3.6 Avaliação da compreensão leitora em LE

no consideran los aspectos contextuales de los contenidos a seleccionar. (DORRONZORO, 2005, p. 20)

²² En un programa de lectocomprensión basado en la didáctica contextual *las situaciones de lectura* determinarán entonces, los elementos lingüísticos y las estrategias necesarias para resolver los problemas propios de cada situación, es decir, los contenidos cuyo manejo permita construir sentido a partir del texto y de un propósito específico.

Seguramente, a avaliação da compreensão leitora é uma etapa chave do processo de leitura, seja em LM ou em LE. Mesmo não sendo objetivo de nossa pesquisa discorrer sobre Avaliação enquanto campo de estudo da LA, cremos ser imprescindível estabelecer um marco teórico sobre o qual fundamentamos nossa avaliação da leitura de uma obra literária em nosso experimento de pesquisa, além da avaliação de leitura realizada nos testes de leitura aplicados aos nossos respondentes²³.

O modo de avaliar a aquisição de uma LE, de modo geral, tem acompanhado o processo de transformações dos enfoques e métodos de ensino de LE. Segundo Bordón (2008), que sintetiza o panorama histórico dos processos avaliativos de segundas línguas²⁴, nos anos 60 e 70, predominavam os métodos de base estruturalista. Sob esse enfoque, a avaliação possuía um caráter predominantemente quantitativo, com o intuito de mensurar através de testes de respostas objetivas, não mais que o domínio do sistema linguístico da LE. Já no final dos anos 70, com a introdução dos métodos de base comunicativa, se incorpora a visão de que a habilidade linguística em LE se baseia em quatro destrezas: falar, ouvir, ler e escrever. A partir daí, começam a surgir estudos que levantam questões interessantes sobre o processo de avaliação de uma LE sob uma perspectiva comunicativa, tais como: o modo de ensinar uma LE determina seu tipo de avaliação ou as avaliações determinam o modo de se ensinar uma língua? Como equilibrar uma avaliação entre qualitativa e/ou quantitativa? Como medir a aprendizagem através de mostras de língua? O importante, segundo a autora, é que todos esses questionamentos contribuíram para o desenvolvimento desse campo de estudo da LA e que os modelos de avaliação surgidos nessas quatro décadas de estudo são concebidos a partir de uma visão de língua como ato de comunicação.

Acreditamos ser importante, a partir do trabalho de Bordón (2009), distinguir entre exame e avaliação de aquisição/aprendizagem de uma LE. O exame refere-se a um teste, uma prova que busca de maneira controlada e mais ou menos mensurável verificar se o aluno adquiriu certas competências na LE estudada. Bordón (2009) considera que avaliar

²³ A avaliação da obra literária adotada para a pesquisa e os testes de leitura serão descritos no capítulo 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA.

²⁴ Em nossa pesquisa consideramos o conceito de segunda língua (L2) como língua estrangeira (LE) e línguas adicionais.

[...] consiste em um processo mais amplo (também mais complexo em alguns casos) que examinar. E que este processo – avaliar – está associado com a tomada de decisões, a qual sempre constitui a finalidade de um exame cujo objetivo pode ser o de servir de revisão ou incentivo. (BORDÓN, 2009, p. 37)²⁵

Essa distinção leva a um dos aspecto-chave no processo de avaliação de LE: a dicotomia competência-habilidades proposta por Chomsky (1957). A competência, de acordo com o pensador gerativista, está relacionada à capacidade interna de produzir sentenças, ou seja, o conhecimento que possui o falante de uma língua de suas estruturas. Já as habilidades seriam as manifestações de uso real da língua em situações concretas. Se o gerativismo de Chomsky privilegiou em seus estudos a competência linguística, o que se deve considerar no processo de avaliação de aquisição de uma LE? A competência ou as habilidades? Bordón (2009) cita os estudos de Rea (1985) e Weir (1988) ao defender uma avaliação que privilegie as habilidades, enquanto atuação do aluno no uso da LE, a autora afirma que

[...] quando nos deparamos com a tarefa de avaliar a língua de uma pessoa só podemos fazê-lo através de mostras de língua – atuação (?) – que produz. Portanto, o avaliador/examinador só pode “julgar” o que ouve ou o que vê. (BORDÓN, 2009, p. 38)²⁶

Por outro lado, no mesmo artigo, a autora afirma ser complexo definir exatamente o que é competência e o que é desempenho. Ela nos diz:

[...] creio que o que o candidato “produz” (seu desempenho) não tem porque ser inferior ao que “pode fazer” (sua competência). Ou seja, às vezes somos capazes de produzir em uma língua estrangeira frases aprendidas de memória cujo conhecimento não implica iniludivelmente a competência necessária para produzir outras de características similares ou inclusive de reconhecer as mesmas produzidas por um falante nativo ou ao vê-las escritas. (BORDÓN, 2009, p. 38-39)²⁷

²⁵ [...] consiste en un proceso más amplio (también más complejo en algunos casos) que examinar. Y, que este proceso -evaluar- está asociado con la toma de decisiones, lo cual no siempre constituye el fin de un examen cuyo objetivo puede ser el de servir de repaso o incentivo. (BORDÓN, 2009, p. 37)

²⁶ [...] cuando nos enfrentamos con la tarea de evaluar la lengua de una persona sólo podemos hacerlo a través de las muestras de lengua -actuación (?) - que produce. Por lo tanto, el evaluador / examinador sólo puede “juzgar” lo que oye o lo que ve. (BORDÓN, 2009, p. 38)

²⁷ [...] creo que lo que “produce” el candidato (su actuación) no tiene por qué ser inferior a lo que “puede hacer” (su competencia). Es decir, a veces somos capaces de producir en una lengua

De fato, no âmbito de nossa pesquisa, a sala de aula de um curso de ELE, o professor não deixa de exercer a função de um examinador, afinal, muitas vezes é ele quem elabora, aplica e atribui uma classificação (nota ou conceito) que permitirá ao aluno progredir na sequência de seus estudos. Assim sendo, cremos que ele deve atuar como um avaliador das competências comunicativas do seu aluno, considerando-as de modo integrado.

Com relação à avaliação da leitura em LE, Araújo (2006) discorre exatamente sobre a adoção de itens isolados ou integradores²⁸ ao avaliar essa competência comunicativa. Os itens isolados seriam aqueles que avaliam somente uma única habilidade linguística (apenas leitura, por exemplo). Já itens integradores se relacionariam com tarefas avaliativas que integrassem mais de uma habilidade linguística (leitura e escrita, por exemplo).

Segundo a autora, não existe um consenso entre os estudiosos da área sobre que tipo de itens devem ser utilizados no processo de avaliação de leitura em LE. Aqueles que possuem uma concepção de língua mais estruturalista defendem o uso de itens isolados, pois através desse tipo de avaliação seria possível uma verificação mais “pura” da leitura, por exemplo, sem possíveis “contaminações” da escrita ou da oralidade. Os que defendem a adoção de itens integradores possuem uma concepção de língua comunicativa, caracterizando a leitura, por exemplo, como uma tarefa realizada para as mais variadas atividades e por isso integrada a outras habilidades. A esse respeito, Araújo (2006) nos diz que:

[...] se o objetivo de uma avaliação de língua é tentar ser uma amostra demonstrativa do uso da linguagem que é feito em situações reais – o que nos remete ao conceito de validade da avaliação -, o mais coerente seria formular itens que reflitam essa concepção de linguagem, que integrem o uso de habilidades na tentativa de aproximar ao máximo o instrumento avaliativo do tipo de desempenho que se espera que o examinado (*test taker*) apresente. (ARAÚJO, 2006, p. 2)

Mais uma vez, cremos ser importante afirmar que desempenhamos em nossa pesquisa o papel de professor e pesquisador. Enquanto professor de ELE,

extranjera frases aprendidas de memoria cuyo conocimiento no implica ineludiblemente la competencia necesaria para producir otras de características similares o incluso de reconocer esas mismas producidas por un hablante nativo o al verlas escritas. (BORDÓN, 2009, p. 38-39).

²⁸ Araújo (2006) toma esses termos do trabalho de Alderson (2000) ao tratar de “discrete point item” (item isolado) e “integrative item” (item integrador).

acreditamos que qualquer avaliação deve considerar a integração das habilidades linguísticas. Com relação à avaliação da leitura, apoiados na concepção de leitura em LE como letramento, cremos que ela se manifesta de maneira integrada e por isso deve ser avaliada de forma integrada. Por outro lado, enquanto pesquisador, ao avaliar a leitura para a obtenção de resultados estatísticos, acreditamos que adoção de itens isolados permitam, conforme afirmam seus defensores, resultados mais “puros” para efeitos de análise e comparação dentro de parâmetros científicos de pesquisa. Sendo assim, o teste de leitura aplicado antes e depois do experimento ao GE está composto exclusivamente de questões objetivas.

Ainda sobre a avaliação de leitura em LE, destacamos o trabalho de Gaviro (2010), ao elencar alguns aspectos que considera na realização de exercícios de compreensão leitora. Segundo a autora eles devem medir: a) a capacidade para reconhecer o significado de uma palavra ou frase no contexto das demais ideias (uso da estratégia de *skimming*); b) a habilidade para entender e identificar aquilo que é fundamental da leitura; c) a habilidade para identificar as relações entre as ideias para analisar e sintetizar a informação. Gaviro (2010) ainda pontua os tipos mais comuns de provas de leitura, de acordo com o que se pretende avaliar, as quais buscamos sintetizar no quadro abaixo.

Tipos de provas de leitura	Características
Leitura visual de palavras	Consiste no emprego gradual de palavras que apresentam dificuldades fonético-fonológicas e semânticas.
Leitura de “não” palavras	Consiste no emprego gradual de sílabas pronunciáveis, mas em sequências cada vez maiores.
Leitura para compreensão	Consiste no emprego de perguntas referidas ao conteúdo de um texto ou parte dele com o intuito de verificar a compreensão
Fluência de leitura	Consiste em avaliar a velocidade de leitura.
Precisão de leitura	Consiste em avaliar a habilidade de ler corretamente as palavras em uma página.

QUADRO 4 – Tipos de provas de leitura – Adaptado de Gaviro (2010, p. 96)

Certamente, por nossa experiência como professor de ELE, o tipo de prova mais comum empregado em avaliações de leitura em cursos de LE são as do tipo “leitura para compreensão”. Evidentemente, variam os tipos de questões propostas, considerando itens isolados ou integradores. Para fins de nossa pesquisa, entendemos que a avaliação da leitura em LE, enquanto critério para estabelecer a progressão do aluno em seus estudos, deve integrar mais de uma habilidade, por concebermos a língua como comunicação e o ato de leitura algo mais que puramente linguístico.

Acreditamos ter estabelecido o marco teórico que orienta nossa pesquisa com relação à leitura, à leitura e compreensão em língua estrangeira e aos processos avaliativos da leitura. Passemos agora a tratar do objeto de nossa pesquisa e suas implicações como recurso no ensino/aprendizagem de LE: o texto literário.

1.2 A LITERATURA COMO RECURSO DE ENSINO DE LE

Conforme já expomos anteriormente, o papel e o espaço da literatura ao longo do desenvolvimento das metodologias do ensino de LE têm sido bastante variados. Nos últimos anos, dentro das orientações didáticas para o ensino de línguas para comunicação (enfoque comunicativo), temos percebido a presença do TL nos manuais de ensino, ainda que seja discutível essa presença e seu uso. A partir de agora, discutiremos sobre as potencialidades do TL como recurso de ensino de LE, sobretudo da leitura. Para isso, estabelecemos primeiramente quais direcionamentos devemos dar ao TL para que possa ser um recurso de ensino. Após, realizamos um percurso histórico do uso e o papel do TL nas metodologias de ensino de LE, discutindo, inclusive, sua presença nos manuais de ensino de ELE. Finalmente, analisaremos as potencialidades do TL como recurso didático à luz de alguns mais recentes estudos sobre o tema.

1.3.1 Ensinar Literatura ou ensinar com literatura?

Desde já é preciso definir que, ao tratar do uso do literário no ensino de LE não estamos falando de ensinar Literatura. Pelo menos não a Literatura

biográfica, historicista, mas a literatura como algo significativo, aquela capaz de proporcionar letramento, principalmente através da leitura e do estudo dos textos.

Entendemos que a literatura no ensino de LE funciona, primordialmente, como recurso para o fomento da leitura, englobando aspectos linguísticos e socioculturais relacionados à língua estudada. A Literatura, sua história, seus movimentos e suas teorias de análise não são objeto de estudo no âmbito do ensino de LE. Esses seriam objetos de estudos literários realizados em âmbito acadêmico.

Se por um lado a literatura no âmbito do ensino de línguas deve ser considerada como recurso didático, por outro, entendemos que a “aprendizagem de uma LE é mais que um simples desenvolvimento de *hábitos comunicativos*”²⁹ (MENDOZA, 2007, p. 13). Assim sendo, o uso do TL cumpre a função de integrar características que podem proporcionar letramento e, conseqüentemente, proporcionar aquisição de competência leitora e literária. Sobre esta última, Mendoza (2004) a define como “um conjunto de conhecimentos que são ativados ante os estímulos textuais, de modo que interveem na atividade cognitiva de identificar componentes e de reconhecer valores e funções do discurso literário” (MENDOZA, 2004, p. 139)³⁰

Ao tratar do discurso literário, estamos tratando de um discurso que nada mais é, de acordo com seus gêneros de produção, do que atos de comunicação humana, traspassados por características estéticas e textuais que os definem. Para reforçar essa estreita relação entre competência leitora e literária, Bierwisch *apud* Acquaroni (2007) nos diz que a competência literária contempla: a) a aquisição de hábitos de leitura; b) a capacidade para desfrutar e compreender diversos textos literários; c) o conhecimento de obras e autores que sejam mais representativos e; d) a capacidade para sua apreciação estética.

Ou seja, desenvolver a competência literária significa desenvolver a competência leitora através de um recurso estimulante que lhe proporcionará como o bônus a capacidade de melhor apreciação de textos e obras literárias.

O prazer de uma obra literária não é o mesmo (ou do mesmo tipo) quando o leitor possui uma competência literária particularmente limitada ou quando

²⁹ [...] aprendizaje de una LE es más que el simple desarrollo de “hábitos comunicativos”. (MENDOZA, 2007, p. 13)

³⁰ [...] es un conjunto de conocimientos que se activan ante los estímulos textuales, de modo que intervienen en la actividad cognitiva de identificar componentes y de reconocer valores y funciones en el discurso literario” (MENDOZA, 2004, p. 139).

possui uma competência mais extensa, mais rica em experiências de leitura e em conhecimentos metaliterários³¹. (MENDOZA, 2004, p. 77)³²

Vale ressaltar que a citação acima corresponde ao tratamento didático da literatura em LM. Com relação ao uso didático da literatura para o ensino de LE não consideramos o ensino extensivo de conhecimentos teóricos de análise literária, já que o principal propósito de seu uso é o fomento da competência leitora. O ensino de conhecimentos metaliterários deve estar vinculado à melhor apreciação do TL, pois na verdade o que se pretende é a realização de uma arqueitura, ou seja, “o efeito resultante da interpretação de um texto compartilhado pelos indivíduos de um grupo.” (MENDOZA, 2004, p. 30).

Compreendemos então que o uso do TL como recurso de ensino deve ser explorado no intuito de promover competências linguísticas (principalmente a leitora), discursivas e culturais, proporcionando uma formação integral e uma possibilidade de inserção sociocultural do aluno como usuário de uma LE. Acquaroni (2007) nos chama a atenção sobre

[...] a necessidade de familiarizar os aprendizes de LE/L2 com nossas manifestações artísticas em geral e com nossa literatura em particular para proporcionar-lhes os aspectos culturais chave necessários que facilitem suas interações com falantes nativos e aumentar assim seu grau de interação social. (ACQUARONI, 2007, p. 15)³³

Um pouco mais adiante, a autora justifica o uso de obras literárias como importante recurso de ensino e LE ao afirmar que

[...] uma obra literária pode constituir **um modelo de língua**, servir como **contexto de uso**, e, ao mesmo tempo, ser **fonte de informação** ou

³¹ Conhecimentos metaliterários referem-se aos conhecimentos sobre as características que compõem um texto literário, desde seus elementos linguísticos (tipo de narrativa, figuras de linguagem, predominância de determinados marcadores textuais etc.) até elementos não linguísticos (estrutura do texto, marcas iconográficas, suporte do texto etc.).

³² El disfrute de una obra literaria no es el mismo (o del mismo tipo) cuando el lector posee una competencia literaria particularmente limitada o cuando posee una competencia más extensa, más rica en experiencias de lectura y en conocimientos metaliterarios. (MENDOZA, 2004, p. 77)

³³ [...] la necesidad de familiarizar a los aprendices de LE/L2 con nuestras manifestaciones artísticas en general y con nuestra literatura en particular para proporcionarles las claves culturales necesarias que faciliten sus interacciones con hablantes nativos y aumentar así su grado de integración social. (ACQUARONI, 2007, p. 15)

elemento motivador para a aprendizagem da leitura. (ACQUARONI, 2007, p. 15)³⁴

Dessa forma, respondendo à pergunta-título desta seção, pretendemos mostrar em nossa pesquisa que é possível ensinar LE com o uso da literatura, sobretudo para aprimorar os aspectos de formação leitora, mas com o diferencial que aporta o TL e, conseqüentemente, a leitura de uma obra literária integral e original.

1.3.2 O lugar do TL no ensino de LE

Da mesma forma que o conceito de leitura foi sendo modificado ao longo da história do desenvolvimento das abordagens de ensino de LE, o papel do TL enquanto recurso de ensino também foi passando por transformações. Segundo Albadalejo (2007), conforme variava a concepção de língua predominante em cada época, variava a visão, a importância e o uso (ou não uso) do TL no ensino de LE.

Nos anos 50, período em que surgiu o método tradicionalmente conhecido como Gramatical, o TL ocupava um papel central, sendo visto como modelo a ser imitado e rica fonte de memorização de regras gramaticais. Já nos anos 60 até inícios dos 70, com o surgimento dos métodos sob o enfoque estruturalista, o TL foi suprimido dos programas de ensino de línguas por não permitir, segundo esse enfoque, o ensino de vocabulário e estruturas linguísticas de forma gradual. Nos anos 70, os programas nocional-funcionais propuseram uma perspectiva de uso social da língua, porém “seguiam girando entorno dos aspectos linguísticos da língua, e a renovação do ensino de línguas foi mais parcial que efetiva” (ALBADALEJO, 2007, p.3)³⁵. Dessa forma, o TL não era considerado língua natural, não servindo como modelo para o ensino funcional de LE.

Nos anos 80, com o surgimento dos modelos de ensino de língua de enfoque comunicativo, o ensino de línguas passa a ser considerado como meio para comunicar-se, dando-se ênfase a aspectos que vão além da memorização de regras

³⁴ [...] una obra literaria puede constituir **un modelo de lengua**, servir como **contexto de uso**, y, al mismo tiempo, ser **fuelle de información** o **elemento motivador para el aprendizaje de la lectura**. (ACQUARONI, 2007, p. 15)

³⁵ [...] seguían girando alrededor de los aspectos lingüísticos de la lengua, y la renovación de la enseñanza de las lenguas extranjeras fue más parcial que efectiva. (ALBADALEJO, 2007, p. 3)

gramaticais ou estruturas de língua, incorporando as contribuições de outras disciplinas da LA para o ensino/aprendizagem de LE. Porém, ainda segundo Albaladejo (2007), no início da aplicação desse método, o TL continua sendo visto como inadequado para o ensino de LE, pois segundo o enfoque comunicativo, não tem função prática, sendo visto como uma forma de língua essencialmente escrita e estática.

Contudo, nos anos 90 observa-se uma mudança e com um novo panorama no ensino de LE, com um caráter mais eclético e integrador, em que “a utilização da literatura com um fim didático na sala de língua estrangeira representa um assunto de máxima atualidade³⁶” (PITA *apud* ALBADALEJO, 2007). Surgem vários trabalhos que analisam a exploração didática do TL, principalmente em língua inglesa. Com relação ao ensino de ELE, embora Albadalejo (2007) afirme serem escassos os trabalhos relacionados ao tema, nos últimos anos encontramos alguns valorosos trabalhos em âmbitos acadêmicos e publicações em periódicos. Fora do Brasil encontramos um bom número de trabalhos dedicados ao estudo da relação entre LE, E/LE e o TL (MORENA, 1996; IGLESIAS, 2004; PASTOR, 2004; GARCÍA, 2005; GÓMEZ&LOEBENS, 2008; VANÓ, 2009; CANHOLAS, 2010; CALDERÓN 2013), muitos deles com propostas didáticas de uso. Entretanto, no âmbito nacional, os trabalhos sobre essa temática não são tantos.

Em breve pesquisa realizada no acervo digital da Revista Brasileira de Linguística Aplicada, por exemplo, não encontramos um único trabalho. Felizmente, encontramos alguns interessantes trabalhos realizados principalmente em programas de pós-graduação de algumas universidades brasileiras. Entre eles mencionamos com especial destaque estudos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE (Posla/UECE), como o de Aragão (2006), Corchs (2006), Souza (2008), Silva (2011), Rodrigues (2011), Mota (2012), Soares (2012), Gabriel (2013).

É certo que o uso do TL como recurso didático, ao longo da história do ensino de LE, sofreu seus percalços, sendo algumas vezes, como vimos mais acima, totalmente relegado para este fim. Contudo é preciso afirmar que o TL não “desapareceu” da sala de aula de LE, fosse por seu valor cultural ou como elemento motivador (MARTÍN PERIS, 2000). Não são poucos os relatos de alunos que

³⁶ la utilización de la literatura con un fin didáctico en la clase de lengua extranjera representa un asunto de máxima actualidad (PITA *apud* ALBADALEJO 2007, p. 4).

afirmam ter tido como um dos seus objetivos de aprendizagem ter acesso à leitura de obras em seu idioma original. Porém, só mais recentemente, sua aplicação didática foi objeto de estudo, o que gerou, conseqüentemente, sua aparição nos manuais de ensino de LE.

Com relação ao lugar do TL nos manuais de ensino de E/LE, Martín Peris (2000) realizou uma interessante análise descritiva da sua presença em seis manuais de ensino de língua espanhola (Para Empezar & Esto Funciona; Fórmula; Curso E/LE; Intercambio; Ven; Rápido), levando em consideração os seguintes parâmetros:

- a) Relação estabelecida entre o texto literário incorporado no manual e o resto da unidade didática ou lição em que se apresenta.
- b) Competências ou subcompetências que se propõe desenvolver nos discentes.
- c) Destrezas que os alunos ativam em relação com a recepção do texto.
- d) Atividades que realizam em conexão com a recepção do texto.
- e) Lugar e conexão do texto na unidade. (MARTÍN PERIS, 2000, p. 107)³⁷

Resumidamente, em suas conclusões, o autor observa uma positiva aparição do TL nesses manuais assim como sua integração (com variações de manual para manual) como material didático utilizável, “sempre relacionados com sua compreensão e a posterior ativação de destrezas produtivas a partir da mensagem” (MARTÍN PERIS, 2000, p. 123)³⁸. Porém vê como negativo o fato de a maioria dos manuais introduzirem o TL apenas a partir dos níveis intermediários e alocá-los em seções apartadas do restante da lição (geralmente no final da unidade didática). Em nosso contexto de pesquisa, em que o manual adotado é o Aula Internacional 3, observamos a eventual presença do TL na seção *MÁS CULTURA*, localizada no final de cada unidade didática. Sobre esta característica Martín Peris afirma:

Esta tendência de empurrar para o final do processo de aprendizagem (final da etapa - unidade didática - ou final do curso – últimos livros do manual) parece refletir um certo temor ao texto literário: de tal modo que este não

³⁷ a) Relación que se establece entre el texto literario incorporado en el manual y el resto de la unidad didáctica o lección en que se presenta.

b) Competencias o subcompetencias que se propone desarrollar en los discentes.

c) Destrezas que los alumnos activan en relación con la recepción del texto.

d) Actividades que realizan en conexión con la recepción del texto

e) Lugar y conexión del texto en la unidad.

³⁸ siempre relacionados con su comprensión y la posterior activación de destrezas productivas a partir del mensaje. (MARTÍN PERIS, 2000, p. 127)

seria visto como estímulo potencializador da aprendizagem, mas como gratificação reservada ao que tenham conseguido aprender. Complemento, portanto, da aprendizagem, e não parte integrante da mesma. (MARTÍN PERIS, 2000, p. 127)³⁹

Como podemos observar, embora a partir do surgimento da abordagem comunicativa do ensino de línguas o TL venha cada vez mais sendo incorporado como recurso didático, ainda persistem problemas em sua utilização prática. Passemos agora a tratar das implicações didáticas do TL no ensino de línguas estrangeiras.

1.3.3 O TL como recurso didático no ensino de LE

Nos últimos anos, vários estudos advogam a favor do uso didático do TL no ensino de LE. Sobre este aspecto, Mendoza (2004) propõe a necessidade de uma renovação do tratamento didático da literatura ao afirmar que é possível superar as limitações desse modelo tradicional de ensinar literatura “mediante uma proposta que integre o tratamento didático das habilidades de recepção⁴⁰, as estratégias para a interpretação e para a valorização estética” (MENDOZA, 2004, p. 41)⁴¹. Ou seja, o texto literário deve, antes de tudo, criar uma relação de relevância com o seu possível leitor, para que a partir daí possa ser apreciado enquanto criação estética e seja possível sua compreensão e interpretação. Como nos diz Rouxel (2013), ao propor um ensino da literatura para instituir o aluno sujeito leitor: “Trata-se de, ao mesmo tempo, partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de técnicas.” (ROUXEL, 2013, p. 20).

São várias as razões que justificam o uso do TL como precioso instrumento de ensino (primordialmente de leitura) de LE. Jouni (2008) entende que

³⁹ Esta tendencia a empujar hacia el final del proceso de aprendizaje (final de etapa –unidad didáctica- o final del curso -últimos libros del manual-) parece reflejar un cierto temor al texto literario: de tal modo que éste no sería visto como estímulo potenciador del aprendizaje, sino como gratificación reservada a quienes hayan logrado aprender. Complemento, por tanto, del aprendizaje, y no parte integrante del mismo. (MARTTÍN PERIS, 2000, p. 127)

⁴⁰ Mendoza (2004) propõe o tratamento didático do texto literário a partir da Estética da Recepção. A Estética da Recepção surgiu a partir das considerações teóricas de Hans Robert Jauss (1921-1997) que atribui o valor do literário de uma obra a partir da sua atualização realizada por cada leitor em cada época, e não por suas condições históricas ou biográficas que a classificam como cânone literário.

⁴¹ [...] mediante un planteamiento que integre el tratamiento didáctico de las destrezas de recepción, las estrategias de interpretación y para la valoración estética.” (MENDOZA, 2004, p. 41).

esse uso é importante. Reunimos aqui algumas dessas principais justificativas extraídas dos trabalhos de Albadalejo (2007), Acquaroni (2007), Jouini (2008) e Mendoza (2004, 2007, 2008) e que respondem, basicamente, à pergunta: por que levar o TL para a aula de LE?

[...] porque o ensino dos textos literários é uma ferramenta essencial para o ensino-aprendizagem do vocabulário, da gramática, da ortografia e um sem fim de conteúdos relacionados com a aprendizagem da língua meta. (JOUINI, 2008, p. 125)⁴²

Porém, mais do que aspectos puramente linguísticos, o TL pode ser importante fonte de conhecimentos referentes às culturas das civilizações falantes da língua meta, inclusive aspectos comportamentais.

[...] a literatura pode servir para mitigar certas carências informativas, não somente no plano linguístico, mas também no sociocultural, já que constitui um bom canal para fornecer *input*, especialmente referido a realidades históricas ou culturais as quais nossos aprendizes não podem ter acesso diretamente através da experiência pessoal, seja porque estudam fora da Espanha ou de outros países de fala hispânica, seja porque trata-se de uma época passada. (ACQUARONI, 2007, p. 19)⁴³

Em nosso trabalho, propomos o uso de uma obra literária integral e original como recurso didático no ensino de LE. Compactuamos com os argumentos de estudiosos como Mendoza que desmistifica que a dificuldade da linguagem literária impediria seu uso didático. Cremos que

A obra literária, que primariamente é uma criação artística, quando é utilizada na sala de LE proporciona possibilidades didáticas de formação linguística, porque no seu discurso se conectam as convenções do uso cotidiano com os particulares usos criativos e estéticos, de modo que o texto literário (TL) apresenta, ao mesmo tempo, as vinculações entre o normativo e o pragmático. (MENDOZA, 2008)⁴⁴

⁴² porque la enseñanza de los textos literarios resulta ser una herramienta esencial para la enseñanza-aprendizaje del vocabulario, la gramática, la ortografía y un sin fin de contenidos relacionados con el aprendizaje de la lengua meta. (JOUINI, 2008, p. 125)

⁴³[...] la literatura puede servir para mitigar ciertas carencias informativas, no solo en el plano lingüístico sino también en el sociocultural, ya que constituye un buen canal para suministro de *input*, especialmente referido a realidades históricas o culturales a las que nuestros aprendices no pueden acceder directamente a través de la experiencia personal, bien porque estudien el español fuera de España o de otros países de habla hispana, bien porque se trate de una época pasada. (ACQUARONI, 2007, p. 19)

⁴⁴La obra literaria, que primariamente es una creación artística, cuando es utilizada en el aula de LE despliega las posibilidades didáticas de formación lingüística, porque en su discurso se conectan las convenciones del uso cotidiano con los particulares usos creativos y estéticos, de modo

Além das citações acima, que já nos dão bons argumentos, buscamos descrever abaixo um resumo de algumas efetivas justificativas, baseadas nos autores acima citados, da efetiva utilização do TL como recurso de ensino em LE.

É um material autêntico. Mesmo tratando-se de uma criação ficcional (que por vezes pode valer-se de fatos reais em sua composição) é uma mostra de língua, de características estilísticas, de aspectos sócio-histórico-culturais, próprios do contexto do idioma que se estuda. Através desse documento real, tão real quanto uma propaganda, um cartaz, um anúncio de jornal, uma revista que o professor possa trazer para sua sala de aula, é possível trabalhar aspectos que vão desde o puramente linguístico a aspectos históricos e culturais. Se recordarmos Bakhtin (2006), todo texto é a voz de um e de todos realizadas em relações dialógicas que refletem e refratam o discurso de uma sociedade.

O TL é um grande depositário de gêneros discursivos. Numa obra literária existe a possibilidade de se trabalhar com diferentes gêneros textuais (cartas, receitas, notícias, poemas etc.) segundo os objetivos da aula. Dessa forma é possível promover o letramento efetivo e de acordo com as idiosincrasias da língua meta, preparando o aluno para o uso social do idioma.

O TL motiva o ato de leitura, por tratar-se de uma mostra viva da língua. Motiva por seu enredo. Motiva por suas temáticas (amor, amizade, política, história etc.). Motiva por ser uma aproximação à cultura. Motiva por dizer ao leitor algo que lhe diz respeito, que lhe toca, que mesmo dito em outro tempo, por outra pessoa, em outro lugar, lhe é peculiar. Como afirma Versiani; Yunes; Carvalho (2012, p. 31) “Toda leitura é válida, todo suporte de leitura é pertinente quando buscamos o ato de ler como uma prática de prazer”.

Toda esta riqueza, toda esta potencialidade didática do TL está condicionada a uma criteriosa e adequada seleção realizada pelo professor, e essa seleção deve responder “aos objetivos (funcionais, linguísticos, culturais, sociolinguísticos etc.) correspondentes à formação específica que se pretende” (MENDOZA, 2007, p. 74)⁴⁵.

que el texto literario (TL) presenta, a la vez, las vinculaciones entre lo normativo y lo pragmático.” (MENDOZA, 2008)

⁴⁵[...]a los objetivos (funcionales, lingüísticos, culturales, sociolingüísticos etc) correspondientes a la formación específica que se pretende (MENDOZA, 2007, p.74)

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

Outro cuidado que o professor deve ter é o papel que dará às atividades desenvolvidas através do TL. É preciso pensá-lo como material didático e não meramente avaliativo. A leitura de uma obra literária ou parte dela colocada como “prova”, como barreira a ser superada para a obtenção de uma nota, é condenar uma expressão da arte, um momento de prazer e aprendizado a ser algo enfadonho e aborrecido, criando futuros traumas e ocasionando um rechaço à leitura, como já faz tradicionalmente a escola nas conhecidas fichas de leitura. Kleiman (1999, p. 35) diz que “quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco tem a ver com significado e sentido”. O professor não deve simplesmente mandar o aluno ler, mas convidá-lo, seduzi-lo para a leitura e dar sentido para essa leitura.

A leitura de obras literárias pode proporcionar competência leitora, escrita, oral e, porque não dizer, auditiva (se é realizada em voz alta em leituras coletivas na sala). Pode aproximar culturalmente o aprendiz da língua meta. Pode fazê-lo refletir e transformar seu pensamento sobre temas mais diversos. Pode proporcionar letramento e aprendizado que vai do linguístico ao discursivo.

Como já mencionado anteriormente, existem vários e valiosos trabalhos que tratam sobre o uso do TL como recurso no ensino de LE de modo pontual, ou seja, através da seleção de textos para serem trabalhados em aulas específicas. Não encontramos trabalhos que proponham o uso didático de uma obra completa e original ao longo de um semestre, como propomos em nossa pesquisa. Embora pareça ambicioso, acreditamos que seja possível um trabalho sistemático com obras literárias integrais e autênticas ao longo do semestre letivo. Sobre os benefícios da leitura de uma obra completa Rouxel (2013) nos diz:

O estudo de uma obra integral, por exemplo, permite descobrir, identificar e compreender os fenômenos sobre os quais serão estabelecidos conceitos e noções que, ao longo do tempo, se transformarão em ferramentas de leitura. A leitura da obra fornece a ocasião de reinvestimentos capazes de automatizar e de afinar as investigações nos textos. (ROUXEL, 2013, p. 21)

Também sobre o uso didático de uma obra literária recorreremos mais uma vez a Mendoza (2004) ao dizer que a obra literária “se mostra como parte de um complexo sistema de comunicação que participa das implicações sociais, pragmáticas e estético-culturais da comunicação.” (MENDOZA, 2004, p. 78).

Finalmente, citamos novamente o trabalho de Acquaroni (2007) ao vincular as potencialidades do TL com as competências exigidas pelo QCER. O QCER estabelece como componentes da competência comunicativa a competência linguística (lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica), sociolinguística e pragmática. A título de exemplo, citamos a possibilidade de desenvolvimento da competência lexical e semântica através do TL. A autora afirma que

[...] o texto literário pode ser considerado uma fonte inesgotável de recursos para seu desenvolvimento, tendo em conta que:

1. Cada palavra é cuidadosamente escolhida. Nada é arbitrário ou acidental.
2. Constitui um *input* de palavras que podem não ser muito frequentes na linguagem comum, porém necessárias.
3. Seus elementos léxicos aparecem bem contextualizados, de maneira que o aprendiz pode ter acesso ao significado.
4. A reiteração de recursos expressivos e procedimentos estilísticos que são expostos podem favorecer a compreensão e retenção do vocabulário. (ACQUARONI, 2007, p. 56)⁴⁶.

Como já citamos anteriormente, são várias e válidas justificativas para o uso do TL no ensino de ELE. Pode-se afirmar que outras modalidades textuais, como o texto publicitário, por exemplo, possuem todas estas características citadas por Acquaroni (2007), entretanto, além de ser uma fonte “natural” de leitura, o TL é

⁴⁶ [...] el texto literario puede considerarse una fuente inagotable de recursos para su desarrollo, teniendo en cuenta que:

1. Cada palabra está cuidadosamente elegida. Nada es arbitrario o accidental.
2. Constituye un *input* de palabras que pueden no ser demasiado frecuentes en el lenguaje común, pero que son necesarias.
3. Sus elementos léxicos aparecen bien contextualizados, de manera que el aprendiz puede acceder al significado.
4. La reiteración de recursos expresivos y procedimientos estilísticos a la que se ve abocada puede favorecer la comprensión y retención del vocabulario. (ACQUARONI, 2007, p. 56)

uma produção artística, e como tal, possui o elemento da apreciação por parte do leitor, o que o diferencia de outras modalidades textuais passíveis de uso no fomento da compreensão leitora.

Com relação às nossas atividades de leitura, buscamos elaborá-las dentro de um enquadramento comunicativo e intercultural do ensino de línguas, com o intuito de

Realizar diferentes atividades comunicativas da língua que se conectarão ao longo da sequência didática.
 Despertar um espírito crítico que favoreça a interação na sala e o intercâmbio cultural.
 Desenvolver a capacidade de percepção e apreciação estética.
 Tomar consciência da relatividade das próprias concepções e ser capaz de incorporar outras.
 Impulsionar o desenvolvimento integral da personalidade do aluno.
 Propiciar a aparição de experiências enriquecedoras na sala.
 (ACQUARONI, 2007, p. 71)⁴⁷

Esses objetivos do uso didático do TL estão, ainda de acordo com a autora, em consonância com o QCER.

O QCER apresenta um enfoque baseado na ação, onde o uso e a aprendizagem de uma língua adquirem pleno sentido quando os inscrevemos dentro de um contexto social mais amplo, onde se realizam tarefas que não só compreendem atividades de língua, mas mobilizam competências gerais e requerem o uso de estratégias. (ACQUARONI, 2007, p. 72)⁴⁸

Terminamos esta subseção explicitando que usamos como proposta didática de exploração do TL em nossa pesquisa a combinação entre o uso do texto literário como recurso para o desenvolvimento da competência comunicativa e a apresentação do texto literário como um fim em si mesmo, em prol de desenvolver a competência literária do aprendiz (ACQUARONI, 2007).

⁴⁷ Poner en marcha distintas **actividades comunicativas de la lengua** que se irán enlazando a lo largo de la secuencia didáctica.

Desplegar un **espíritu crítico** que favorezca la **interacción** en el aula y el **intercambio cultural**.

Desarrollar la **capacidad de percepción** y **apreciación estéticas**.

Tomar conciencia de la **realidad de las propias concepciones** y ser capaces de incorporar otras.

Impulsar el **desarrollo integral de la personalidad** del alumno.

Propiciar la aparición de **experiencias enriquecedoras** en el aula. (ACQUARONI, 2007, p. 71)

⁴⁸ El *Marco* presenta un enfoque *centrado en la acción*, donde el uso y el aprendizaje de una lengua adquieren pleno sentido cuando los inscribimos dentro de un contexto social más amplio, en el que se realizan *tarefas* que no solo conllevan actividades de lengua, sino movilizan *competencias generales* y requieren el uso de *estrategias*. (ACQUARONI, 2007, p. 72)

Após considerarmos o aspecto da leitura, a compreensão leitora e o uso didático do TL, passamos agora a discutir outro aspecto que consideramos crucial no desenvolvimento de qualquer atividade didática: as crenças dos aprendizes.

1.3 CRENÇAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

Um dos objetivos de nossa pesquisa foi verificar possíveis mudanças nas crenças dos aprendizes com relação à leitura, leitura em LE e leitura de obras literárias. Por esta razão, expomos a partir daqui os principais pressupostos teóricos que nortearam nossa pesquisa sobre o estudo de crenças. Em primeiro lugar, estabelecemos o conceito de crença adotado em nosso trabalho, descrevendo e analisando também vários outros conceitos de crenças de estudiosos do tema. Em seguida, realizamos uma análise da história do estudo de crenças no Brasil, incluindo os estudos de seus principais pesquisadores. Finalmente, destacamos alguns estudos relacionados às crenças e ao uso do TL como recurso didático no ensino de LE.

1.3.1 Conceitos de crenças

No âmbito da Linguística Aplicada o estudo de crenças tem produzido muitos e interessantes trabalhos. Desde já determinamos o nosso conceito de crenças adotando a definição de Alvarez (2007) por considerá-la bastante abrangente, pois considera os vários aspectos que podem influenciar e formular crenças, não só de professores e aprendizes, mas dos indivíduos de uma forma geral.

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

Essa definição é perfeitamente aplicável ao contexto de ensino de LE, pois ao afirmar que as crenças de um indivíduo *repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas*, as crenças de um indivíduo/aprendiz repercutirão e influenciarão em fatores determinantes em seu sucesso como aluno de LE. Para o professor, ter a percepção das crenças dos seus alunos com relação à aprendizagem é fundamental para que possa conhecer os seus aprendizes e antecipar possíveis problemas relacionados ao que pensam estes sobre o que é e como é aprender uma língua estrangeira. Mais especificamente, com relação aos professores, Alvarez (2007) afirma:

No caso das crenças dos professores seriam convicções a respeito dos assuntos que estão relacionados ao processo de ensino/aprendizagem de línguas que se revelarão nas ações e comportamento desse professor em sua prática cotidiana. (ALVAREZ, 2007, p. 200)

O professor também deve ter consciência de suas próprias crenças e constantemente revisá-las e modificá-las. Afinal, no contexto de sala de aula estarão convivendo crenças do professor e as diversas crenças dos seus aprendizes. Todas essas ideias, suposições, convicções do que seja aprender uma língua estrangeira estarão atuando no dia a dia da sala de aula e terão influência direta no processo de aprendizagem e também na formação dos sujeitos participantes, seja aluno ou professor.

Definimos e justificamos o nosso conceito de crenças, porém não deixamos de mencionar a complexidade do tema e de sua conceituação mencionada por vários estudiosos (PRICE, 1969; PAJARES 1992; JOHNSON 1999; BARCELOS, 2001; SILVA 2007). Barcelos (2004) nos mostra uma variedade de termos e definições: “Representações de aprendizes” (HOLEC, 1987), “Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes” (ABRAHAM & VANN, 1987), “Conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986a), “Crenças” (WENDEN, 1986), “Crenças culturais” (GARDNER, 1988), “Representações” (RILEY, 1989, 1994), “Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem” (MILLER; GINSBERG, 1995), “Cultura de aprender línguas” (BARCELOS, 1995), “Cultura de aprender” (CORTAZZI & JIN, 1996), “Cultura de aprendizagem” (RILEY, 1997). Já o artigo de Silva (2007) elenca em uma tabela outra série de definições para o único termo crenças além de alguns outros termos citados por vários estudiosos (ALMEIDA

FILHO,1993; ANDRÉ, 1996; FÉLIX, 1998; PAGANO *et al*, 2000; BARCELOS, 2001; MASTRELLA, 2002; PERINA, 2003; LIMA, 2005). O que há de comum em todas as definições é que as crenças caracterizam os indivíduos e suas atitudes e estão inteiramente relacionadas a um contexto específico.

De modo geral, Barcelos (2004), ao realizar uma análise geral de todas essas definições, afirma que as crenças sobre aprendizagem de línguas “são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem” (BARCELOS, 2004, p. 132), mas também enfatizam aspectos culturais e sociais.

[...] as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (BARCELOS, p. 132)

Entendemos também esse duplo aspecto das crenças dos aprendizes de língua espanhola no âmbito de nossa pesquisa. Ao mesmo tempo em que se refere ao processo de aprendizagem, a crença está permeada pela história de vida de cada aprendiz e de uma série de fatores que o definem como ser social. O que devemos entender é que são contextualmente criadas, estabelecidas, reformuladas, e estão relacionadas à ação do sujeito aprendiz (SILVA, 2007, p. 250).

1.3.2 O estudo de crenças

O interesse pelo tema surge no momento em que a pesquisa em LA passa a investigar o ensino de LE a partir da perspectiva do aluno (WIDDOWSON *apud* MOITA LOPES, 2009) e, como afirma ainda Moita Lopes (2006) “tem seu foco na linguagem de natureza processual” (MOITA LOPES, 2006). Ou seja, passa-se a dar maior atenção ao processo de aprendizagem do que ao produto, à linguagem em si. Segundo Barcelos (2004), o primeiro termo referente a crenças foi o de “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos” postulado por Hosenfeld em artigo de 1978. Já em 1985, ao elaborar um instrumento para levantar crenças dos alunos e professores (o BALLI – Beliefs About Language Learning Inventory), Horwitz usa por primeira vez o termo *crenças sobre aprendizagem de línguas*.

No Brasil o interesse pelo estudo de crenças surgiu em meados dos anos 90 (LEFFA, 1991; ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995). Barcelos (2007), ao refletir sobre uma década de pesquisas sobre crenças, divide-a cronológica e didaticamente em três períodos: o inicial (de 1990 a 1995), o de desenvolvimento (de 1996 a 2001) e o de expansão (2002 aos dias de hoje).

Com relação ao estudo de crenças relacionado à aprendizagem de línguas Barcelos (2004) cita três diferentes momentos.

O primeiro momento é caracterizado por afirmações abstratas sobre crenças, sem considerar a relação com o contexto⁴⁹ de aprendizagem. Observa-se também uma visão negativa do aprendiz, considerando suas crenças sobre aprendizagem de línguas como erradas ou inadequadas, o que seria, conseqüentemente, a causa de uma aprendizagem deficiente.

O segundo momento ainda é caracterizado pela predição de que existem crenças boas e crenças ruins que levariam a melhores ou piores resultados no processo de aprendizagem. A mudança positiva desse momento de investigação é a relação das crenças dos aprendizes com suas estratégias de aprendizagem, ou seja, relaciona-se o que os aprendizes afirmam sobre aprender línguas a como isso influencia seu modo de aprendizagem. Porém ainda desconsidera-se o contexto de produção dessas crenças, tentando definir um conjunto de regras aplicáveis em qualquer contexto.

O terceiro momento caracteriza-se pela pluralidade de metodologias e percepções sobre o conceito de crenças. O grande avanço desse último período é a relação de crenças com as ações, ou seja, não se analisa somente as afirmações dos aprendizes, mas também o seu comportamento durante o processo de aprendizagem. Finalmente o contexto é levado em consideração e se tem a percepção da complexidade e singularidade das relações das crenças com a aprendizagem de línguas. Conforme afirma Kajala *apud* Barcelos (2001) as crenças variam de aluno para aluno, de época para época, de contexto para contexto e até mesmo dentro do mesmo contexto.

Com relação à abordagem dos estudos de crenças Barcelos (2001) define 3 tipos: a normativa, a metacognitiva e a contextual.

⁴⁹ Usamos nessa pesquisa a definição de contexto como “um fenômeno socialmente constituído e sustentado interativamente” através do qual “cada ação acrescentada dentro da interação modifica o contexto existente enquanto cria uma nova arena para interações subsequentes” (GOODWIN; DURANTI *apud* BARCELOS, 2001, p. 81)

A abordagem normativa faz uso de questionários com a escala Likert⁵⁰ e busca descrever e classificar as crenças dos aprendizes, classificando-as muitas vezes como errôneas e fator que dificulta a aprendizagem. Não se integra a crença com a ação e nem se analisa o contexto de produção dessas crenças.

A abordagem metacognitiva busca verificar o grau de consciência dos aprendizes a respeito do processo de aprendizagem de línguas. Para isso faz uso principalmente de entrevistas e questionários semi-estruturados, além de auto-relatos. Apesar de possibilitar uma maior reflexão dos aprendizes sobre suas experiências, essa abordagem ainda considera as crenças enquanto declarações verbais, sem levar em conta a ação. Reconhece-se a relação entre crenças e contexto, mas essa relação e suas possíveis influências não são consideradas.

A abordagem contextual define crenças como “parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem em uma determinada sociedade” (BARCELOS, 2001, p. 82), ou seja, as crenças devem ser investigadas dentro de um determinado contexto e ser relacionadas com a ação. Uma das principais mudanças dessa abordagem com relação às outras duas é na sua metodologia (uso de entrevistas e principalmente observações de sala de aula) o que acarreta numa visão mais positiva das crenças dos aprendizes. As pesquisas inseridas nessa abordagem consomem muito tempo e por esta razão devem ser utilizados grupos pequenos.

Observamos nos dois trabalhos de Barcelos (2001, 2004) uma relação entre três diferentes abordagens de pesquisa sobre crenças e três distintos momentos da pesquisa sobre crenças de aprendizagem de línguas. Parte de nossa pesquisa busca conhecer as crenças dos aprendizes sobre o uso de obras literárias no ensino de LE e observar as possíveis mudanças nessas crenças após realização de um experimento de uso de uma obra literária autêntica. Com relação a esse aspecto, o estudo das crenças dos aprendizes, consideramos nossa pesquisa inserida na abordagem contextual, pois investigamos um contexto específico (alunos do V semestre do curso de espanhol do Núcleo de Línguas da UECE), através do uso de questionários e observações de aula. Não partimos de predições, conforme preconizam as abordagens normativa e metacognitiva, mas verificamos quais são as

⁵⁰ Nesse tipo de questionário se verificam as crenças dos respondentes sobre afirmações previamente elaboradas onde este escolhe uma alternativa que vai desde “eu concordo inteiramente” até “eu discordo inteiramente”.

crenças iniciais dos aprendizes com relação à leitura de obras literárias como instrumento de aprendizagem e as comparamos com suas crenças após a realização do experimento supracitado, observando possíveis mudanças positivas nessa comparação, pois acreditamos, conforme afirma Barcelos (2007) que “educar é provocar mudanças ou criar condições para que elas aconteçam, sempre partindo de um lugar que, no caso, são nossas crenças a respeito do mundo que nos cerca.” (BARCELOS, 2007, p. 110). Buscamos a mudança com o intuito de que o aluno reflita sobre suas próprias ações e mais do que isso, modifique suas ações, compreendendo a leitura de obras literárias autênticas como importante instrumento do seu processo de aprendizagem, dentro da perspectiva de que as crenças são “dinâmicas”; “emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente”; “experienciais” (BARCELOS, 2007, p. 114).

Os alunos são, junto com os professores, os protagonistas do processo de aprendizagem de uma LE. Saber o que pensam sobre aspectos relacionados à sua aprendizagem (a leitura de uma obra literária autêntica, no nosso caso) é saber como construir, de maneira mais dirigida e eficaz, uma possibilidade de aprendizado mais condizente com o contexto vivido. Barcelos (2004) relaciona três implicações do estudo de crenças para o ensino e a aprendizagem de LE: a) relação de crenças com ações; b) formação crítica de professores e alunos e c) crenças como arcabouço teórico orientador do trabalho do professor. Ou seja, não basta saber quais são as crenças, é preciso usá-las para delinear o trabalho e assim ter professores e alunos mais conscientes de suas ações e as consequências delas no contexto de sala de aula.

1.3.3 Pesquisas sobre crenças com relação ao uso do texto literário no ensino de LE

Conforme visto anteriormente, o atual momento da pesquisa sobre crenças busca relacionar crenças a um contexto específico e à ação dos seus participantes. A tendência dos estudos realizados sobre crenças ou que abordam o tema em algum de seus capítulos (no caso de pesquisas acadêmicas) é usar os preceitos da abordagem contextual ao relacionar crenças→ação→contexto.

A título de exemplo, citamos a Revista Brasileira de Linguística Aplicada, em sua última publicação digital (2013), que traz pelo menos dezesseis artigos relacionados ao tema, a maioria configurando estudos de caso. Os artigos tratam das crenças dos professores de LE em exercício (MATEUS *et al*, 2002; ROCHA; COSTA; SILVA, 2006; GIL; CARAZZAI, 2007; ZOLIN-VESZ, 2013), professores em formação (REIS; CECCI, 2008; GREGGIO *et al*, 2009; MARINHO; 2010; BEDRÁN; SALOMÃO, 2013) aprendizes (RAUBER; GIL, 2004) e professores e aprendizes em um mesmo contexto (MOREIRA; ALVES, 2004; SILVA; FIGUEIREDO, 2006; VICENTE; RAMALHO 2009). Conforme observamos acima, existe um maior número de trabalhos que pesquisam sobre o professor do que sobre o aprendiz, o que configura uma positiva preocupação em investigar a formação do professor.

Todavia, em um contexto mais próximo de nossa pesquisa, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (Posla/UECE), encontramos pesquisas que abordam e investigam crenças de professores (em formação ou em exercício) e aprendizes com relação ao uso de textos literários em contexto de ensino de LE. São trabalhos inseridos dentro do Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do mundo (GPLEER), coordenado pela Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão. Destacamos agora alguns recentes trabalhos vinculados ao Posla/UECE que investigam a relação entre o estudo de crenças e o uso do texto literário no contexto de aprendizagem de LE.

Destacamos a pesquisa de Souza (2008) que investigou a inserção de TLs em aulas de espanhol como LE no contexto do Núcleo de Línguas, um curso de extensão vinculado à UECE. Em seu trabalho, ela pesquisou as crenças de professores e alunos sobre a leitura do TL e as dificuldades de inserção desse tipo de texto nas aulas. Além disso, verificou não haver um modelo de tratamento didático pra a inclusão do TL nas aulas do curso.

Dando continuidade à pesquisa do uso de textos literários como ferramenta de aprendizado em LE, Silva (2011) investigou as crenças de professores egressos do curso de Letras/Espanhol da UECE sobre o uso ou não uso do TL como ferramenta de aprendizagem de E/LE no contexto de ensino de escolas públicas de Fortaleza. Também nesse trabalho a pesquisadora busca construir algumas diretrizes que possam nortear o trabalho dos professores de língua de Ensino Médio em escolas públicas com relação ao uso de textos literários em suas

aulas, além de fomentar algumas propostas didáticas para o uso do TL no ensino de E/LE nesse contexto.

Rodrigues (2011) realizou trabalho semelhante, ao pesquisar sobre crenças, mas abrangendo como informantes de sua pesquisa alunos, professores e representantes da coordenação da escola. Neste trabalho também há a clara proposta de investigar a relação TL na contribuição à prática leitora em LE no contexto de turmas do 2º ano do ensino médio de uma escola particular da cidade de Porto Velho. Soares (2012) também investiga a relação TL – desempenho de compreensão leitora em língua espanhola no contexto escolar, abordando também a discussão de uso de textos literários autênticos ou adaptações como melhor opção para o fomento da leitura em LE. Já Mota (2012) investiga o uso do TL como ferramenta para a produção oral de aprendizes de nível intermediário de língua inglesa.

Mais recentemente Gabriel (2013) realizou uma investigação sobre as crenças dos professores em formação do curso de Letras/Francês da Universidade Estadual do Ceará sobre o uso do TL em seu contexto de formação acadêmica. Através de propostas de trabalho com o texto literário elaboradas pela pesquisadora, buscou-se, entre outras coisas, verificar se o estudo da língua, através de atividades de leitura literária modificou o sistema de crenças dos professores em formação.

Dessa forma, nossa pesquisa prossegue os trabalhos desenvolvidos no referido programa buscando contribuir para o desenvolvimento dos estudos referentes ao uso do TL como recurso no processo de ensino/aprendizagem de LE, levando em consideração este importante campo de estudos da LA: o estudo de crenças de aprendizes.

CAPÍTULO 2 – A METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos a metodologia proposta para a nossa pesquisa. Definimos o tipo de pesquisa, o contexto de aplicação, os sujeitos, os instrumentos de pesquisa que serão usados para coleta de dados e os procedimentos de análise dos mesmos.

2.1 TIPO DE PESQUISA

Baseado em Souza; Hodgson; Pinheiro (2007), a presente pesquisa é classificada como Pesquisa-Ação, já que tem como características principais o fato de ser uma “pesquisa de intervenção”, em que “o foco é colocado na investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula” (MOITA LOPES *apud* SOUZA; HODGSON; PINHEIRO, 2007). Franco (2005, p. 485) nos diz que “Se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática.”.

De fato, é nosso objetivo, com este trabalho, modificar o tratamento dado à atividade de leitura de obras literárias em cursos de E/LE, através da realização de atividades de leitura com a obra *La Casa de Bernarda Alba*⁵¹, de Federico García Lorca. Para esta transformação, nossa pesquisa transcorreu em concomitância com a ação modificadora dessa prática. Franco (2005), ao observar os trabalhos de pesquisa-ação realizados no Brasil até aquele momento, define três diferentes conceitos para esse tipo de pesquisa: pesquisa-ação colaborativa, pesquisa-ação crítica e pesquisa-ação estratégica.

A pesquisa-ação colaborativa é aquela em que a busca da transformação é solicitada por um grupo, onde caberá ao pesquisador dar cientificidade a um processo modificador já iniciado por esse grupo solicitante. Já na pesquisa-ação crítica, essa transformação da realidade é percebida e realizada a partir de trabalhos iniciais com um grupo pelo pesquisador. Nesse tipo de pesquisa-ação, busca-se uma reflexão crítica coletiva, em que os participantes possam emancipar-se das

⁵¹ Para a escolha desta obra levamos em consideração o fato de ser um clássico da literatura espanhola, sua extensão (50 páginas) e o conhecimento do pesquisador através de leituras anteriores realizadas com outros grupos.

condições que consideram opressivas. Finalmente, na pesquisa-ação estratégica “a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação” (FRANCO, 2005, p. 486).

Dentro dessas definições apresentadas por Franco (2005), nossa pesquisa possui características da pesquisa-ação crítica e estratégica. É estratégica por possuir um planejamento prévio com nossa posterior avaliação dos resultados obtidos após a aplicação do experimento, mas também é crítica por considerar “a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador.” (FRANCO, 2005, p. 486). Ou seja, as ações e manifestações dos participantes moldam as ações da pesquisa. No nosso caso, através das respostas dadas pelos participantes através dos instrumentos iniciais de coletas de dados, moldamos a elaboração das atividades experimentais aplicadas.

Com relação aos objetivos a serem alcançados a pesquisa se enquadra como Quase-experimental⁵², já que se pretende interferir diretamente numa realidade, dentro de certas condições preestabelecidas, manipulando variáveis para se obter um resultado observável (RUDIO, 2011). Como afirmam Dalen; Meyer *apud* Rudio (2011, p. 74):

Em um experimento, o pesquisador pode supor que, submetendo os alunos à experiência A, se observará o resultado B. Em consequência decide manipular a variável independente A; para isto expõe o grupo experimental à experiência A, efetua as verificações necessárias, mediante um grupo de controle e observa os resultados. (DALEN; MEYER *apud* RUDIO 2011, p. 74)

Do ponto de vista da abordagem do problema e análise dos dados classifica-se como Qualitativa, pois não partimos de uma hipótese pré-concebida a ser avaliada, e sim buscamos estabelecer conclusões através da análise dos dados obtidos antes e depois da aplicação do experimento (enfoque indutivo). Além disso, os dados foram coletados em ambiente natural e foram levadas em conta na interpretação dos resultados as vozes dos investigados (GODOY *apud* NEVES, 1996).

⁵² Assim definimos nossa pesquisa por não estarmos apenas como observadores externos da aplicação do experimento.

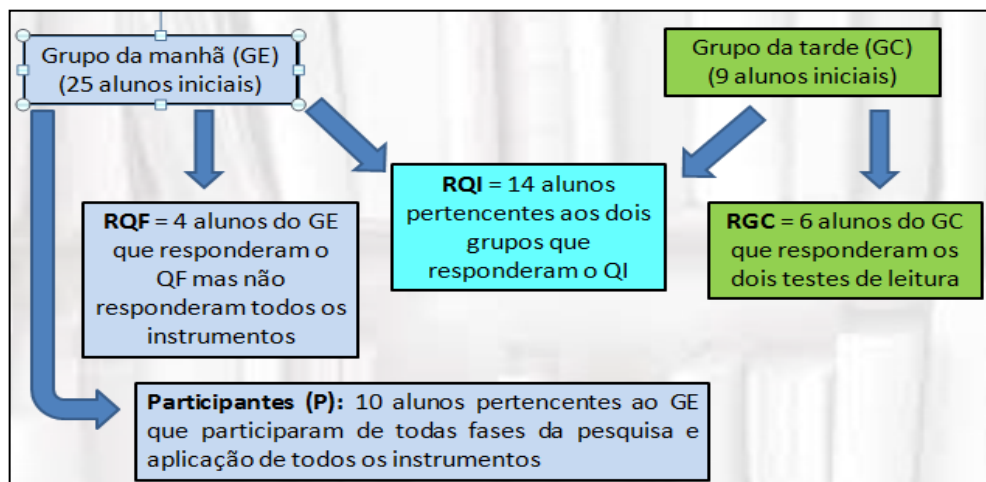
2.2 CONTEXTO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada no curso de espanhol do Núcleo de Línguas da UECE (doravante NL/UECE) através das aulas ministradas por nós, no papel de professor/pesquisador, a dois grupos pertencentes ao mesmo semestre, sob a supervisão de nossa orientadora durante o primeiro semestre de 2014, iniciado no dia 8 de fevereiro de 2014 e finalizado em 7 de junho de 2014. As aulas foram ministradas aos sábados, sendo um grupo pela manhã, no horário de 8:00 as 11:00, e outro grupo à tarde, no horário de 14:00 as 17:00, totalizando um total de 60 horas/aula por grupo durante o semestre letivo. Nossa pesquisa teve início no dia 3 de março de 2014, com a aplicação dos instrumentos questionário inicial de crenças e pré-teste de leitura.

2.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram alunos regularmente matriculados no quinto semestre do curso de espanhol no NL/UECE. A escolha desse nível se deu por razões práticas e metodológicas, já que havia necessidade de duas turmas do mesmo nível para a aplicação da pesquisa, e o quinto semestre veio a ser o único nível com duas turmas disponibilizadas pelo curso para o nosso estudo. A Figura 1 abaixo ilustra a divisão dos sujeitos de nossa pesquisa.

Figura 1 – Divisão dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor

Em um dos grupos, denominado grupo experimental (GE)⁵³ aplicamos o experimento para posterior comparação com os resultados obtidos com o outro grupo, denominado grupo de controle (GC), no qual o experimento não foi aplicado. O GE iniciou suas atividades com 25 (vinte e cinco) alunos matriculados e o GC registrava 9 (nove) alunos inicialmente inscritos. Para efeito de análise de dados, dividimos os sujeitos entre respondentes (R) e participantes (P) da pesquisa.

Subdividimos os respondentes nas seguintes categorias: respondentes do grupo controle (RGC), que correspondem a 6 (seis) alunos que participaram dos dois testes de leitura; respondentes do questionário inicial (RQI), que correspondem a 14 (catorze) alunos pertencentes a ambos os grupos⁵⁴ e respondentes do questionário final (RQF), que correspondem aos alunos do GE que não participaram de todas as atividades de leitura ou não se submeteram a todos os instrumentos.

Já os participantes, são exclusivamente os sujeitos pertencentes ao GE⁵⁵ e que participaram de todas as atividades experimentais, sendo também submetidos a todos os instrumentos de coleta de dados, sendo no total 10 (dez) classificados em ordem alfabética de seus nomes como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10⁵⁶.

Na Tabela 1 abaixo declaramos o perfil dos participantes de nossa pesquisa. Salientamos que expomos apenas os dados referentes a este grupo por todos eles terem sido submetidos a todos os instrumentos de coleta de dados e atividades de leitura. Estes dados foram coletados através do instrumento questionário inicial de crenças, correspondente a seção I – Dados pessoais. Aqui informamos a idade, o sexo e o grau de escolaridade de cada Participante.

Tabela 1 - Perfil dos sujeitos da pesquisa

		Idade				Sexo		Grau de escolaridade					
	18 – 25	26 – 30	31 – 35	Mais de 35	M	F	EMC	EMI	SC	SI	PGC	PGI	

⁵³ O grupo da manhã foi escolhido para a aplicação do experimento por se tratar de um grupo maior para que pudéssemos, dessa forma, obter mais dados para nossa análise.

⁵⁴ Os alunos pertencentes a este grupo são os sete do GE que não estiveram presentes a todas as atividades experimentais ou não se submeteram a todos os instrumentos e os sete alunos do GC que responderam ao instrumento questionário inicial de crenças.

⁵⁵ Consideramos exclusivamente os sujeitos do GE como participantes, pois os sujeitos do GC não foram submetidos às atividades de leitura. Portanto, não poderíamos analisar os resultados deste grupo sem a inclusão dessa variável.

⁵⁶ Embora tenhamos a identificação dos participantes, para divulgação dos dados omitimos seus nomes para preservar suas identidades.

P1				X		X			X			
P2	X					X				X		
P3				X		X					X	
P4			X			X					X	
P5	X					X				X		
P6				X		X					X	
P7				X	X						X	
P8	X					X			X			
P9	X					X				X		
P10			X									X

Fonte: Elaborada pelo autor

Conforme podemos observar, a maioria dos Participantes é do sexo feminino, de idade bastante variável e de grau de escolaridade elevado, aspecto que influenciou no resultado do desempenho leitor deste grupo e que será comentado mais adiante.

2.4 INSTRUMENTOS⁵⁷

2.4.1 Questionário inicial de crenças dos alunos sobre a leitura de obras literárias em cursos de LE⁵⁸

O instrumento questionário foi escolhido por ser um instrumento rápido e eficaz para a coleta de dados. Foi aplicado no início do semestre letivo aos dois grupos (GE e GC), estando dividido nas seguintes seções: I – Dados pessoais, II - Experiência leitora, III – A experiência de leitura de obras literárias em cursos de E/LE e IV – A leitura de obras literárias no aprendizado de LE. São 20 perguntas, das quais 19 são objetivas e uma é aberta. Na seção IV foi usada a Escala Likert⁵⁹.

O objetivo desse instrumento foi sondar as crenças dos alunos para uma posterior comparação, após a realização do experimento.

⁵⁷ Todos os instrumentos utilizados em nossa pesquisa encontram-se nos anexos.

⁵⁸ Vide Apêndice A.

⁵⁹ A Escala Likert trata-se de um tipo de escala onde o respondente expressa seu grau de concordância ou discordância com relação a uma afirmação. Essa escala vai desde o “concordo muito” até o “discordo muito”.

2.4.2 Questionário final de crenças dos alunos sobre a leitura de obras literárias em cursos de LE⁶⁰

Este segundo questionário foi aplicado somente ao GE, pois seus questionamentos abordam aspectos relacionados às atividades experimentais realizadas com este grupo. Foi aplicado com o intuito de comparar as respostas dadas com as colhidas no questionário inicial. Está composto de 13 perguntas divididas em duas seções: I – Dados pessoais e II – A experiência leitora, com questões de respostas objetivas e dissertativas.

Ao comparar os dados dos dois questionários buscamos verificar se o experimento propiciou mudanças positivas nas crenças dos alunos com relação à leitura de obras literárias em cursos de LE.

2.4.3 Pré-teste de compreensão leitora⁶¹

Foi aplicado um teste para avaliar a compreensão leitora dos alunos de ambos os grupos. Trata-se de um instrumento de compreensão leitora elaborado por nós⁶² que buscou avaliar distintos níveis de compreensão leitora, conforme estabelecido por Miguel; Pérez; Pardo (2012).

Esse teste está composto por dez questões objetivas com quatro opções de escolha (a, b, c, d) cada uma. Os aspectos que cada questão buscou avaliar estão declarados no quadro abaixo.

Questões	Aspectos para avaliação de compreensão leitora
Q1	Compreensão geral: identificação da ideia principal do texto.
Q2	Reflexão sobre as estratégias de leitura: estratégia de antecipação.
Q3	Identificação dos conhecimentos sobre gêneros literários (conhecimentos metaliterários).
Q4	Identificação dos conhecimentos sobre gêneros literários (conhecimentos metaliterários).

⁶⁰ Vide Apêndice B.

⁶¹ Vide Apêndice C.

⁶² Ressaltamos que nosso teste foi inspirado em teste elaborado por nossa colega de Programa de Pós-Graduação Girlene Moreira da Silva, analisado e validado pelos professores José Manuel de Amo Sánchez-Fortún (Universidad de Almería), Antonio Mendoza Fillola (Universidad de Barcelona) e Pedro C. Cerrillo Torremocha (universidad de Castilla-La Mancha). Esse é parte integrante de sua Tese de Doutorado (em adamento).

Q5	Compreensão textual: inferência a partir de elementos textuais.
Q6	Compreensão textual: inferência a partir de elementos textuais.
Q7	Compreensão textual: inferência a partir de elementos textuais.
Q8	Compreensão textual: inferência a partir de elementos textuais.
Q9	Compreensão textual: inferência a partir de elementos textuais.
Q10	Compreensão textual: reflexão sobre o texto e relação com conhecimentos prévios sobre a língua.

Quadro 5 - Aspectos de avaliação leitora explorados pelas questões do pré-teste de leitura

A questão 2 não foi considerada ao tabular os dados fornecidos por esse instrumento, pois busca obter uma informação do participante, não possuindo uma única opção considerada correta que excluiria as demais. Dessa forma, foi considerado 100% de aproveitamento nesse teste o acerto de nove questões.

2.4.4 Pós-teste de compreensão leitura

Com o objetivo de verificar as possíveis mudanças no nível de compreensão leitora dos alunos de ambos os grupos, foi aplicado novamente o pré-teste de leitura no final do semestre letivo. Ressaltamos que o teste foi idêntico ao primeiro (Apêndice C) para evitar alterações nos parâmetros de comparação dos dados obtidos. Nosso objetivo, com esse instrumento, foi verificar se houve diferenças significativas nos resultados iniciais e finais em cada grupo e também entre os grupos.

2.4.5 Atividades de leitura⁶³

Conforme já citamos mais acima, nossa pesquisa se enquadra, com relação aos seus objetivos, como Quase-experimental. Dentro dessa perspectiva, as atividades de leitura elaboradas e realizadas por nós no GE configuram nossa interferência na realidade, com intuito de observar os resultados por elas gerados.

Foram realizadas três atividades de leitura, totalizando um tempo aproximado em sua realização de três horas (uma hora para cada atividade). As atividades foram realizadas na segunda etapa do semestre letivo e ocorreram dentro do horário normal de aula. Elas tinham como base trechos, pré-selecionados por

⁶³ Vide apêndice D.

nós, da obra *La Casa de Bernarda Alba*⁶⁴. Nessa seleção, levamos em conta os critérios propostos por Acquaroni (2007): a) critérios pedagógicos; b) critérios linguísticos; c) critérios didáticos; d) critérios temáticos. Todas as atividades contemplaram, durante sua realização, as clássicas etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Demos início ao trabalho de leitura da obra citada no dia 3 de maio de 2014, onde foi solicitado aos alunos que realizassem breve pesquisa sobre a vida e a obra de Federico García Lorca. No dia 10 de maio, realizamos a primeira atividade de leitura propriamente dita. A segunda atividade de leitura foi realizada no dia 17 de maio e a última atividade, no último dia letivo do semestre, no dia 7 de junho⁶⁵. As atividades de leitura sempre foram realizadas na última hora de aula, iniciando com a etapa de pré-leitura. Logo após, projetávamos na lousa o trecho escolhido por nós e pedíamos que os alunos assumissem voluntariamente a leitura da fala de um dos personagens. Após a realização da leitura em grupo, passávamos à etapa de pós-leitura.

Ressaltamos que as atividades de leitura não configuram um instrumento de coleta de dados para nossa pesquisa, mas instrumentos para a aplicação do experimento. Aplicado no GE, foi a variável utilizada para observar e analisar as possíveis mudanças nas crenças e no desempenho leitor deste grupo em comparação ao GC. Os resultados da aplicação dessa variável foram obtidos e coletados através dos questionários de crenças e testes de leitura.

2.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A primeira etapa de nossa pesquisa compreendeu o levantamento bibliográfico referente ao estudo de crenças, à leitura em LE e ao uso didático do texto literário no ensino de LE. Consideramos essa etapa crucial para a nossa pesquisa, uma vez que compôs o referencial teórico que guiou a realização do nosso trabalho.

⁶⁴ Trata-se de uma peça teatral do dramaturgo espanhol Federico García Lorca (1898-1936). Sua primeira encenação ocorreu em 1945, em Buenos Aires. Conta a trágica história de uma família composta só por mulheres tendo como matriarca a personagem que dá nome à obra, que impõe rígidos costumes à suas filhas. O drama central é o triângulo amoroso que envolve Adela, a filha mais nova, Angustias, a filha mais velha, e Pepe el Romano, o noivo de Angustias.

⁶⁵ Todos os procedimentos de cada atividade de leitura estão descritos no Apêndice D.

Concomitante a essa etapa, iniciamos a elaboração do nosso Projeto de Pesquisa, obtendo autorização para iniciarmos nossa pesquisa após qualificação do mesmo em março de 2014.

Esclarecemos que já havíamos iniciado nossas atividades docentes nos dois grupos de nossa pesquisa como professor regular, mas só iniciamos a aplicação dos instrumentos de pesquisa e as atividades experimentais após autorização concedida pela qualificação do projeto.

Primeiramente, solicitamos a autorização de todos os alunos para a participação na pesquisa, os quais a concederam de muito bom grado. Logo após, aplicamos o questionário inicial de crenças, juntamente com o pré-teste de leitura. De posse desses dados iniciais, elaboramos as atividades de leitura a serem aplicadas ao GE.

Após o término da última atividade de leitura, na mesma data, aplicamos o questionário final de crenças e o pós-teste de leitura.

De posse desses novos dados passamos então à análise comparativa dos mesmos com os dados iniciais coletados. O resultado dessa análise será descrito e discutido no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Passamos agora à análise e discussão dos dados coletados em nossa pesquisa. Primeiramente, analisamos o instrumento questionário inicial de crenças dos alunos com relação à leitura, leitura em LE e leitura de obras literárias. Logo após, analisamos o instrumento questionário final de crenças e em seguida, realizamos uma comparação com os dados obtidos no questionário inicial. Depois, analisamos os dados obtidos no instrumento pré-teste de leitura e os comparamos com os obtidos no instrumento pós-teste de leitura. Finalmente, analisamos o instrumento diário de classe, observando os aspectos positivos e negativos da realização de nosso experimento para possibilitar possíveis aplicações futuras do mesmo.

3.1 CRENÇAS DOS ALUNOS SOBRE LEITURA, LEITURA EM LE E LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS.

A partir de agora, expomos os resultados obtidos através dos instrumentos questionários de crenças. Primeiramente, analisamos os resultados obtidos através do questionário inicial de crenças, aplicado ao GE e ao GC. Depois, analisamos os dados obtidos através do questionário final de crenças, aplicado somente ao GE, pois buscamos, através desse instrumento, verificar as possíveis mudanças nas crenças dos alunos submetidos às atividades de leitura com a obra indicada para leitura em sala. Finalmente, realizamos uma comparação entre alguns dados obtidos nos dois questionários através dos dados informados apenas pelo grupo de participantes.

3.1.1 Crenças iniciais dos alunos sobre leitura, leitura em LE e leitura de obras literárias.

Responderam a este questionário um total de vinte e quatro alunos, sendo dezessete pertencentes ao GE e sete alunos pertencentes ao GC. Salientamos que aqui expomos e analisamos, sobretudo, os dados dos dez participantes. Entretanto, por considerarmos vozes relevantes, também

descrevemos, ao analisar o item onze, os discursos dos catorze alunos pertencentes ao grupo RQI. Conforme já mencionamos anteriormente, o questionário inicial de crenças foi composto de quatro seções: I – Dados pessoais, II - Experiência leitora, III – A experiência de leitura de obras literárias em cursos de E/LE e IV – A leitura de obras literárias no aprendizado de LE.

Os dados obtidos na seção I referem-se aos dados pessoais dos participantes, já expostos na Tabela 1 na Metodologia.

3.1.1.1 Experiência leitora dos participantes

A seção II correspondeu aos itens cinco ao onze e buscou sondar a experiência leitora dos participantes.

O item cinco perguntou aos respondentes se gostavam de ler. Todos afirmaram que sim. O item seis perguntou, em caso de resposta afirmativa ao item cinco, o que os alunos mais gostavam de ler. Informamos que nesse item lhes foi permitido marcar mais de uma opção. Assim sendo, os gêneros Romance, Crônica, Artigos de jornais ou revistas foram marcados sete vezes; Biografias/Autobiografias/Memórias seis vezes; Poesia cinco vezes; Contos e Autoajuda quatro vezes; Paradidáticos três vezes; Teatro e Ensaios/Obras técnicas apenas uma marcação. Destacamos que o P6 marcou também o campo “outros”, afirmando ler a Bíblia diariamente.

Destacamos dois dados coletados nesse item. Em primeiro lugar, o fato de a opção “Paradidáticos” ter sido marcada apenas três vezes. São considerados paradidáticos aqueles “livros e materiais que, sem serem propriamente didáticos, são utilizados para este fim.” (MENEZES; SANTOS, 2002). Compreendemos que as obras literárias indicadas pelos professores em cursos de LE enquadram-se como material paradidático, pois o que justificaria sua leitura, entre outros fins, seria seu uso com um recurso de aprendizagem de vários aspectos do ensino de línguas para comunicação. Outro dado que destacamos é referente ao gênero Teatro, marcado apenas uma única vez por um único participante (P6). Recordamos que este é o mesmo gênero escolhido por nós para a aplicação da nossa experiência com atividades de leitura com obra literária, o que se configurou, desde então, um desafio

maior no intuito de transformar as crenças dos alunos com relação à leitura de obras literárias em cursos de LE.

No item sete perguntamos quantos livros, em média, os participantes liam por ano. Seis responderam ler de um a três livros, três afirmaram ler de quatro a seis e um participante disse ler de sete a dez livros. Estes dados indicam que a maioria dos participantes se enquadra nos dados indicados pela Associação Nacional de Livrarias, através de pesquisa realizada pelo Instituto Pró-livro de 2011, de que o brasileiro lê em média quatro livros por ano⁶⁶.

No item oito perguntamos sobre a frequência com que os participantes liam obras literárias. Sete informaram ler uma vez por mês e dois marcaram o campo “outro”, no qual P8 informou ler um livro por bimestre e P5 informou ler de dois a três livros por ano. P9 não marcou nenhum campo neste item.

No item nove perguntamos se os participantes gostavam de ler em língua estrangeira. Oito marcaram o campo “sim” e dois marcaram o campo “não” (P3 e P4). Embora em número menor, em comparação com a pergunta do item cinco, os dados revelam que a maioria também tem apreço pela leitura em LE, o que se mostra como um fator motivador para o fomento de atividades de leitura em sala.

No item dez, semelhante ao item seis, em caso de resposta afirmativa ao item nove, perguntamos o que mais o participante gosta de ler em língua espanhola. Também salientamos que era permitido escolher mais de uma opção. Os dados coletados foram os seguintes: cinco marcações para Romance e Poesia; quatro para Contos, Crônica e Biografias/Autobiografias/Memórias; duas marcações para Teatro e Paradidáticos; uma marcação para Ensaios/Obras técnicas e Autoajuda. Destacamos que P3 e P4, que afirmaram não gostar de ler em LE, não realizaram nenhuma marcação neste item.

Ao observar estes dados, podemos primeiramente destacar que os participantes indicaram ter uma predileção bem maior e mais variada por gêneros textuais em LM (com quarenta e seis marcações no total nos campos referentes aos gêneros de sua predileção) do que em LE, que somou vinte oito marcações nos campos que indicavam os gêneros textuais que preferiam ler em língua espanhola. Ainda comparando estes dois itens, observamos também haver uma baixa

⁶⁶ Embora seja um dado questionável, utilizamos como parâmetro de comparação com os dados obtidos em nossa pesquisa, por não encontrarmos outra fonte mais fiável.

predileção pela leitura de obras literárias indicadas pelo professor (Paradidáticos) e pelo gênero escolhido por nós para as atividades de leitura (Teatro).

Consideramos o item onze um dos mais interessantes, pois revela, através de respostas dissertativas, as crenças dos alunos sobre o que é ser um bom leitor. As respostas dadas pelos participantes à pergunta “Para você, o que é um bom leitor?” foram as seguintes⁶⁷:

(P1): Entender o que está lendo e fazer críticas construtivas sobre a obra.

(P2): É saber aproveitar a leitura, é ler antes de julgar o livro.

(P3): Que entende a obra do autor, que leva conhecimento para discussão com outras pessoas, que acrescenta reflexão à sua vida.

(P4): Um bom leitor, viaja na leitura.

(P5): É aquele que lê não só por obrigação mas por prazer. Um bom leitor, com o tempo, adquire a capacidade de reconhecer um bom autor e boas obras, ou seja, adquire a capacidade de criticar uma obra com coerência. Finalmente, é aquele que gosta muito de ler e que sabe ler obras muito boas.

(P6): É aquele que lê, entende o que lê e se possível aplica no dia-a-dia.

(P7): Aquele que lê frequentemente com atenção ao tema e bastante tranquilidade.

(P8): Um leitor que compreenda o que está lendo ou que tenha compreensão leitora.

(P9): Ser capaz de ler não só o código linguístico, isto é, não apenas decodificar os signos linguísticos, mas sim compreender e vivenciar o texto/livro lido tanto quanto os conhecimentos prévios quanto com o tempo vivenciado na história.

(P10): É aquele que sente prazer na leitura, que interage com o texto, que compreende o significado do contexto.

As respostas dadas pelos participantes revelam variadas crenças do que seja um bom leitor. Passamos à análise de suas respostas.

Podemos entender, por sua resposta, que P8 concebe a leitura apenas enquanto compreensão leitora, ou seja, bom leitor é um bom receptor da mensagem do texto. À luz do que estabelecem Miguel; Pérez; Pardo (2012), ao mencionar os três níveis de compreensão leitora, segundo P8 o bom leitor precisaria alcançar

⁶⁷ Informamos que nas transcrições dos textos, mantivemos as palavras tal como foram escritas pelos participantes, sem correções.

apenas o primeiro nível, o superficial, quando o significado das palavras contidas no texto é retido pelo leitor, o que permite fazer resumos ou parafrasear. Já P1, P3 e P10 também consideram este primeiro nível de compreensão leitora, mas também consideram a ação do leitor sobre o texto, o que corresponderia ao segundo nível, o de compreensão profunda (quando é possível pensar no que diz o texto, ou seja, interpretá-lo) e o terceiro nível, o crítico ou reflexivo (em que podemos avaliar, refletir e repensar sobre o que foi lido)

Destacamos também a resposta de P9, que concebe a ideia de bom leitor condizente com a concepção sociocultural de leitura de Cassany (2006), sendo um bom leitor aquele que vai mais além do puramente linguístico, que faz um uso pessoal e social daquilo que lê. Estas crenças nos revelam aprendizes que, em sua maioria, tem uma percepção de leitura e leitor como componentes do letramento, ou seja, como práticas sociais (KLEIMAN, 2008).

Revelamos agora as respostas dadas ao mesmo item onze pelos alunos pertencentes ao grupo RQI.

(RQI 1): Interpretar e absorver a ideia principal do livro.

(RQI 2): Ser um bom leitor é ler e entender o que leu.

(RQI 3): Interpretar bem uma obra.

(RQI 4): Quem aprecia o ato de leitura, compreende o texto no nível gramatical e discursivo.

(RQI 5): Aquele capaz de compreender e construir um pensamento crítico sobre o assunto.

(RQI 6): Ser um bom leitor é aquele que consegue penetrar naquilo que está proposto a ler não só entendendo simplesmente mas o que consegue fazer parte dele aquilo que ele lê, alcançando os sentimentos transmitidos de forma variada ou não fazendo daquela leitura algo inesquecível.

(RQI 7): Aquele que compreende aquilo que ler [sic], com facilidade e ler livros constantemente.

(RQI 8): Ser um bom leitor é: ler, pensar no leu, refletir nos detalhes, fazer parte dos personagens, pesquisar as palavras desconhecida.

(RQI 9): É saber escolher o que vai ler, pesquisando autores, lendo algumas críticas e lendo pelo menos algumas obras até o final.

(RQI 10): O que sente prazer em ler.

(RQI 11): Leitura amplia o conhecimento, então um bom leitor tem a oportunidade de conhecer vários lugares, culturas. Um bom leitor tem curiosidade, tem vontade e muita sede pela história.

(RQI 12): Aquele que mantém uma regularidade de leitura e compreensão necessária para manter uma discussão saudável em um debate, excluindo a fuga de tema, reducionismos e/ou falácias e achismos [sic].

(RQI 13): Ser um bom leitor é, além de ler, interpretar, utilizar a leitura para melhorar a escrita, o vocabulário.

Destacamos, primeiramente, a relação entre bom leitor e prazer pela leitura expressa nas respostas de RQI 4, RQI 6 10 e RQI 10. Também observamos a crença da leitura como ganho sociocultural (RQI 6, RQI 8, RQI 11 e RQI 12). Finalmente, assim como nas respostas dos participantes, encontramos a concepção de bom leitor como aquele que simplesmente chega ao nível de compreensão superficial (RQI 2 e RQI 7), ao nível profundo (RQI 1e RQI 3) e ao nível crítico (RQI 5 e RQI 8).

De modo geral, podemos concluir pelas respostas dos participantes e dos RQI, uma concepção de leitura como um evento de letramento, ou seja, o bom leitor entende, interpreta, reflete e critica o que lê, fazendo assim um uso social e pessoal da escrita. Entendemos que esta crença é extremamente positiva para uma utilização da leitura de obras literárias como instrumento didático, explorando sua potencialidade mais além do que a simples compreensão leitora, mas como uma atividade integradora de competências comunicativas que proporcione letramento em LE.

No último item da seção II (item doze) questionamos se os participantes se consideravam bons leitores em língua espanhola. Quatro responderam que sim e seis responderam que não. Podemos observar que embora a maioria tenha afirmado gostar de ler (item cinco), gostar de ler em língua estrangeira (item nove) e serem que o bom leitor é aquele que vai além da mera decodificação e compreensão do que é lido, não se julgam bons leitores na língua que estão estudando. Por que não se julgariam bons leitores em língua espanhola? Poderíamos atribuir esta autoavaliação negativa ao modo como foi trabalhada a leitura até o momento em seu curso? Podemos deduzir uma resposta a este questionamento a partir dos dados revelados na próxima seção.

3.1.1.2 Crenças dos participantes sobre a leitura de obras literárias no seu curso

A seção III, que correspondeu aos itens treze⁶⁸ a dezoito, buscou sondar as crenças dos Participantes sobre a leitura de obras literárias no seu curso de espanhol.

No item treze perguntamos quantas obras literárias autênticas e integrais em língua espanhola já haviam lido até então. P1, P5, P6, P7, P9 e P10 afirmaram ter lido três obras até então. P2 afirmou ter lido oito obras, P4 leu duas e P8 leu quatro.

Já no item catorze, ao perguntarmos se já haviam lido alguma obra literária em espanhol que não tivesse sido indicada pelo professor, seis afirmaram que sim e quatro disseram que não. Este dado explica o fato de a maioria afirmar ter lido apenas três obras literárias autênticas e integrais em língua espanhola, o que corresponderia aos livros indicados até então pelos professores dos semestres anteriores.

Para melhor visualização e posterior análise dos dados, apresentamos na Tabela 2 os dados obtidos dos itens quinze, dezesseis, dezessete e dezoito. Os números entre parêntesis representam o número de participantes que marcaram a opção.

Tabela 2 - A leitura de obras literárias no curso de E/LE

15. Com relação às obras indicadas pelos seus professores, foi realizada alguma atividade de pré-leitura?	Sim, todos os professores realizaram alguma atividade. (4)	Sim, alguns realizaram alguma atividade. (4)	Não, não foi realizada nenhuma. (2)
16. Até agora, com relação à leitura de obras literárias indicadas pelos seus professores, marque uma das opções.	Todas as leituras foram feitas de maneira independente por você. (5)	Alguns professores realizaram atividades de leitura com a obra literária em sala de aula. (4)	Todos os professores realizaram atividades de leitura com a obra literária em sala de aula. (0)

⁶⁸ Informamos que no questionário inicial de crenças, marcamos erroneamente o item treze com a numeração onze.

17. Os professores usaram a leitura da obra literária como nota de alguma avaliação?	Sim. (9) Qual avaliação? Avaliação oral (9) Avaliação escrita (2)	Não (1)	
18. As obras literárias indicadas pelos professores estavam num nível adequado aos seus conhecimentos?	Sim (8)	Não (1)	Não sei (1)

Fonte: Elaborada pelo autor.

Conforme podemos observar nos dados obtidos no item quinze, temos a positiva afirmação da maioria de que os professores realizaram alguma atividade de pré-leitura com as obras indicadas por eles. Porém, a metade dos participantes afirmou que a leitura das obras indicadas pelos professores foi realizada de maneira independente, ou seja, na etapa de leitura não foi realizada nenhuma atividade. Destacamos que P4 não marcou nenhum campo neste item.

Salientamos que não desprezamos o valor e o prazer da leitura solitária⁶⁹, nem desconsideramos a possibilidade de o aluno usufruir didaticamente da obra lida nesta modalidade de leitura, mas entendemos que o caráter didático do TL no processo de ensino/aprendizagem de LE é bem mais efetivo se o professor elabora e realiza atividades com o mesmo durante seu processo de leitura.

Podemos observar, segundo os dados da maioria dos participantes obtidos no item dezessete, que a terceira etapa proposta por Acquaroni (2009), a etapa de expansão (pós-leitura), foi realizada para a obtenção de nota oral. Este dado responde nosso questionamento na Introdução do nosso trabalho e confirma nossa premissa inicial (que motivou boa parte de nossa pesquisa) de que a leitura de obras literárias em cursos de língua estrangeira tem sido amplamente usada como instrumento de avaliação da oralidade.

No item dezoito, destacamos positivamente a maioria dos respondentes afirmar que as obras literárias indicadas pelos professores estavam num nível adequado aos seus conhecimentos. Segundo Albadalejo (2007, p. 9), um dos critérios de seleção de textos literários para o ensino de LE é de que estes devem ser acessíveis e não estejam num nível de compreensão leitora muito acima do atual nível do aluno.

⁶⁹ Denominamos leitura solitária a realizada apenas pelo aluno, sem nenhum tipo de orientação por parte do professor.

3.1.1.3 Crenças dos participantes sobre a relação da leitura de obras literárias com o aprendizado de LE

Na seção IV, no seu único item (item dezenove), buscamos sondar as crenças dos participantes sobre a relação da leitura de obras literárias com o aprendizado de LE. Nessa seção, conforme afirmamos anteriormente na Metodologia, baseamos a elaboração dos subitens a, b, c, e d e suas opções de resposta na escala Likert. Os dados obtidos estão expostos na Tabela 3.

Tabela 3 - A leitura de obras literárias no aprendizado de LE

19. Em que medida concorda com as seguintes afirmações?					
	Concordo muito	Concordo	Não tenho certeza	Discordo	Discordo muito
a) A leitura de obras literárias é um importante recurso para a aprendizagem de língua estrangeira.	5	5	0	0	0
b) A leitura de obras literárias realizada até agora contribuiu efetivamente no meu aprendizado de LE.	5	5	0	0	0
c) A maneira como foram lidas até agora as obras literárias no meu curso foi a mais eficaz para o meu processo de aprendizagem.	0	5	4	0	1
d) A leitura de obras literárias orientada pelo professor me motiva a querer ler mais em LE do que a leitura realizada apenas por mim.	2	5	2	0	1

Fonte: Elaborada pelo autor.

Através dos dados coletados no item dezenove podemos concluir que a maioria dos participantes acredita que a leitura de uma obra literária seja um importante recurso para sua aprendizagem, e que esta leitura tem contribuído efetivamente nesse processo. Já a afirmação referente ao subitem “c” apresenta

resultado dividido: metade concorda que a maneira como foram realizadas as leituras tenha contribuído no seu processo de aprendizagem e a outra metade afirma não ter certeza ou discorda muito sobre esta afirmação. Considerando estes dados, podemos concluir que todos os participantes reconhecem o valor da leitura de obras literárias como efetivo recurso no seu processo de aprendizagem, mas com relação à maneira como esta leitura tem sido conduzida no seu curso até então não encontramos esta mesma certeza. A partir daí podemos deduzir que o problema não está na leitura das obras em si, mas na maneira como é realizada esta leitura. Finalmente, os dados do subitem “d” nos revelam que se houvesse orientação do professor, a maioria dos participantes se sentiria mais motivada à leitura de obras literárias do que quando a faz de maneira solitária.

No último item do questionário (item vinte), pedimos que os participantes enumerassem de 1 a 10, onde 1 é o maior e 10 é o menor, o grau de importância dos aspectos de sua aprendizagem que imaginavam que poderiam ser melhorados através da leitura de obras literárias. Apresentamos os dados na Tabela 4 abaixo, salientando que os números apresentados representam quantos participantes marcaram cada campo com o número 1, ou seja, quantos consideram cada aspecto como sendo o mais passível de melhora através da leitura de obras literárias.

Tabela 4 - Aspectos do processo de aprendizagem de LE que podem ser melhorados com a leitura de obras literárias

Desenvolvimento da produção oral	0
Desenvolvimento da produção escrita.	6
Desenvolvimento da compreensão oral.	1
Desenvolvimento da compreensão leitora.	3
Desenvolvimento da competência literária.	0
Desenvolvimento de atividades para formação moral.	0
Desenvolvimento do domínio da gramática.	0
Desenvolvimento e ampliação de seu conhecimento lexical.	0
Ampliação de seu conhecimento de mundo.	0
Promoção dos aspectos socioculturais da LE.	0

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os dados coletados nos revelam que a maioria considera o “desenvolvimento da produção escrita” como o principal aspecto passível de melhora. Em segundo lugar temos o “desenvolvimento da compreensão leitora” e por último o “desenvolvimento da compreensão oral”. Podemos apenas supor que os

participantes consideram o ganho em sua produção escrita através da leitura de obras literárias na medida em que adquirem conhecimento lexical, discursivo e gramatical. Em outras palavras, creem que só possam desenvolver as habilidades relativas à modalidade escrita. Destacamos também o fato de o “desenvolvimento da produção oral” não ter sido marcado por nenhum participante como o principal aspecto passível de melhora. Concluimos que, embora a leitura de obras literárias seja amplamente usada para obtenção da nota da avaliação oral (item dezoito), os alunos não concebem esta atividade como algo que lhes proporcione ganho em sua oralidade.

3.1.2 Crenças finais dos alunos sobre leitura, leitura em LE e leitura de obras literárias

Conforme já mencionamos, o questionário final de crenças foi aplicado somente ao GE. O instrumento foi composto por treze itens, sendo os quatro primeiros referentes aos dados pessoais dos alunos, por isso, iniciaremos nossa análise a partir do item cinco. Recordamos que o instrumento foi aplicado após a realização das atividades de leitura com a obra *La Casa de Bernarda Alba* e que os dados apresentados a seguir se referem somente aos participantes.

No item cinco perguntamos se os alunos já haviam lido a obra literária com a qual trabalhamos as atividades de leitura. Dois participantes informaram que sim e oito afirmaram que não. O fato de a maioria não conhecer a obra facilitou nossas atividades, principalmente algumas atividades de predição leitora.

No item seis perguntamos se haviam gostado da obra lida e pedimos que justificassem sua escolha. Dos dez participantes, nove afirmaram que haviam gostado e apenas um afirmou não ter gostado. Destacamos agora algumas justificativas dos participantes⁷⁰, inclusive do P8, que foi o único que afirmou não ter gostado da obra.

(P2): Nunca havia lido uma obra de gênero dramático em espanhol e tive a oportunidade de começar com uma obra interessante.

(P3): Um texto bem adaptado, não muito longo e de fácil entretenimento.

⁷⁰ Esclarecemos que não constam as justificativas do P1 e do P7 porque o primeiro nada escreveu e sobre o segundo não nos foi possível compreender a grafia.

- (P4): A obra é interessante e ser de grande escritor; me envolvi com o livro.
- (P5): Porque, até então, não tinha lido uma obra de Federico García Lorca, mas já sabia de sua importância na literatura. Além disso, o livro é bom.
- (P6): Apesar de ter sido escrita a tanto tempo, traz traços de uma realidade de hoje, a violência, a morte, a tristeza, a mulher que sempre sofreu e sofre até hoje.
- (P8): Um livro muito depressivo, sem criatividade e monótono.
- (P9): O estilo do autor de compor seus dramas instiga o leitor a criar de certa forma um pensamento crítico quanto as situações, tradições e crenças apresentadas na obra, assim como os valores.
- (P10): Porque durante a leitura em grupo na sala de aula, este momento fez com que me instigasse mais a saber como, o que iria acontecer nos próximos capítulos.

Consideramos também as justificativas dadas pelos quatro alunos pertencentes ao grupo RQF, por considerar valiosas suas opiniões, embora não tenham participado de todos os nossos instrumentos e testes aplicados. Salientamos que todos afirmaram ter gostado da obra lida.

- (RQF1): Fala da língua feminina de uma maneira peculiar, com seus desafios, medos, principalmente quando se refere a figura materna.
- (RQF2): Primeiro porque não é uma leitura cansativa. E isso se deve a história em si e destaco a forma como o autor caracteriza os personagens, destacando características de seres humanos reais que sentem, em menor ou maior grau, ciúmes, inveja preconceito. Além de caracterizar um tipo de sociedade que retrata a mulher como submissa, sem desejos... mas, que, na verdade, o autor demonstra o que sentem essas personagens, rompendo, assim, com possíveis preconceitos.
- (RQF3): Ela faz com que penetremos nas histórias, fazendo assim atrair-nos para o desenrolar da história.
- (RQF4): Porque é uma obra muito rica, pois proporciona uma visão da sociedade espanhola naquela época e o papel da mulher.

Primeiramente destacamos o grande número de alunos que afirmou ter gostado da obra, o que já se caracteriza como extremamente positivo com relação às atividades de leitura propostas. Depois, ao analisar as justificativas, podemos perceber que, de modo geral, tanto participantes como respondentes conseguiram encontrar um sentido na leitura, relacionando-se com ela (obra), e encontrando

envolvimento com seu enredo (P4 e RQF 3), destacando também um papel social na obra de caracterização da figura feminina e da sociedade espanhola da época (P6, P9, RQF1 e RQF 4) e atribuindo valor ao autor da obra e seu estilo de escrita (P4, P5, P9 e RQF2).

Ainda sobre as justificativas apresentadas sobre terem gostado da obra, destacamos o que diz P2, que afirma ter sido “apresentada” ao gênero Teatro e relata ter sido positiva essa apresentação. Chamamos a atenção também para o que afirma o P10, ao relacionar o fato de ter gostado da obra ao modo como foi lida na sala de aula, revelando o efeito positivo do experimento realizado.

Continuando nossa análise dos demais itens, no item sete perguntamos se, em caso de resposta afirmativa ao item seis, que aspecto da obra mais lhes havia agradado. Salientamos que aqui era dada a opção de marcar mais de uma opção, caso o aluno considerasse igualmente mais de um aspecto. Dessa forma, o campo “enredo” recebeu seis marcações enquanto que os campos “personagens” e “linguagem” receberam quatro marcações cada um. Chamou-nos a atenção o número de participantes que consideraram a linguagem como aspecto que mais lhe agradou, demonstrando assim uma capacidade de apreciação literária, uma das justificativas de uso do TL no ensino de LE atribuídas por Mendoza (2002).

No item sete⁷¹ perguntamos quantas vezes os alunos haviam lido a obra indicada. Apresentamos estes resultados na Tabela 5 abaixo.

Tabela 5 - Quantitativo do número de leituras realizadas pelos participantes da obra indicada

Participantes	Quantidade de leituras realizadas
P1	3
P2	2
P3	4
P4	2
P5	1
P6	1
P7	1
P8	2
P9	2

⁷¹ Informamos que o questionário final de crenças possui dois itens 7 devido, mais uma vez, a uma marcação errônea nossa, durante a elaboração deste instrumento.

P10	2
-----	---

Fonte: Elaborada pelo autor.

Conforme pudemos constatar, a maioria dos participantes realizou uma releitura, fato que consideramos muito positivo para a melhor compreensão da obra como a fixação de aspectos linguísticos da língua espanhola.

No item oito perguntamos a frequência com que os participantes leram a obra indicada, não considerando as leituras realizadas na sala de aula. Cinco afirmaram ler de duas a três vezes por semana, três afirmaram ler uma vez por semana e dois afirmaram ler diariamente. Ressaltamos que P9 aproveitou o espaço no campo “outros” e escreveu ter lido toda a obra em um dia.

No item nove perguntamos se os participantes sentiram dificuldade com a linguagem da obra. Cinco marcaram o campo “mais ou menos”, quatro afirmaram que “sim” e apenas um afirmou que “não”. Esses dados nos levam a duas possíveis conclusões: ou os alunos não estariam em um nível de conhecimento (principalmente lexical) adequado ou, de fato, a obra escolhida por nós estava num nível não muito adequado ao grupo. De qualquer forma, recordamos que a linguagem (item seis) foi mencionada por quatro participantes como aspecto que mais agradou na leitura. Porém, reconhecemos a necessidade de verificar melhor a adequação do nível da obra literária escolhida ao grupo estudado.

No item dez pedimos que os alunos relatassem os aspectos positivos e os aspectos negativos das atividades de leitura realizadas com a obra literária indicada. Consideramos este item como um dos mais importantes, pois nele pudemos, através do relato dos participantes, verificar o impacto que o experimento teve na prática de leitura e nas crenças desses alunos sobre a leitura de obras literárias em cursos de ELE. Para melhor visualização, expomos os relatos dos participantes no quadro 6 abaixo⁷².

Participantes	Aspectos positivos	Aspectos negativos
P1	Leitura um pouco fácil, obra literária curta, aparentemente nos padrões de entendimento e compreensão textual.	Leitura um pouco enfadonha.
P2	As atividades realizadas permitiram que os alunos reconhecessem de uma	Se o aluno ler o texto pela primeira vez na sala de

⁷² Mais uma vez salientamos que transcrevemos os relatos dos alunos sem realizar nenhuma alteração.

	maneira mais fácil as temáticas presentes na obra literária e refletissem sobre cada uma delas. Permitiram também um maior conhecimento sobre a biografia do autor.	aula, fica um pouco confuso com a história, acho que é necessário começar a ler em casa e depois na sala de aula.
P3	Discutir palavras e melhorar a pronúncia das palavras. A leitura em grupo é bem diferente da que realizamos individualmente, com certeza fixa mais o aprendizado.	Às vezes ter que pausar a leitura. Tempo insuficiente.
P4	- A obra ser lida em sala - Ter trazido e ter estimulado pesquisas sobre o autor da obra. - A roda de leitura e discussões do livro	[nada relatou]
P4	Com as leituras realizadas em sala, foi possível tirar dúvidas em relação à pronúncia de algumas palavras. A compreensão de alguns trechos do enredo também foi facilitada, tendo em vista que a linguagem da obra é um pouco complicada.	Em alguns momentos ocorreram interrupções da leitura, algo que atrapalhou um pouco o andar das atividades.
P6	Sempre que lemos algo novo e diferente do que conhecemos ficamos impactados e aprendemos coisas novas. A leitura deste livro me fez conhecer (pois pesquisei um pouco) a vida do autor e desejar ler outras obras dele, a leitura realizada em sala foi muito marcante para compreender o enredo da história. A participação de todos na leitura foi muito rica pra mim e me fez até falar melhor.	Gostaria de ter tido mais tempo para ler o livro em voz alta sozinha outra vez e pesquisar mais sobre as palavras que desconheço.
P7	A história em si.	Em determinados momentos a compreensão de leitura.
P8	Todas as dúvidas eram tiradas em sala. A leitura fez com que todos os alunos tivessem interesse pelo livro mesmo que o livro seja péssimo.	Como o tempo foi curto não podíamos explorarmos [sic] melhor a leitura.
P9	A leitura em grupo “dramatizada” ajudou a perceber as falas dos personagens, tendo em vistas que, em uma leitura sozinha da obra as vezes fica difícil fazermos a preparação de personagens pelo costume de lermos um texto corrido.	Não encontrei [aspectos negativos] já que foi uma forma dinâmica e diferente de muito agrado.
P10	Proporcionou um interesse maior na descoberta do final da história. Por ser	Não percebi nada de negativo na leitura da

	uma obra teatral e durante a leitura em sala cada aluno ficar com um personagem, a meu ver tornou a leitura mais dinâmica. Esta abordagem em sala, com recursos como datashow possibilitou uma interação maior com o grupo.	obra.
--	---	-------

Quadro 6 - Relato dos aspectos positivos e negativos das atividades de leitura.

Passemos à análise, primeiramente, dos aspectos positivos apontados pelos participantes. Alguns citaram em seus relatos a melhora de aspectos fundamentalmente linguísticos, como a pronúncia (P3, P4 e P5) e a compreensão da leitura (P4 e P6). Outros citaram o ganho cultural relacionado ao conhecimento da vida e da obra do autor Federico García Lorca (P2, P4 e P6).

No entanto, destacamos especialmente os relatos de P3 ao mencionar que “A leitura em grupo é bem diferente da que realizamos individualmente, com certeza fixa mais o aprendizado.”; de P6 ao relatar que “a leitura realizada em sala foi muito marcante para compreender o enredo da história. A participação de todos na leitura foi muito rica pra mim e me fez até falar melhor.”; e o de P10, ao relatar que “Esta abordagem em sala, com recursos como datashow possibilitou uma interação maior com o grupo.”

Estes relatos vinculam positivamente as atividades realizadas na sala de aula, principalmente a leitura em grupo, como fator positivo e diferencial na leitura da obra indicada. Em especial, destacamos o que afirma P8, único participante a afirmar não ter gostado do livro, ao afirmar que “A leitura fez com que todos os alunos tivessem interesse pelo livro mesmo que o livro seja péssimo.”. Podemos concluir que uma atividade de leitura em sala com a obra literária indicada pelo professor é vista como um facilitador do entendimento da obra e possibilitando um maior aproveitamento como recurso de ensino e LE, desde aspectos linguísticos (pronúncia, aquisição de léxico, compreensão de leitura etc.) a aspectos socioculturais (motivação para leitura, interação com outros estudantes, estudo sobre o autor etc.).

Analisemos agora os aspectos negativos relatados pelos participantes. Podemos perceber que o fator “falta de tempo” foi o mais citado (P3, P6 e P8) como negativo. Temos também as interrupções de leitura (P3 e P4) que ocorriam, principalmente, para o esclarecimento de dúvidas de vocabulário, solicitadas,

sobretudo, pelo P8. Finalmente, destacamos que P4, P9 e P10 não relataram nenhum aspecto negativo nas atividades de leitura realizadas em sala.

No item 11 (onze) perguntamos aos alunos qual etapa das atividades de leitura haviam considerado mais importante, se a etapa de pré-leitura (em que foram trabalhados diferentes aspectos que motivassem a leitura, como a discussão de temas relacionados à obra), leitura (em que foi realizada a leitura compartilhada em que cada aluno assumia a leitura de um personagem) ou pós-leitura (em que se discutia o grau de entendimento do que se havia lido nos três níveis de compreensão leitora⁷³). Quatro marcaram a etapa de pré-leitura, três a de leitura e outros três a de pós-leitura. Por estes dados, temos uma consideração bem distribuída entre as etapas, o que nos leva a concluir que todas elas são relevantes pelos alunos ao se trabalhar a leitura de obras literárias.

Os itens doze e treze são os mais passíveis de comparação com o questionário inicial de crenças e nos mostraram mais claramente a mudança nas crenças dos participantes, já que as perguntas realizadas nestes itens ou são iguais ou se equiparam às realizadas nos questionário inicial.

No item doze, igualmente ao item dezenove do questionário inicial de crenças, baseamos sua elaboração na escala Likert, em que os participantes declararam seu grau de concordância com três afirmações. Os resultados estão expostos na tabela abaixo.

Tabela 6 - A leitura de obras literárias no aprendizado de LE

	Concordo muito	Concordo	Não tenho certeza	Discordo muito	Discordo
a) A leitura de obras literárias é um importante recurso para a aprendizagem de língua estrangeira.	8	2	0	0	0
b) A maneira como foi realizada a leitura da obra literária indicada contribui significativamente para o meu processo de aprendizagem.	6	4	0	0	0

⁷³ Nível superficial, profundo e crítico-reflexivo (MIGUEL; PÉREZ; PARDO, 2012)

c) Sinto-me mais motivado a ler outras obras literárias em língua espanhola.	6	3	0	0	1
--	---	---	---	---	---

Fonte: Elaborada pelo autor.

Conforme podemos observar, após a realização do experimento, todos os participantes entendem que a leitura de obras literárias é um importante recurso de aprendizagem, sendo que a grande maioria (oito) afirma concordar muito com esta afirmação. Também destacamos como extremamente positivas as marcações realizadas no subitem b, em que todos os participantes concordam com a afirmação de que a maneira como foi realizada a leitura da obra *La casa de Bernarda Alba* contribuiu significativamente para o seu aprendizado. Por fim, no subitem c, temos também a positiva marcação de quase todos os participantes (nove) concordando que se sentem mais motivados a ler outras obras literárias em língua espanhola. Acreditamos ser pertinente explicar a única marcação do campo “discordo” nesse subitem do P8, pois a própria participante justificou sua marcação escrevendo em seu questionário o seguinte texto: “Sempre fui motivada a ler obras literárias estrangeiras.”.

Já no item treze, igualmente ao item vinte do questionário inicial, pedimos que os participantes enumerassem de um a dez os aspectos que acreditavam que foram melhorados através das atividades de leitura da obra literária indicada, marcando com o número um o aspecto que consideraram mais passível de melhora. Igualmente ao item vinte do questionário inicial, na tabela 7 abaixo, os números representam quantos participantes marcaram cada aspecto com o número um.

Tabela 7 - Aspectos do processo de aprendizagem de LE que podem ser melhorados com a leitura de obras literárias

Desenvolvimento da produção oral	2
Desenvolvimento da produção escrita.	1
Desenvolvimento da compreensão oral.	2
Desenvolvimento da compreensão leitora.	3
Desenvolvimento da competência literária.	0
Desenvolvimento de atividades para formação moral.	0
Desenvolvimento do domínio da gramática.	0
Desenvolvimento e ampliação de seu conhecimento lexical.	1
Ampliação de seu conhecimento de mundo.	0
Promoção dos aspectos socioculturais da LE.	0

Fonte: Elaborada pelo autor.

Através dos dados, após a realização do experimento, a maioria dos participantes entende que o aspecto mais passível de melhora é o desenvolvimento da compreensão leitora (três marcações), seguido pelo desenvolvimento da compreensão oral e produção oral (duas marcações cada). Acreditamos que essas marcações refletem o foco dado à leitura em grupos e o trabalho de pós-leitura realizado através das atividades de leitura em sala.

Para melhor visualização das crenças dos participantes antes e depois do experimento, a partir dos dados obtidos pelos itens doze e treze, realizamos uma comparação com os dados obtidos nos itens dezenove e vinte do questionário inicial. Estes dados comparativos e sua análise estão na próxima seção.

3.1.3 Comparação entre as crenças iniciais e finais dos participantes

Ao comparar os dados do item dezenove do questionário inicial de crenças com os do item doze do questionário final podemos observar algumas mudanças positivas nas crenças dos alunos com relação à leitura de obras literárias.




Para melhor visualização e compreensão do quadro, explicamos que marcamos em azul os participantes que apresentaram mudança positiva entre os dois questionários, nada marcamos nos participantes que não apresentaram mudanças em suas crenças e marcamos de vermelho os participantes que apresentaram mudança negativa em suas crenças. Também explicamos que os símbolos apresentados no quadro 7 abaixo representam as seguintes marcações nos questionários: (++) concordo muito, (+) concordo, (=) não tenho certeza, (-) discordo, (- -) discordo muito.

	Questionário Inicial	Questionário final
	A leitura de obras literárias é um importante recurso para a aprendizagem de língua estrangeira.	A leitura de obras literárias é um importante recurso para a aprendizagem de língua estrangeira.
P1	++	++
P2	++	++
P3	+	++
P4	+	++
P5	+	++
P6	++	++

P7	+	+
P8	++	++
P9	+	+
P10	++	++
	Questionário inicial	Questionário final
	A maneira como foram lidas até agora as obras literárias no meu curso foi a mais eficaz para o meu processo de aprendizagem.	A maneira como foi realizada a leitura da obra literária indicada contribui significativamente para o meu processo de aprendizagem.
P1	+	+
P2	=	++
P3	=	+
P4	+	++
P5	=	++
P6	+	++
P7	+	+
P8	=	+
P9	--	++
P10	+	++
	Questionário inicial	Questionário final
	A leitura de obras literárias orientada pelo professor me motiva a querer ler mais em LE do que a leitura realizada apenas por mim.	Sinto-me mais motivado a ler outras obras literárias em língua espanhola.
P1	+	++
P2	+	+
P3	++	++
P4	+	++
P5	=	++
P6	+	++
P7	+	+
P8	=	--
P9	--	+
P10	++	++

Quadro 7 - Comparativo entre os itens 19 do QIC e 13 do QIF.

++ Concordo muito + Concordo = Não tenho certeza - Discordo -- Discordo muito

 Mudança positiva  Não houve mudança  Mudança negativa

Conforme pode ser observado, com relação à afirmação “A leitura de obras literárias é um importante recurso para a aprendizagem de língua estrangeira.” aconteceram poucas mudanças, e as que ocorreram foram todas positivas. Ou seja, os participantes tinham a crença do efetivo papel da leitura de obras literárias no seu aprendizado e, após o experimento, ou permaneceram com a mesma crença ou a reforçaram.

Já ao comparar a significativa contribuição para o seu processo de aprendizagem na maneira como eram anteriormente lidas as obras literárias com a maneira como foi lida a obra indicada no nosso experimento, podemos observar, entre os dez participantes, oito mudanças positivas de crenças. Destacamos os dados obtidos pelo P9, que foi de “discordo muito” no questionário inicial para “concordo muito” com relação à afirmação do questionário final.

Com relação à motivação para leitura de obras literárias antes e depois do experimento, observamos cinco mudanças positivas e uma mudança negativa. Esta mudança negativa, conforme já destacamos anteriormente, foi justificada pelo P8 ao afirmar que sempre se sentiu motivado a ler obras literárias, o que podemos atribuir ao simples fato deste participante, conforme observado no Quadro 6, não ter gostado da obra.

Consideramos estes dados bastante reveladores da mudança que o experimento realizado com os alunos do GC proporcionou em suas crenças sobre o papel que a leitura de obras literárias pode exercer em seu processo de aprendizagem. Confirmou-se nossa primeira impressão, de que um trabalho sistemático de leitura de uma obra indicada pelo professor poderia ser sentido pelo aluno como algo que verdadeiramente tivesse algum sentido além de um pretexto para a realização de uma avaliação oral. Acreditamos que essas mudanças nas crenças desses alunos irão contribuir nas futuras leituras de obras literárias que venham a realizar, apreciando melhor essa leitura e sendo conscientes do ganho que poderão ter através dessa atividade.

Compararemos agora os dados obtidos nos itens vinte do questionário inicial com os do item treze do questionário final. Os dados se referem aos aspectos que podem ser melhorados através da leitura de obras literárias e os aspectos que foram melhorados através das atividades de leitura com a obra indicada.

Recordamos que nos dois itens foi pedido que os participantes realizassem uma enumeração de um a dez, em que um representa o aspecto mais passível de melhora e dez o menos passível de melhora. Na tabela 8, destacamos em azul os aspectos que foram marcados como mais passíveis de melhora (marcação número um) e em vermelho (marcação número dez) os aspectos que foram considerados menos passíveis de melhora no questionário inicial (I) e final (F)

por cada participante (P). Na tabela abaixo, os aspectos estão representados pelas letras A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e estão descritos na legenda.

Tabela 8 - Comparação dos aspectos passíveis de melhora entre os questionários inicial e final através da leitura de obras literárias

	P1		P2		P3		P4		P5		P6		P7		P8		P9		P10	
	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
A	7	2	5	4	10	6	9	1	3	7	4	3	4	1	10	7	4	1	8	5
B	1	7	1	6	1	9	8	10	1	8	1	4	1	1	4	1	2	8	2	4
C	6	4	6	2	9	1	1	9	2	6	5	1	5	1	9	6	3	2	10	2
D	2	3	2	1	3	7	2	8	7	1	2	2	2	6	1	4	1	3	1	1
E	5	6	4	5	2	2	3	7	6	2	3	5	3	7	3	5	7	4	9	3
F	8	5	7	10	4	5	10	5	10	10	9	8	9	1	2	10	10	7	7	9
G	3	8	10	9	8	10	4	6	5	5	6	6	7	1	6	3	5	9	3	6
H	4	1	3	3	5	8	5	4	4	3	7	7	6	7	8	2	9	10	4	7
I	10	9	8	7	6	3	6	2	9	9	8	9	8	7	7	9	6	6	5	8
J	9	10	9	8	7	4	7	3	8	4	10	10	10	8	5	8	8	5	6	10

A - Desenvolvimento da produção oral
 B - Desenvolvimento da produção escrita.
 C - Desenvolvimento da compreensão oral.
 D - Desenvolvimento da compreensão leitora.
 E - Desenvolvimento da competência literária.
 F - Desenvolvimento de atividades para formação moral.
 G - Desenvolvimento do domínio da gramática.
 H - Desenvolvimento e ampliação de seu conhecimento lexical.
 I - Ampliação de seu conhecimento de mundo.
 J - Promoção dos aspectos socioculturais da LE.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Como podemos observar, com relação aos aspectos mais passíveis de melhora, ocorreu uma considerável mudança. Enquanto no questionário inicial o desenvolvimento da produção escrita foi considerado o aspecto mais passível de melhora (P1, P2, P3, P5, P6 e P7), no questionário final, além desse aspecto, foram considerados também aspectos relacionados à oralidade, sendo o desenvolvimento da compreensão leitora o aspecto considerado mais passível de melhora (P2, P5 e P10). Com relação aos aspectos menos passíveis de melhora, no questionário inicial o desenvolvimento de atividades para formação moral foi o que recebeu a maior quantidade de marcações com o número dez. Já no questionário final, além desse mesmo aspecto, também foi marcado mais vezes com o número dez a promoção de aspectos socioculturais na LE. Conforme afirmamos anteriormente, cremos que essa mudança está diretamente relacionada ao modo como foi trabalhada a leitura da obra em sala de aula, em que o foco principal foi dado à compreensão do texto lido, em todos seus níveis: superficial, profundo e crítico/reflexivo (MIGUEL; PÉREZ;

PARDO, 2012). Dessa forma, compreendemos que os alunos perceberam a leitura da obra literária não somente como uma justificativa para sua expressão oral, ao relatar o que haviam entendido do enredo, mas como um instrumento de fomento da compreensão leitora e desenvolvimento das capacidades de leitura (ROJO, 2004).

Porém, através da visualização da tabela anterior, podemos perceber que a maioria dos participantes vê como aspectos possíveis de serem melhorados aqueles relacionados com as quatro habilidades básicas da comunicação em LE (ler, ouvir, falar e escrever), sendo menos valorizados outros aspectos relacionados a fatores não propriamente linguísticos (ampliação de conhecimento de mundo, aspectos socioculturais e formação moral). Esses dados se contrapõem com suas afirmações realizadas no item onze do questionário inicial de crenças (conceito de bom leitor) e com as justificativas dadas no item seis do questionário final (ter gostado ou não da obra lida). Ou seja, embora reconheçam a leitura como algo mais além do puramente linguístico, enquanto recurso de aprendizagem em LE, a leitura de obras literárias está vinculada mais, segundo os alunos, a aspectos linguísticos da comunicação. Coincidentemente, esses aspectos não apreciados pelos alunos como os mais passíveis de melhora são justamente aspectos de leitura relacionados à concepção sociocultural de leitura que adotamos em nossa pesquisa.

Acreditamos que isso possa se dever ao fato de que, durante as atividades de leitura regulares realizadas em seu curso, esses aspectos puramente linguísticos sejam os mais trabalhados pelos professores, assim como o já mencionado hábito de atribuir à leitura de obras literárias o papel de instrumento de avaliação, principalmente da oralidade.

3.2 A COMPETÊNCIA EM COMPREENSÃO LEITORA

A partir de agora, analisaremos os dados obtidos através da realização dos testes de leitura, com o intuito de verificar e comparar o desenvolvimento da competência em compreensão leitora entre os alunos que participaram do experimento (participantes) e os alunos que não foram submetidos ao experimento (respondentes do grupo controle). Primeiramente, exporemos e analisaremos os dados obtidos com o pré-teste de leitura e o pós-teste de leitura do GC. Depois, analisaremos os dados obtidos com o pré-teste e o pós-teste dos participantes.

Finalmente, compararemos e analisaremos os resultados obtidos nos pós-testes entre os participantes e os RGC.

3.2.1 Comparação dos testes de leitura realizados pelos GC

Os alunos pertencentes ao GC que responderam os dois testes de leitura, denominados respondentes do grupo controle (RGC), foram submetidos aos mesmos testes nos mesmos dias que os participantes. Recordamos que eles não foram submetidos a nenhuma atividade de leitura com a obra indicada (*La Casa de Bernarda Alba*), sendo sua leitura apenas verificada durante a realização de sua segunda avaliação oral, onde foram discutidos aspectos relacionados ao enredo da obra e as temáticas abordadas. Os resultados do desempenho dos RGC nos pré-teste de leitura (T1) e pós-teste de leitura (T2) estão expostos no quadro 8 abaixo.

	Q1		Q3		Q4		Q5		Q6		Q7		Q8		Q9		Q10		Acertos por RGC	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
RGC 1	Acerto no pós-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	Acerto no pré-teste de leitura	Erro	Acerto no pré-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	Acerto no pré-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	Acerto no pré-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	Acerto no pré-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	Erro	Erro	Acerto no pré-teste de leitura	Erro	Acerto no pós-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	7	6
RGC 2	Acerto no pós-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	Erro	Erro	Acerto no pré-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	Acerto no pré-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	Acerto no pré-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	Acerto no pré-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	Acerto no pré-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	Erro	Erro	Erro	Acerto no pós-teste de leitura	6	7
RGC 3	Erro	Erro	Erro	Acerto no pós-teste de leitura	Erro	Erro	Erro	Erro	Erro	Acerto no pós-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	Erro	Erro	Acerto no pós-teste de leitura	Erro	Erro	Erro	0	4
RGC 4	Acerto no pós-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	Acerto no pré-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	Acerto no pré-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	Erro	Erro	Acerto no pré-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	Acerto no pré-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	Erro	Erro	Acerto no pré-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	7	7
RGC 5	Acerto no pós-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	Erro	Erro	Erro	Erro	Acerto no pré-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	Acerto no pré-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	Acerto no pré-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	Erro	Erro	Erro	Acerto no pós-teste de leitura	Erro	Erro	4	5
RGC 6	Erro	Acerto no pós-teste de leitura	Acerto no pré-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	Acerto no pré-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	Acerto no pré-teste de leitura	Erro	Acerto no pré-teste de leitura	Acerto no pós-teste de leitura	Acerto no pré-teste de leitura	Erro	Erro	Erro	Erro	Erro	Erro	Acerto no pós-teste de leitura	5	5
Acertos por questão	4	5	3	3	3	4	4	3	5	6	5	5	1	1	2	3	2	4		

Aspecto avaliado por questão	
Q1	ideia principal
Q3	conhecimentos metaliterários
Q4	conhecimentos metaliterários
Q5	inferência textual
Q6	inferência textual
Q7	inferência textual
Q8	inferência textual
Q9	inferência textual
Q10	conhecimento prévio

Quadro 8 - Comparativo dos testes de leitura dos RGC.

Através dos dados referentes ao quadro 8, podemos observar que dos seis integrantes do RGC, três melhoraram seu desempenho (RGC 2, RGC 3 e RGC 5) dois não alteraram (RGC 4 e RGC 6) e um piorou seu desempenho entre o pré-teste e o pós-teste de leitura (RGC 1). Entre os que melhoraram, os aspectos de

	- Melhora entre o pré-teste e o pós-teste de leitura	Q4 – conhecimentos metaliterários
	- Piora entre o pré-teste e o pós-teste de leitura	Q5 – inferência textual
	- Mesmo resultado em ambos os testes	Q6 – inferência textual
		Q7 – inferência textual
		Q8 – inferência textual
		Q9 – inferência textual
		Q10 – conhecimento prévio

Quadro 9 - Comparação de desempenho em compreensão leitora.

Através da observação dos dados obtidos, podemos afirmar primeiramente que dos dez participantes, quatro apresentaram melhora de desempenho entre os dois testes (P2, P4, P5 e P9), três obtiveram o mesmo desempenho (P1, P3 e P10) e os outros três pioraram seu desempenho (P6, P7 e P8). Destacamos positivamente a significativa melhora do P4 e P9 (de quatro acertos para sete), demonstrando que entre os dois testes, esses participantes desenvolveram sua capacidade de leitura e compreensão de textos literários. Podemos atribuir essa melhora diretamente às atividades de leitura realizadas na sala de aula, pois podemos supor que tenham contribuído para a melhora do seu desempenho. De modo geral, podemos afirmar que a maioria dos participantes melhorou seu desempenho em compreensão leitora num comparativo entre antes e depois da aplicação do experimento. Porém, reconhecemos que a quantidade de participantes é pequena para servir de amostragem para um tratamento quantitativo dos dados.

Comentemos agora quais aspectos de compreensão leitora explorados nas questões dos testes de leitura foram melhorados em P2, P4, P5 e P9. Podemos verificar em P2 um ótimo desempenho nos dois testes (sete acertos no pré-teste e oito acertos no pós-teste), sendo que no pós-teste a melhora se deu na questão sete, que buscou analisar a capacidade de inferência textual a partir de informações contidas no texto. Com relação ao P4, a melhora se deu nas questões três (conhecimentos sobre gêneros literários), cinco e oito (capacidade de realização de inferências textuais) e dez (capacidade de relacionar informações textuais com o conhecimento prévio). O P5 obteve melhora nas questões quatro (conhecimentos sobre gêneros literários) e oito (capacidade de realização de inferências textuais). O P9 obteve melhora em sua capacidade de conhecimento sobre gêneros textuais (Q3) e na sua capacidade de realização de inferências (Q5, Q7 e Q8).

Podemos concluir, através dos dados expostos, que entre os participantes que melhoraram seu desempenho no teste de leitura, os aspectos de leitura melhorados foram, sobretudo, a capacidade de reconhecimento de elementos referentes a gêneros textuais (no nosso caso, o Teatro) e a capacidade de realização de inferências textuais. Reforçamos que esses foram dois aspectos bastante trabalhados durante as três atividades de leitura realizadas em sala com a obra *La Casa de Bernarda Alba*, também pertencente ao gênero Teatro.

Destacamos também que, com relação aos aspectos de leitura que apresentaram melhora no geral entre todos os participantes, podemos observar no quadro 9, os que apresentaram melhora entre os dois testes de leitura foram os referentes à capacidade de reconhecimento de elementos pertencentes a um gênero textual (Q3 e Q4) e a capacidade de realização de inferências textuais (Q8).

Através dos dados expostos e discutidos nesta subseção, concluímos que a maioria dos participantes apresentou melhora em sua competência leitora, sobretudo seu conhecimento sobre gêneros textuais (especificamente o Teatro) e a capacidade de realizar inferências textuais. Passaremos agora à exposição e discussão dos dados obtidos pelos respondentes do grupo controle (RGC) com relação ao seu desempenho nos testes de leitura, comparando com o desempenho dos alunos pertencentes ao GE (participantes).

3.2.3 Comparação do desempenho nos testes de leitura entre os alunos do GC e GE

Um dos objetivos de nossa pesquisa foi constatar se haveria diferenças significativas na melhora da competência leitora do aprendiz de LE em contexto de idiomas que realiza atividades de leitura de uma obra literária em sala de aula em comparação com o aprendiz que tradicionalmente realiza uma leitura solitária. Para melhor visualização, elaboramos a tabela 9 abaixo que mostra esse desempenho através de médias aritméticas⁷⁴.

Tabela 9 - Comparativo do desempenho nos testes de leitura entre participantes e RGC

⁷⁴ As médias foram obtidas através da regra de três e estão consideradas numa escala que vai de 0,0 a 10.

	Participantes		RGC	
	T1	T2	T1	T2
Média de acerto	6,4	6,5	5,3	6,2

Fonte: Elaborada pelo autor

Podemos concluir que os participantes obtiveram um melhor desempenho no geral, apresentando pequena melhora (0,1) em sua média de acertos entre o pré-teste (T1) e pós-teste (T2). Porém, embora tenham obtido uma média de acertos menor que os participantes nos dois testes, o RGC apresentou maior variação positiva de desempenho, saltando de 5,3 no pré-teste (T1) para 6,2 no pós-teste (T2), melhorando em quase um ponto (0,9) seu desempenho.

Destacamos ainda um quadro comparativo entre as questões que apresentaram melhora entre os dois grupos.

	Participantes	RGC
Questões que apresentaram melhora	Q3/Q4/Q8	Q1/Q4/Q6/Q9/Q10
Q1 – ideia principal Q3 – conhecimentos metaliterários Q4 – conhecimentos metaliterários Q6 – inferência textual Q8 – inferência textual Q9 – inferência textual Q10 – conhecimento prévio		

Quadro 10 - Comparativo entre as questões que apresentaram melhora de desempenho entre participantes e RGC.

Pudemos verificar que os aspectos de compreensão leitora melhorados foram um pouco diferentes nos dois grupos. Os alunos pertencentes ao GE (participantes) apresentaram melhora no desempenho leitor, principalmente nas questões referentes à capacidade de reconhecimento de características de gênero textual, competência que foi trabalhada durante as atividades de leitura. Já no grupo RGC, que obteve maior evolução nos acertos das questões (vinte nove acertos no pré-teste contra trinta e quatro no pós-teste), foram melhorados outros aspectos, como a capacidade de reconhecimento da ideia principal e, principalmente, a capacidade de realização de inferências.

Com relação à compreensão leitora e os dados obtidos pelos testes de leitura podemos concluir que:

- a) Os alunos que foram submetidos ao experimento⁷⁵ (participantes) apresentaram, no geral, pequena melhora em seu desempenho em compreensão leitora, principalmente na capacidade de identificação de elementos referentes a um gênero textual específico (Teatro).
- b) Os alunos que não foram submetidos ao experimento (RGC) também apresentaram, no geral, pequena melhora em seu desempenho em compreensão leitora, sobretudo na capacidade de realização de inferências.
- c) Numa comparação entre os dois grupos, a evolução do desempenho leitor dos alunos que foram submetidos ao experimento foi menor que a melhora no desempenho leitor dos alunos que não foram submetidos ao experimento.

Finalmente, com relação ao objetivo de verificar se houve diferenças significativas na melhora da competência leitora do aprendiz de LE em contexto de idiomas que realizou atividades de leitura de uma obra literária em sala de aula em comparação com o aprendiz que realizou apenas uma leitura solitária, afirmamos que houve melhora, porém não foi significativa. Recordamos, todavia, que o grupo de participantes apresentou melhor desempenho leitor nos dois testes, ou seja, já apresentavam uma melhor capacidade de leitura e compreensão leitora. Atribuímos esse melhor desempenho em compreensão leitora ao grau de escolaridade dos Participantes, pois todos possuem nível superior (completo ou não) e podemos concluir que já se tratavam de leitores proficientes.

Mesmo não sendo significativa essa melhora, os Participantes apresentaram melhora na capacidade de reconhecimento de características de gêneros textuais, um dos aspectos-chave na formação de um leitor competente.

Também destacamos que a maior variação no desempenho leitor do grupo RGC justifica a leitura de obras literárias em curso de LE, pois, embora não tenham sido submetidos às atividades de leitura, podemos atribuir, porque não, à leitura solitária da obra indicada realizada por esses alunos o desenvolvimento da capacidade de realização de inferências, outro aspecto-chave na formação de um leitor competente.

⁷⁵ Atividades de leitura em sala com a obra literária indicada

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, apresentamos, mais aprofundadamente, os resultados e as contribuições teórico-práticas resultantes de nosso trabalho. Para este fim, retomamos, primeiramente, os objetivos de nossa pesquisa já anteriormente mencionados.

Levando em conta a importância do estudo de crenças e do uso do texto literário como instrumento de aprendizagem em LE (sobretudo da leitura), o objetivo geral do nosso estudo foi verificar, a partir de um trabalho sistemático de leitura orientada de uma obra literária, possíveis mudanças nas crenças do aprendiz de LE em contexto de idiomas no que se refere à leitura literária em LE e quais aspectos da compreensão leitora essa prática poderia aprimorar, buscando assim ressignificar o papel da leitura de obras literárias no ensino de LE. Já os objetivos específicos foram: 1) Observar se a leitura orientada de uma obra adotada em sala de aula modifica positivamente as crenças do aprendiz de LE em contexto de idiomas com relação à leitura, leitura em LE e leitura de obras literárias; 2) Constatar se há diferenças significativas na melhora da competência leitora do aprendiz de LE em contexto de idiomas que realiza atividades de leitura de uma obra literária em sala de aula em comparação com o aprendiz que tradicionalmente realiza uma leitura solitária; e 3) Verificar, em se constatando diferenças significativas, em quais aspectos da compreensão leitora haveria mais avanços.

Através da análise e interpretação dos dados apresentados no Capítulo 3, entendemos que os objetivos foram alcançados, assim como as questões de pesquisa que nortearam nosso trabalho foram respondidas. A seguir, apresentamos nossas conclusões em forma de respostas às questões de pesquisa.

Com relação à **primeira questão de pesquisa**: *A leitura orientada de uma obra literária pode influenciar as crenças do aprendiz de LE em contexto de idiomas com relação à leitura, leitura em LE e leitura de obras literárias?* – os resultados obtidos através do questionário inicial e final de crenças nos mostram que suas crenças foram influenciadas e modificadas, principalmente no que se refere à leitura de obras literárias e sua função como instrumento de aprendizagem. Verificamos que antes da realização do experimento, os alunos já reconheciam que a leitura de obras literárias era um importante recurso de ensino e que sua leitura

realizada nos semestres anteriores tinha contribuído efetivamente no seu aprendizado. Entretanto, não estavam bem certos de que o modo como essa leitura havia sido realizada seria o mais eficaz, ressaltando, inclusive, que nem todos os professores haviam realizado algum trabalho prévio com a obra indicada e que essas leituras haviam sido realizadas, na maioria das vezes, exclusivamente por eles (alunos).

Ressaltamos também que antes do experimento, a maioria dos alunos entendia que a leitura de obras literárias contribuía em maior proporção para o desenvolvimento da produção escrita, embora, conforme também nos afirmaram os alunos, a leitura da obra literária indicada pelo professor fosse majoritariamente utilizada para a obtenção de nota de expressão oral.

Após o experimento, pudemos observar que a crença de que a leitura de obras literárias é um importante recurso para a aprendizagem de língua estrangeira, já existente, foi reforçada. Porém, vemos como mais significativa a crença de que a maneira como foi realizada a leitura da obra literária indicada contribuiu significativamente para o seu processo de aprendizagem, reforçando assim sua motivação para futuras leituras de obras literárias em língua espanhola. Essa crença foi fortemente justificada através do que afirmaram textualmente os alunos ao relatar os pontos positivos e negativos da realização das atividades de leitura em sala com a obra indicada. A maioria destacou positivamente o modo como foi realizada essa leitura, através de trabalho prévio de pesquisa sobre o autor e a obra, assim como a leitura compartilhada em sala. Isso contribuiu efetivamente para que os alunos percebessem o papel da leitura da obra no fomento de variadas competências comunicativas, fossem elas linguísticas (aprimoramento do léxico, pronúncia, compreensão leitora etc.) ou não (apreciação do enredo, envolvimento com as temáticas abordadas, motivação para leitura etc.).

Já com relação aos aspectos que poderiam ser melhorados através da leitura de obras literárias, a crença foi modificada, pois a maioria afirmou que o desenvolvimento da compreensão leitora, seguido do desenvolvimento da compreensão oral e produção oral seriam os aspectos mais passíveis de melhora através dessa atividade.

Assim sendo, podemos concluir que a leitura orientada de uma obra adotada em sala de aula modifica positivamente as crenças do aprendiz de LE em

contexto de idiomas com relação à leitura, leitura em LE e, sobretudo, à leitura de obras literárias.

Com relação à **segunda questão de pesquisa**: *Há diferenças significativas no desempenho em compreensão leitora do aprendiz de LE em contexto de idiomas que realiza atividades de leitura orientada de uma obra literária em sala de aula em comparação com o aprendiz que realiza uma leitura solitária?* – através dos dados obtidos pelos instrumentos pré-teste e pós-teste de leitura aplicados ao GC e ao GE, pudemos concluir que, antes do experimento, os alunos pertencentes ao GE (participantes) possuíam um desempenho leitor bem melhor que o GC. Após o experimento, observamos uma pequena melhora no desempenho leitor do grupo submetido às atividades de leitura. Porém, ao verificarmos o resultado do pós-teste no GC, observamos que esse grupo melhorou sensivelmente seu desempenho leitor, em comparação com o pré-teste. No entanto, esse resultado do desempenho leitor do GC no pós-teste ainda foi inferior ao desempenho leitor do GE.

Portanto, podemos constatar que no contexto específico de nossa pesquisa, e com essa carga horária dedicada ao experimento (aproximadamente três horas/aula) não há diferenças significativas na melhora da competência leitora do aprendiz de LE em contexto de idiomas que realiza atividades de leitura de uma obra literária em sala de aula em comparação com o aprendiz que tradicionalmente realiza uma leitura solitária, pelo menos em relação a uma avaliação quantitativa. Porém, ressaltamos que houve melhora, principalmente em aspectos de compreensão leitora cruciais para a formação de um leitor competente, mais especificamente o reconhecimento de elementos relacionados a um determinado gênero textual.

Com relação à **terceira pergunta de pesquisa**: *Em caso de melhora do desempenho, em quais aspectos da compreensão leitora haveria mais avanços?* – conforme já mencionamos na conclusão do Capítulo 3, os aspectos de compreensão leitora que apresentaram melhora foram distintos nos dois grupos. No GE, foi melhorada a capacidade de reconhecimento de características pertencentes a um determinado gênero textual, no nosso caso, o gênero Teatro, característica fundamental para a formação de um bom leitor. Concluímos que esse aspecto foi

melhorado em consequência das atividades realizadas com a obra *La casa de Bernarda Alba* trabalhadas em sala.

Já no GC, o aspecto de compreensão leitora mais melhorado foi a capacidade de realização de inferências, outra capacidade muito importante no processo de aprendizagem de leitura. Embora não tenham sido submetidos ao experimento, podemos concluir que a simples leitura da obra *La casa de Bernarda Alba*, mesmo sendo realizada de maneira solitária, pode ter contribuído para a evolução do seu desempenho leitor, o que se configura com mais uma justificativa para o uso do TL no ensino de LE.

Acreditamos que o nosso objetivo geral, que foi verificar, a partir de um trabalho sistemático de leitura orientada de uma obra literária, se haveria mudanças nas crenças do aprendiz de LE em contexto de idiomas no que se referia à leitura literária em LE e quais aspectos da compreensão leitora essa prática poderia aprimorar, buscando assim ressignificar o papel da leitura de obras literárias no ensino de LE, foi alcançado. De fato, através do trabalho realizado com a leitura da obra, foi atribuído um sentido mais prático e eficaz, ressignificando seu uso para os alunos, proporcionando uma mudança em suas crenças com relação a essa atividade, deixando de ser essa leitura uma simples justificativa para a realização da prova de avaliação oral. Compreendemos também que o professor pode, através dessas atividades de leitura, desenvolver, especificamente, determinadas capacidades de compreensão leitora e o domínio de estratégias de leitura que são cruciais na formação do aluno como usuário competente da língua alvo.

Entendemos que os resultados aqui apresentados representam um recorte de uma realidade bem mais ampla sobre a leitura de textos literários em cursos de língua estrangeira. Aqui, por questões metodológicas e pelo curto tempo disponível para nossa pesquisa, pesquisamos sobre o impacto que o trabalho sistemático com a leitura de uma obra literária, durante um curto período, pode ter na capacidade de compreensão leitora dos alunos.

Levando em conta essas limitações, levantamos algumas questões que podem apontar para futuros caminhos a se pesquisar. Por exemplo, um maior tempo de acompanhamento de um trabalho sistemático de leitura de uma obra literária (um ano) pode revelar resultados diferentes? Qual habilidade linguística é mais desenvolvida através da leitura em sala de uma obra literária? Existem gêneros

literários que possibilitem maior ganho na capacidade leitora do que outros? As respostas a esses questionamentos, através de futuras pesquisas, poderia corroborar o papel significativo que a leitura de obras literárias pode exercer no processo de ensino/aprendizagem de uma LE.

Portanto, nosso trabalho oferece contribuições teóricas, metodológicas e didáticas para o uso do TL no processo de ensino/aprendizagem de ELE, podendo servir de auxílio para professores de cursos de espanhol como língua estrangeira para comunicação, proporcionando um meio de desenvolvimento da competência leitora de seus alunos e outras competências necessárias na formação de um sujeito proficiente de uma língua estrangeira. Ressaltamos que a realização de nossa pesquisa ocorreu em um ambiente natural de sala aula, durante um semestre letivo e dentro do tempo destinado à aula, evidenciando a sua aplicabilidade por outros professores em seu contexto de ensino.

REFERÊNCIAS

ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. **MarcoELE**: Revista de didáctica, Nº. 5, 2007. Disponível em: <<http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2013

ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O. ; SILVA, K. A. (org.). **Linguística Aplicada**: múltiplos olhares. Campinas: Pontes Editores, 2007, pp. 191-231.

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

ARAGÃO, C.O. **Todos maestros y todos aprendices**: La Literatura en la Formación de Profesores de E/LE tratada como Objeto de Estudio, Recurso para la Enseñanza y Formadora de Lectores. (tese) – Barcelona: Universitat de Barcelona, 2006.

ARAÚJO, K. S. Avaliação de compreensão em leitura em língua estrangeira: itens isolados e itens integradores. **Revista Intercâmbio**, volume XV. São Paulo, LAEL/PUC-SP, 2006. Disponível em <<http://www4.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/araujo.pdf>>. Acesso em 29 de jul. 2014.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª Edição. São Paulo: HUCITEC, 2006.

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

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____ Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982007000200006&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 22 jul. 2014.

BLASCO, M. J. H. Del pretexto al texto: la lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. IN: **Revista Cable**. Barcelona: Equipo Cable, n. 7, 1991, p. 8-13

BORDÓN, T. Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas. **MarcoELE: Revista de didáctica**, Madrid, nº 7, 2008. Disponível em <<http://marcoele.com/descargas/evaluacion/02.bordon.pdf>>. Acesso em 31 de jul. 2014.

_____. Evaluación y niveles de competencia comunicativa. **MarcoELE: Revista e didáctica**, Madrid, nº 8, 2009. Disponível em <http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_bordon.pdf>. Acesso em 1 de ago. 2014.

CALDERÓN, F. J. El texto literario en la enseñanza-aprendizaje de ELE a partir del paradigma PCPP. **Marco ELE: Revista e didáctica**, Madrid, nº 17, 2013. Disponível em <http://marcoele.com/descargas/17/jimenez-texto_literario.pdf>. Acesso em 22 jan. 2014.

CANHOLAS, V. C. G. A literatura na aula de espanhol língua estrangeira (ELE): A leitura do texto “jóvenes y verdes” de Bernardo Atxaga-proposta didáctica. **Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ou de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário**, Coimbra, 2010. Disponível em: <<http://run.unl.pt/bitstream/10362/5955/1/A%20Literatura%20na%20Aula%20de%20>

[Espanhol%20L%C3%ADngua%20Estrangeira%20%28ELE%29.pdf](#)>. Acesso em 13 jun. 2013.

CASSANY, D. **Tras las líneas**. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006 pp. 21-43.

CORACINI, M. J. R. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. In: Lima, R. C. C. P. (org.) **Leituras: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado das Letras, pp. 15-44, 2005.

CORCHS, M. **O uso de textos literários no ensino de língua inglesa**. 2006, 97 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

CORPAS, J.; GARMENDIA, A.; SORIANO, C. **Aula Internacional 3** – Libro del alumno. Madrid: Difusión, 2006.

DENYER, M.; JANSEN D.; GAVILÁN, M. N. **Leer con tino: estrategias de lectura**. Bruxelas: Duculot, pp. 11-34, 1998.

DORRONZORO, M. I. Didáctica de la lectura en lengua extranjera. In: KLETT, E. (org.) **Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual**. Buenos Aires: Araucaria Editora, pp.13-20, 2005.

ESCH, V. K. La comprensión lectora del español como lengua extranjera: necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza – aprendizaje. **MarcoELE: Revista de didáctica**, Nº 11, 2010. Disponível em <<http://marcoele.com/descargas/navas/13.van-esch.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNÁNDEZ, A. G. **Estrategias de comprensión lectora**. Madrid: Editorial Síntesis, 2004.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, Dec. 2005. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022005000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 Set. 2014.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GABRIEL, G. A. **Práticas de leitura literária em aulas de FLE: desmistificando crenças sobre o texto literário em contexto de formação de professores de francês na UECE**. 2013. 288 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

GARCIA, A. F. El texto literario en el aula de ELE. El *Quijote* como referencia. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASELE, 16., 2005 Oviedo. **Actas de los congresos...** Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 2005. Disponível em <
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0061.pdf>. Acesso em 10 jul. 2013.

GAVIRO, A. B. Procesos y factores que intervienen en la comprensión lectora en lengua materna (L1) y lengua extranjera (LE). **Revista Autodidacta**, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em <
<http://anpebadajoz.es/autodidacta/>>. Acesso em 19 de jul. 2014.

GIL, G.; CARAZZAI, M. R. P. Contextualizing an EFL teacher's beliefs about grammar teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, 2007. Disponível em <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982007000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 jul. 2014.

GÓMEZ, S. M; LOEBENS, J. F. Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASELE, 19., 2008, Cáceres. **Actas de los congresos...** Cáceres: Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones, 2008. Disponível

em <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0669.pdf>. Acesso em 9 ago. 2013.

GRACIA, A. La lectura – una destreza imprescindible para la adquisición de Español como lengua extranjera. **Didáctica (Lengua y Literatura)**, Madrid, v. 18, pp. 147-161, 2006. Disponível em: <<http://revistas.ucm.es>>. Acesso em: 7 de nov. 2013.

GREGGIO, S. et al . Systematizing studies in the area of language teacher education at the English Graduate Program at Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte , v. 9, n. 1, 2009 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982009000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 21 jul. 2014.

GUTIÉRREZ, Y. C. La experiencia de la lectura en lengua extranjera. **Revista de Lingüística Aplicada**, México, n. 7, jun/nov. 2010. Disponível em: <<http://relinguistica.azc.uam.mx>>. Acesso em: 18 de dez. 2013.

IGLESIAS, E. B. **La comprensión lectora**: una propuesta didáctica de lectura de un texto literario. Revista Eletrónica de Didáctica, Espanha, n. 3, 2004. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e00824>. Acesso em: 10 de julho de 2013.

JOUINI, K. El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**, Colombia, v. 13, nº 20, 2008. Disponível em <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/viewFile/2684/2144>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria & prática. Campinas: Pontes, 1998.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A(org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

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

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza Y Evaluación. Traducción: Instituto Cervantes. Madrid, 2002.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982010000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 21 jul. 2014.

MARTÍN PERIS, E. Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. In **Lenguajes y textos**, nº 16, Universidad da Coruña, 2000, p. 101-129.

MATEUS, E. F. et al . A Prática do Ensino de Inglês: desenvolvimento de competências ou legitimação das crenças? Um estudo de caso. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982002000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 21 jul. 2014.

MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982010000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 25 jul. 2014.

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

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

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

_____. **La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras.** Alicante: Biblioteca Virtual Cervantes, 2008. Disponível em <<http://www.cervantesvirtual.com>>. Acesso em: 10 de jul. 2013.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2002, disponível em <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionarioasp?id=143>. Acesso em 26 nov. 2014.

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

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.

_____. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.) **Linguística Aplicada – Um caminho com diferentes acessos.** São Paulo: Editora Contexto, 2009. P. 11-24.

MOREIRA, M. L. G. L.; ALVES, F. Investigating the inter-relationships between beliefs, autonomy, and motivation in the context of foreign language learning/teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte , v. 4, n. 2, 2004 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982004000200007&lng=pt&nrm=iso>.. Acesso em 21 jul. 2014.

MORENA, P. J. La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros. **VII Congreso Internacional de la ASELE**, Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Almagro, 1996. Disponível em <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0275.pdf>. Acesso em 10 jul. 2013.

MOTA, M. S. P. **A inserção do texto literário como ferramenta para a produção oral de alunos de nível intermediário de inglês como língua estrangeira**. 2012. 227f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza 2012.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, nº 3, 2º sem., 1996. Disponível em:<http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf>. Acesso em 9 de fev. 2015.

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

PAIVA, R. S. C. O trabalho com o texto literário nas aulas de língua espanhola: possíveis contribuições bakhtinianas. **Dialogia**, São Paulo, n. 15, p. 107-120, 2012. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/viewFile/2835/2363>>. Acesso em 11 de jun. 2013.

PASTOR, M. S. Didáctica de la Literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto. **Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera (Múnich, 2004-2005)**. Disponível em <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2004-2005/02_sanz.pdf>. Acesso em 1 de jan. 2013.

RAUBER, A. S.; GIL, G. Feedback to grammar mistakes in EFL classes: a case study. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, 2004. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982004000100015&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 jul. 2014.

REIS, S.; CECCI, D. R. M. Crenças na prática de ensino de inglês: um estudo de cognições de professoras orientadoras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982008000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 jul. 2014.

ROCHA, C. H.; COSTA, L.; SILVA, K. A. Inglês para crianças do Ensino Fundamental: visões implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982006000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 jul. 2014.

RODRIGUES, V. L. B. **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**. 2011, 236f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

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

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita.(Org.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 39. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, G. M. **O uso do texto literário nas aulas de Espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza: relação entre crenças e a prática docente de**

egressos da UECE. 2011. 331 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, p.235-271, jan./jun.2007. disponível em:< revistas.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/download>. Acesso em 28 de abr. 2013.

SILVA, S. V.; FIGUEIREDO, F. J. Q. Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte , v. 6, n. 2, 2006 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982006000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 jul. 2014.

SILVEIRA, M. I. M. **Modelos Teóricos & Estratégias de Leitura:** suas implicações no ensino. Maceió: Edufal, 2005.

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

SOARES, N. D. S. **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.** 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

SOLÉ, I. **Estrategias de Lectura.** Barcelona: Graó, 1994.

SOUZA, L. J. C. R. S. **A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: diretrizes para o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE.** 2008, 264f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

SOUZA, J. P.; HODGSON, E. C.; PINHEIRO, J. D. (orgs.). **Projeto PALÍNGUAS.** Fortaleza: UFC, 2007.

VANÓ, M. D. I. Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE. **Tinkuy**: Boletín de investigación y debate, Montreal, may. 2009, nº11. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303936>>. Acesso em 22 jan. 2014.

VERGNANO; JUNGLER, C. Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como Língua estrangeira com apoio da Internet. **Revista Calidoscópio**. V. 8, nº1, jan/abr 2010. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/156/12>>. Acesso em: 15 abr 2015.

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

VICENTE, H. S. G.; RAMALHO, F. M. Uma visão pragmática de crenças de alunos sobre o ato de errar. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte , v. 9, n. 1, 2009 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982009000100011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 jul. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982009000100011>.

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

ZOLIN-VESZ, F. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de espanhol em uma escola pública. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte , v. 13, n. 3, set. 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 jul. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013000300007>.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário inicial de crenças dos alunos sobre leitura de obras literárias em cursos de LE



Governo do Estado do Ceará

Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior

Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades

Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada – CMLA

Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690

Fone/Fax: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla



Caro(a) Informante,

O presente questionário faz parte da pesquisa A LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS NOS CURSOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: DE MERO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO A UM REAL INSTRUMENTO PARA O ENSINO DA LEITURA.

Agradecemos pela colaboração e assumimos o compromisso de preservar no anonimato as identidades dos participantes.

Profª Dra. Cleudene de Oliveira Aragão

(Instrumento Adaptado de **Paulo Henrique Moura Lopes**)

I - DADOS PESSOAIS

1. Nome(opcional): _____

2. Idade: () 18 – 25 () 26 – 30 () 31- 35 () mais de 35

3. Sexo: Masculino () Feminino ()

4. Grau de escolaridade:

Completo Incompleto

Ensino Médio	()	()
Superior	()	()
Pós-graduação		

II – EXPERIÊNCIA LEITORA

5. Você gosta de ler?

() sim () não

6. Se sim, o que você gosta mais de ler? Você pode escolher mais de uma opção.

- a) Romance ()
 - b) Teatro ()
 - c) Poesia ()
 - d) Contos ()
 - e) Crônica ()
 - f) Biografias/Autobiografias/Memórias ()
 - g) Ensaios/Obras técnicas ()
 - h) Autoajuda ()
 - i) Paradidáticos ()
 - j) Artigos de jornais ou revistas ()
- Outros: () _____

7. Quantos livros, em média, você lê por ano?

- a) Nenhum ()
- b) De 1 a 3 ()
- c) De 4 a 6 ()
- d) De 7 a 10 ()
- e) Mais do que 10 ()

8. Com que frequência você lê obras literárias?

() diariamente () uma vez por semana () uma vez por mês

() outro: _____

9. Você gosta de ler em língua estrangeira?

a) () sim b) () não

10. Se sim, o que você mais gosta de ler em língua espanhola? Você pode escolher mais de uma opção.

- a) Romance ()
 - b) Teatro ()
 - c) Poesia ()
 - d) Contos ()
 - e) Crônica ()
 - f) Biografias/Autobiografias/Memórias()
 - g) Ensaios/Obras técnicas ()
 - h) Autoajuda ()
 - i) Paradidáticos ()
 - j) Outros: () _____
- _____

11. Para você, o que é ser um bom leitor?

12. Você se considera um bom leitor em língua espanhola?

- a) sim b) não

III – A LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS NO CURSO DE E/LE

13. Quantas obras literárias autênticas e integrais você já leu até agora em língua espanhola? _____

14. Você já leu alguma obra literária em espanhol que não tenha sido indicada pelo professor?

- a) sim b) não

15. Com relação às obras indicadas pelos seus professores, foi realizada alguma atividade de pré-leitura?

- a) Sim, todos os professores realizaram alguma atividade.
b) Sim, alguns realizaram alguma atividade.
c) Não, não foi realizada nenhuma.

16. Até agora, com relação à leitura de obras literárias indicadas pelos seus professores, marque uma das opções:

- a) Todas as leituras foram feitas de maneira independente por você. ()
b) Alguns professores realizaram atividades de leitura com a obra literária em sala de aula. ()
c) Todos os professores realizaram atividades de leitura com a obra literária em sala de aula. ()

17. Os professores usaram a leitura da obra literária como nota de alguma avaliação?

- a) sim. Qual avaliação? _____
b) não.

18. As obras literárias indicadas pelos professores estavam num nível adequado aos seus conhecimentos?

- a) Sim. ()

- b) Não. ()
 c) Não sei ()

IV - A LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS NO APRENDIZADO DE LE

19. Em que medida concorda com as seguintes afirmações?

- a) A leitura de obras literárias é um importante recurso para a aprendizagem de língua estrangeira.
 () concordo muito () concordo () não tenho certeza () discordo muito () discordo
- b) A leitura de obras literárias realizada até agora contribuiu efetivamente no meu aprendizado de LE.
 () concordo muito () concordo () não tenho certeza () discordo muito () discordo
- c) A maneira como foram lidas até agora as obras literárias no meu curso foi a mais eficaz para o meu processo de aprendizagem.
 () concordo muito () concordo () não tenho certeza () discordo muito () discordo
- d) A leitura de obras literárias orientada pelo professor me motiva a querer ler mais em LE do que a leitura realizada apenas por mim.
 () concordo muito () concordo () não tenho certeza () discordo muito () discordo

20. Enumere em grau de importância, onde 1 é o maior e 10 é o menor, os aspectos que podem ser melhorados através da leitura de obras literárias.

- a) () Desenvolvimento da produção oral.
 b) () Desenvolvimento da produção escrita.
 c) () Desenvolvimento da compreensão oral.
 d) () Desenvolvimento da compreensão leitora.
 e) () Desenvolvimento da competência literária.
 f) () Desenvolvimento de atividades para formação moral.
 g) () Desenvolvimento do domínio da gramática.
 h) () Desenvolvimento e ampliação de seu conhecimento lexical.
 i) () Ampliação de seu conhecimento de mundo.
 j) () Promoção dos aspectos socioculturais da LE.

APÊNDICE B – Questionário final de crenças dos alunos sobre a leitura de obras literárias em cursos de LE.



Governo do Estado do Ceará

Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior

Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades

Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada – CMLA

Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690

Fone/Fax: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla



Caro(a) Informante,

O presente questionário faz parte da pesquisa A LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS NOS CURSOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: DE MERO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO A UM REAL INSTRUMENTO PARA O ENSINO DA LEITURA. Agradecemos pela colaboração e assumimos o compromisso de preservar no anonimato as identidades dos participantes.

Profª Dra. Cleudene de Oliveira Aragão

(Instrumento Adaptado de **Paulo Henrique Moura Lopes**)

I - DADOS PESSOAIS

1. Nome(opcional): _____

2. Idade: () 18 – 25 () 26 – 30 () 31- 35 () mais de 35

3. Sexo: Masculino () Feminino ()

4. Grau de escolaridade:

Completo Incompleto

Ensino Médio	()	()
Superior	()	()
Pós-graduação	()	()

II – A EXPERIÊNCIA LEITORA

5. Você já havia lido a obra indicada?

() sim () não

6. Você gostou da obra lida?

() Sim. () Não. Por que? _____

7. Se sim, que aspecto da obra mais lhe agradou? Você pode escolher mais de uma opção.

- a) O enredo ()
- b) Os personagens ()
- c) A linguagem ()
- d) Outros () _____

7. Você leu a obra indicada quantas vezes? _____

8. Com que frequência você lia a obra indicada? (Não considere as leituras realizadas em sala)

() diariamente () de duas a três vezes por semana () uma vez por semana () uma vez por mês () outro: _____

9. Você sentiu dificuldade com a linguagem da obra?

a) () sim b) () não c) mais ou menos ()

10. Relate os aspectos positivos e os aspectos negativos das atividades de leitura realizadas com a obra literária indicada.

a) Positivos: _____

b) Negativos: _____

11. Qual etapa das atividades de leitura você considerou mais importante?

- a) Pré-leitura () b) Leitura () c) Pós-leitura ()

12. Em que medida concorda com as seguintes afirmações?

	concordo muito	concordo	não tenho certeza	discordo muito	discordo
a) A leitura de obras literárias é um importante recurso para a aprendizagem de língua estrangeira.					
b) A maneira como foi realizada a leitura da obra literária indicada contribui significativamente para o meu processo de aprendizagem.					
c) Sinto-me mais motivado a ler outras obras literárias em língua espanhola.					

13. Enumere em grau de importância, onde 1 é o maior, os aspectos que foram melhorados através das atividades de leitura da obra literária indicada.

- a) () Desenvolvimento da produção oral.
 b) () Desenvolvimento da produção escrita.
 c) () Desenvolvimento da compreensão oral.
 d) () Desenvolvimento da compreensão leitora.
 e) () Desenvolvimento da competência literária.
 f) () Desenvolvimento de atividades para formação moral.
 g) () Desenvolvimento do domínio da gramática.
 h) () Desenvolvimento e ampliação de seu conhecimento lexical.
 i) () Ampliação de seu conhecimento de mundo.
 j) () Promoção dos aspectos socioculturais da LE.

APÊNDICE C – Teste de compreensão leitora

Teste de lectura

Lee este fragmento de la obra *Bodas de Sangre* de *Federico García Lorca* y después contesta a las preguntas que siguen.

- 01 *Habitación pintada de amarillo.*
Novio: *(Entrando)* Madre.
Madre: ¿Qué?
Novio: Me voy.
- 05 **Madre:** ¿Adónde?
Novio: A la viña. *(Va a salir)*
Madre: Espera.
Novio: ¿Quieres algo?
Madre: Hijo, el almuerzo.
- 10 **Novio:** Déjalo. Comeré uvas. Dame la navaja.
Madre: ¿Para qué?
Novio: *(Riendo)* Para cortarlas.
Madre: *(Entre dientes y buscándola)* La navaja, la navaja... Malditas sean todas y el bribón que las inventó.
- 15 **Novio:** Vamos a otro asunto.
Madre: Y las escopetas, y las pistolas, y el cuchillo más pequeño, y hasta las azadas y los bioldos de la era.
Novio: Bueno.
Madre: Todo lo que puede cortar el cuerpo de un hombre. Un hombre hermoso,
- 20 con su flor en la boca, que sale a las viñas o va a sus olivos propios, porque son de él, heredados...
Novio: *(Bajando la cabeza)* Calle usted.
Madre: ... y ese hombre no vuelve. O si vuelve es para ponerle una palma encima o un plato de sal gorda para que no se hinche. No sé cómo te atreves a llevar una
- 25 navaja en tu cuerpo, ni cómo yo dejo a la serpiente dentro del arcón.
Novio: ¿Está bueno ya?
Madre: Cien años que yo viviera no hablaría de otra cosa. Primero, tu padre, que me olía a clavel y lo disfruté tres años escasos. Luego, tu hermano. ¿Y es justo y puede ser que una cosa pequeña como una pistola o una navaja pueda acabar con
- 30 un hombre, que es un toro? No callaría nunca. Pasan los meses y la desesperación me pica en los ojos y hasta en las puntas del pelo.
Novio: *(Fuerte)* ¿Vamos a acabar?
Madre: No. No vamos a acabar. ¿Me puede alguien traer a tu padre y a tu hermano? Y luego, el presidio. ¿Qué es el presidio? ¡Allí comen, allí fuman, allí
- 35 tocan los instrumentos! Mis muertos llenos de hierba, sin hablar, hechos polvo; dos hombres que eran dos geranios... Los matadores, en presidio, frescos, viendo los montes...
Novio: ¿Es que quiere usted que los mate?
Madre: No... Si hablo, es porque... ¿Cómo no voy a hablar viéndote salir por esa
- 40 puerta? Es que no me gusta que lleves navaja. Es que... que no quisiera que salieras al campo.
Novio: *(Riendo)* ¡Vamos!

- Madre:** Que me gustaría que fueras una mujer. No te irías al arroyo ahora y bordaríamos las dos cenefas y perritos de lana.
- 45 **Novio:** *(Coge de un brazo a la madre y ríe)* Madre, ¿y si yo la llevara conmigo a las viñas?
- Madre:** ¿Qué hace en las viñas una vieja? ¿Me ibas a meter debajo de los pámpanos?
- Novio:** *(Levantándola en sus brazos)* Vieja, revieja, requetevieja.
- 50 **Madre:** Tu padre sí que me llevaba. Eso es buena casta. Sangre. Tu abuelo dejó a un hijo en cada esquina. Eso me gusta. Los hombres, hombres, el trigo, trigo.
- Novio:** ¿Y yo, madre?
- Madre:** ¿Tú, qué?
- Novio:** ¿Necesito decírselo otra vez?
- 55 **Madre:** *(Seria)* ¡Ah!
- Novio:** ¿Es que le parece mal?
- Madre:** No
- Novio:** ¿Entonces...?
- Madre:** No lo sé yo misma. Así, de pronto, siempre me sorprende. Yo sé que la muchacha es buena. ¿Verdad que sí? Modosa. Trabajadora. Amasa su pan y cose sus faldas, y siento, sin embargo, cuando la nombro, como si me dieran una pedrada en la frente.
- 60 **Novio:** Tonterías.
- Madre:** Más que tonterías. Es que me quedo sola. Ya no me queda más que tú, y
- 65 siento que te vayas.
- Novio:** Pero usted vendrá con nosotros.
- Madre:** No. Yo no puedo dejar aquí solos a tu padre y a tu hermano. Tengo que ir todas las mañanas, y si me voy es fácil que muera uno de los Felix, uno de la familia de los matadores, y lo entierren al lado. ¡Y eso sí que no! ¡Ca! ¡Eso sí que
- 70 no! Porque con las uñas los desentierro y yo sola los machaco contra la tapia.
- Novio:** *(Fuerte)* Vuelta otra vez.
- Madre:** Perdóname. *(Pausa)* ¿Cuánto tiempo llevas en relaciones?
- Novio:** Tres años. Ya pude comprar la viña.
- Madre:** Tres años. Ella tuvo un novio, ¿no?
- 75 **Novio:** No sé. Creo que no. Las muchachas tienen que mirar con quien se casan.
- Madre:** Sí. Yo no miré a nadie. Miré a tu padre, y cuando lo mataron miré a la pared de enfrente. Una mujer con un hombre, y ya está.
- Novio:** Usted sabe que mi novia es buena.
- Madre:** No lo dudo. De todos modos, siento no saber cómo fue su madre.
- 80 **Novio:** ¿Qué más da?
- Madre:** *(Mirándole)* Hijo.
- Novio:** ¿Qué quiere usted?
- Madre:** ¡Que es verdad! ¡Que tienes razón! ¿Cuándo quieres que la pida?
- Novio:** *(Alegre)* ¿Le parece bien el domingo?
- 85 **Madre:** *(Seria)* Le llevaré los pendientes de azófar, que son antiguos, y tú le compras...
- Novio:** Usted entiende más...
- Madre:** Le compras unas medias caladas, y para ti dos trajes... ¡Tres! ¡No te tengo más que a tí!
- 90 **Novio:** Me voy. Mañana iré a verla.
- Madre:** Sí, sí; y a ver si me alegras con seis nietos, o lo que te dé la gana, ya que tu padre no tuvo lugar de hacérmelos a mí.

Novio: El primero para usted.

95 **Madre:** Sí, pero que haya niñas. Que yo quiero bordar y hacer encaje y estar tranquila.

Novio: Estoy seguro que usted querrá a mi novia.

Madre: La querré. (*Se dirige a besarlo y reacciona*) Anda, ya estás muy grande para besos. Se los das a tu mujer. (*Pausa. Aparte*) Cuando lo sea.

Novio: Me voy.

100 **Madre:** Que caves bien la parte del molinillo, que la tienes descuidada.

Novio: ¡Lo dicho!

Madre: Anda con Dios.

(*Vase el novio. La madre queda sentada de espaldas a la puerta. Aparece en la puerta una vecina vestida de color oscuro, con pañuelo a la cabeza.*)

Perguntas

1. ¿Cuál es la temática principal de este texto?
 - a) La nostalgia de una mujer por sus parientes muertos.
 - b) El noviazgo de un joven.
 - c) El temor de una madre en perder su único hijo
 - d) No sabe/no contesta.

2. Antes de empezar a leer el texto, ¿el título te ha dado alguna pista para saber sobre el tema de la historia?
 - a) Sí.
 - b) No.
 - c) Me ha confundido más.
 - d) No sabe/no contesta.

3. En este texto encontramos varios elementos que lo caracterizan como género dramático. ¿Cuál de las opciones **no** es característica de este género?
 - a) El diálogo.
 - b) Las acotaciones.
 - c) El narrador.
 - d) No sabe/no contesta.

4. ¿A qué subgénero dramático pertenece este texto?
 - a) Comedia.
 - b) Drama.
 - c) Tragedia.
 - d) No sabe/no contesta.

5. Por la lectura del fragmento, ¿qué palabra define mejor la personalidad de la madre?
 - a) Lamentación.

- b) Autoritarismo.
 - c) Debilidad.
 - d) No sabe/no contesta.
6. ¿Por qué la madre demuestra temor por que su hijo salga con una navaja?
- a) Porque ellos viven en un lugar violento.
 - b) Porque su hijo está jurado de muerte.
 - c) Porque ya ha perdido otros miembros de la familia
 - d) No sabe/no contesta.
7. ¿Cómo reacciona el hijo a la preocupación de la madre?
- a) Con indiferencia.
 - b) Con desprecio.
 - c) Con temor.
 - d) No sabe/no contesta.
8. ¿Por qué le gustaría a la madre que su hijo fuera una mujer?
- a) Para que ella no se quedase sola en la casa mientras él sale al campo.
 - b) Porque la vida de una mujer, en su opinión, es más fácil.
 - c) Por miedo que él muera.
 - d) No sabe/ no contesta.
9. Por el habla de la madre en el fragmento, ¿cómo se caracteriza a la mujer?
- a) Dedicada a la casa, al marido y a la crianza de los hijos.
 - b) Fuerte y luchadora frente a los desafíos.
 - c) Sumisa y obediente a las costumbres sociales.
 - d) No sabe/no contesta.
10. Por lo que dice la madre en la línea 79, ¿cuál refrán mejor representa lo dicho?
- a) A buen entendedor, pocas palabras bastan.
 - b) Cría cuervos y te sacarán los ojos.
 - c) De tal palo, tal astilla.
 - d) No sabe/no contesta.

APÉNDICE D – Actividades de lectura

Actividad de lectura 01 – La Casa de Bernarda Alba.

Actividades de pre-lectura:

1. ¿Sabes algo de esta historia? ¿Qué sabes?
2. ¿Sabes algo de su autor? ¿Qué sabes?
3. Miren este video y descubre quién ha sido Federico García Lorca.
(*presentación del video: 11 minutos*)
4. Federico fue un hombre y un artista más allá de su tiempo, por eso fue reconocido y por eso sufrió trágicas consecuencias. ¿Creen que aún las personas que desafían la tradición y las costumbres pueden sufrir por sus actitudes?
5. ¿Creen que los escritores reflejan en sus obras sus propias vidas?

Actividades de lectura:

- Leamos de forma dramatizada este fragmento de la *La Casa de Bernarda Alba*. Cada alumno será un personaje.
(*Aquí se da una breve explicación sobre lectura dramatizada y breve explicación sobre el texto literario.*)

Lectura dramatizada:

Modalidad de la lectura oral en la que el lector debe representar a los personajes por medio de la voz. Desde el punto de vista del desarrollo de habilidades lingüísticas, la lectura dramatizada es un medio de ejercitar la dicción y la entonación, aplicadas a las características del personaje que se representa. Necesita de ensayo, porque si bien no requiere de la memorización de los textos y los movimientos no son los exactos de un montaje, la capacidad expresiva sí lo tiene que ser. (fuente: http://www.ecured.cu/index.php/Lectura_dramatizada)

Acotación escénica:

La acotación es todo texto no pronunciado por los actores (suele aparecer en cursivas y entre paréntesis) que fija los detalles físicos de la escena. Ello implica la escenografía, el movimiento de los personajes, su expresión facial. Es indicador igualmente de emociones, por lo que se convierte en un apoyo a la tensión dramática. Las acotaciones escénicas al comienzo de cada acto son las más extensas porque describen las características del decorado en que tendrá lugar la acción. (fuente: http://www.ecured.cu/index.php/Acotaci%C3%B3n_esc%C3%A9nica)

Fragmento para lectura (1º acto)

Personajes:

- | | |
|--------------|--------------|
| 1. Bernarda | 6. Adela |
| 2. La Poncia | 7. Voz |
| 3. Amelia | 8. Criada |
| 4. Martirio | 9. Angustias |
| 5. Magdalena | |

Bernarda: (*A Magdalena, que inicia el llanto*) Chist. (*Golpea con el bastón.*) (*Salen todas.*) (*A las que se han ido*) ¡Andar a vuestras cuevas a criticar todo lo que habéis visto! Ojalá tardéis muchos años en pasar el arco de mi puerta.

La Poncia: No tendrás queja ninguna. Ha venido todo el pueblo.

Bernarda: Sí, para llenar mi casa con el sudor de sus refajos y el veneno de sus lenguas.

Amelia: ¡Madre, no hable usted así!

Bernarda: Es así como se tiene que hablar en este maldito pueblo sin río, pueblo de pozos, donde siempre se bebe el agua con el miedo de que esté envenenada.

La Poncia: ¡Cómo han puesto la solería!

Bernarda: Igual que si hubiera pasado por ella una manada de cabras. (*La Poncia limpia el suelo*) Niña, dame un abanico.

Amelia: Tome usted. (*Le da un abanico redondo con flores rojas y verdes.*)

Bernarda: (*Arrojando el abanico al suelo*) ¿Es éste el abanico que se da a una viuda? Dame uno negro y aprende a respetar el luto 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. Haceros cuenta que hemos tapiado con ladrillos puertas y ventanas. Así pasó en casa de mi padre y en casa de mi abuelo. Mientras, podéis empezar a bordaros el ajuar. En el arca tengo veinte piezas de hilo con el que podréis cortar sábanas y embozos. Magdalena puede bordarlas.

Magdalena: Lo mismo me da.

Adela: (*Agria*) Si no queréis bordarlas irán sin bordados. Así las tuyas lucirán más.

Magdalena: Ni las mías ni las vuestras. Sé que yo no me voy a casar. Prefiero llevar sacos al molino. Todo menos estar sentada días y días dentro de 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 y mula para el varón. Eso tiene la gente que nace con posibles. (*Sale Adela.*)

Voz: ¡Bernarda!, ¡déjame salir!

Bernarda: (*En voz alta*) ¡Dejadla ya! (*Sale la Criada.*)

Criada: Me ha costado mucho trabajo sujetarla. A pesar de sus ochenta años tu madre es fuerte como un roble.

Bernarda: Tiene a quien parecersele. Mi abuelo fue igual.

Criada: Tuve durante el duelo que taparle varias veces la boca con un costal vacío porque quería llamarte para que le dieras agua de fregar siquiera, para beber, y carne de perro, que es lo que ella dice que tú le das.

Martirio: ¡Tiene mala intención!

Bernarda: (*A la Criada.*) Déjala que se desahogue en el patio.

Criada: Ha sacado del cofre sus anillos y los pendientes de amatistas, se los ha puesto y me ha dicho que se quiere casar.

(*Las hijas ríen.*)

Bernarda: Ve con ella y ten cuidado que no se acerque al pozo.

Criada: No tengas miedo que se tire.

Bernarda: No es por eso... Pero desde aquel sitio las vecinas pueden verla desde su ventana. (*Sale la Criada.*)

Martirio: Nos vamos a cambiar la ropa.

Bernarda: Sí, pero no el pañuelo de la cabeza. (*Entra Adela.*) ¿Y Angustias?

Adela: (*Con retintín.*) La he visto asomada a la rendija del portón. Los hombres se acababan de ir.

Bernarda: ¿Y tú a qué fuiste también al portón?

Adela: Me llegué a ver si habían puesto las gallinas.

Bernarda: ¡Pero el duelo de los hombres habría salido ya!

Adela: (*Con intención*) Todavía estaba un grupo parado por fuera.

Bernarda: (*Furiosa*) ¡Angustias! ¡Angustias!

Angustias: (*Entrando.*) ¿Qué manda usted?

Bernarda: ¿Qué mirabas y a quién?

Angustias: A nadie.

Bernarda: ¿Es decente que una mujer de tu clase vaya con el anzuelo detrás de un hombre el día de la misa de su padre? ¡Contesta! ¿A quién mirabas?

(*Pausa.*)

Angustias: Yo...

Bernarda: ¡Tú!

Angustias: ¡A nadie!

Bernarda: (*Avanzando con el bastón*) ¡Suave! ¡dulzarrona! (*Le da*)

La Poncia: (*Corriendo*) ¡Bernarda, cálmate! (*La sujeta*) (*Angustias llora.*)

Bernarda: ¡Fuera de aquí todas! (*Salen*)

La Poncia: Ella lo ha hecho sin dar alcance a lo que hacía, que está francamente mal. ¡Ya me chocó a mí verla escabullirse hacia el patio! Luego estuvo detrás de una ventana oyendo la conversación que traían los hombres, que, como siempre, no se puede oír.

Bernarda: ¡A eso vienen a los duelos! (*Con curiosidad*) ¿De qué hablaban?

La Poncia: Hablaban de Paca la Roseta. Anoche ataron a su marido a un pesebre y a ella se la llevaron a la grupa del caballo hasta lo alto del olivar.

Bernarda: ¿Y ella?

La Poncia: Ella, tan conforme. Dicen que iba con los pechos fuera y Maximiliano la llevaba cogida como si tocara la guitarra. ¡Un horror!

Bernarda: ¿Y qué pasó?

La Poncia: Lo que tenía que pasar. Volvieron casi de día. Paca la Roseta traía el pelo suelto y una corona de flores en la cabeza.

Bernarda: Es la única mujer mala que tenemos en el pueblo.

La Poncia: Porque no es de aquí. Es de muy lejos. Y los que fueron con ella son también hijos de forasteros. Los hombres de aquí no son capaces de eso.

Bernarda: No, pero les gusta verlo y comentarlo, y se chupan los dedos de que esto ocurra.

La Poncia: Contaban muchas cosas más.

Bernarda: (*Mirando a un lado y a otro con cierto temor*) ¿Cuáles?

La Poncia: Me da vergüenza referirlas.

Bernarda: Y mi hija las oyó.

La Poncia: ¡Claro!

Bernarda: Ésa sale a sus tías; blancas y untosas que ponían ojos de carnero al piropo de cualquier barberillo. ¡Cuánto hay que sufrir y luchar para hacer que las personas sean decentes y no tiren al monte demasiado!

La Poncia: ¡Es que tus hijas están ya en edad de merecer! Demasiada poca guerra te dan. Angustias ya debe tener mucho más de los treinta.

Bernarda: Treinta y nueve justos.

La Poncia: Figúrate. Y no ha tenido nunca novio...

Bernarda: (*Furiosa*) ¡No, no ha tenido novio ninguna, ni les hace falta! Pueden pasarse muy bien.

La Poncia: No he querido ofenderte.

Bernarda: No hay en cien leguas a la redonda quien se pueda acercar a ellas. Los hombres de aquí no son de su clase. ¿Es que quieres que las entregue a cualquier gañán?

La Poncia: Debías haberte ido a otro pueblo.

Bernarda: Eso, ¡a venderlas!

La Poncia: No, Bernarda, a cambiar... ¡Claro que en otros sitios ellas resultan las pobres!

Bernarda: ¡Calla esa lengua atormentadora!

La Poncia: Contigo no se puede hablar. ¿Tenemos o no tenemos confianza?

Bernarda: No tenemos. Me sirves y te pago. ¡Nada más!

Criada: (*Entrando.*) Ahí está don Arturo, que viene a arreglar las particiones.

Bernarda: Vamos. (*A la Criada.*) Tú empieza a blanquear el patio. (*A la Poncia.*) Y tú ve guardando en el arca grande toda la ropa del muerto.

La Poncia: Algunas cosas las podríamos dar...

Bernarda: Nada. ¡Ni un botón! ¡Ni el pañuelo con que le hemos tapado la cara! (*Sale lentamente apoyada en el bastón y al salir vuelve la cabeza y mira a sus criadas. Las criadas salen después.*)

(*Entran Amelia y Martirio.*)

Amelia: ¿Has tomado la medicina?

Martirio: ¡Para lo que me va a servir!

Amelia: Pero la has tomado.

Martirio: Yo hago las cosas sin fe, pero como un reloj.

Amelia: Desde que vino el médico nuevo estás más animada.

Martirio: Yo me siento lo mismo.

Amelia: ¿Te fijaste? Adelaida no estuvo en el duelo.

Martirio: Ya lo sabía. Su novio no la deja salir ni al tranco de la calle. Antes era alegre; ahora ni polvos echa en la cara.

Amelia: Ya no sabe una si es mejor tener novio o no.

Martirio: Es lo mismo.

Amelia: De todo tiene la culpa esta crítica que no nos deja vivir. Adelaida habrá pasado mal rato.

Martirio: Le tienen miedo a nuestra madre. Es la única que conoce la historia de su padre y el origen de sus tierras. Siempre que viene le tira puñaladas el asunto. Su padre mató en Cuba al marido de primera mujer para casarse con ella. Luego aquí la abandonó y se fue con otra que tenía una hija y luego tuvo relaciones con esta muchacha, la madre de Adelaida, y se casó con ella después de haber muerto loca la segunda mujer.

Amelia: Y ese infame, ¿por qué no está en la cárcel?

Martirio: Porque los hombres se tapan unos a otros las cosas de esta índole y nadie es capaz de delatar.

Amelia: Pero Adelaida no tiene culpa de esto.

Martirio: No, pero las cosas se repiten. Y veo que todo es una terrible repetición. Y ella tiene el mismo sino de su madre y de su abuela, mujeres las dos del que la engendró.

Amelia: ¡Qué cosa más grande!

Martirio: Es preferible no ver a un hombre nunca. Desde niña les tuve miedo. Los veía en el corral uncir los bueyes y levantar los costales de trigo entre voces y zapatazos, y siempre tuve miedo de crecer por temor de encontrarme de pronto abrazada por ellos. Dios me ha hecho débil y fea y los ha apartado definitivamente de mí.

Amelia: ¡Eso no digas! Enrique Humanes estuvo detrás de ti y le gustabas.

Martirio: ¡Invenciones de la gente! Una vez estuve en camisa detrás de la ventana hasta que fue de día, porque me avisó con la hija de su gañán que iba a venir, y no vino. Fue todo cosa de lenguas. Luego se casó con otra que tenía más que yo.

Amelia: ¡Y fea como un demonio!

Martirio: ¡Qué les importa a ellos la fealdad! A ellos les importa la tierra, las yuntas y una perra sumisa que les dé de comer.

Amelia: ¡Ay!

(*Entra Magdalena.*)

Magdalena: ¿Qué hacéis?

Martirio: Aquí.

Amelia: ¿Y tú?

Magdalena: Vengo de correr las cámaras. Por andar un poco. De ver los cuadros bordados en cañamazo de nuestra abuela, el perrito de lanas y el negro luchando con el león, que tanto nos gustaba de niñas. Aquélla era una época más alegre. Una boda duraba diez días y no se usaban las malas lenguas. Hoy hay más finura. Las novias se ponen velo blanco como en las poblaciones, y se bebe vino de botella, pero nos pudrimos por el qué dirán.

Martirio: ¡Sabe Dios lo que entonces pasaría!

Amelia: *(A Magdalena.)* Llevas desabrochados los cordones de un zapato.

Magdalena: ¡Qué más da!

Amelia: ¡Te los vas a pisar y te vas a caer!

Magdalena: ¡Una menos!

Martirio: ¿Y Adela?

Magdalena: ¡Ah! Se ha puesto el traje verde que se hizo para estrenar el día de su cumpleaños, se ha ido al corral y ha comenzado a voces: "¡Gallinas, gallinas, miradme!"

¡Me he tenido que reír!

Amelia: ¡Si la hubiera visto madre!

Magdalena: ¡Pobrecilla! Es la más joven de nosotras y tiene ilusión. ¡Daría algo por verla feliz!

(Pausa. Angustias cruza la escena con unas toallas en la mano.)

Angustias: ¿Qué hora es?

Magdalena: Ya deben ser las doce.

Angustias: ¿Tanto?

Amelia: ¡Estarán al caer!

(Sale Angustias.)

Magdalena: *(Con intención.)* ¿Sabéis ya la cosa...? *(Señalando a Angustias.)*

Amelia: No.

Magdalena: ¡Vamos!

Martirio: ¡No sé a qué cosa te refieres...!

Magdalena: Mejor que yo lo sabéis las dos. Siempre cabeza con cabeza como dos ovejitas, pero sin desahogarnos con nadie. ¡Lo de Pepe el Romano!

Martirio: ¡Ah!

Magdalena: *(Remedándola.)* ¡Ah! Ya se comenta por el pueblo. Pepe el Romano viene a casarse con Angustias. Anoche estuvo rondando la casa y creo que pronto va a mandar un emisario.

Martirio: ¡Yo me alegro! Es buen hombre.

Amelia: Yo también. Angustias tiene buenas condiciones.

Magdalena: Ninguna de las dos os alegráis.

Martirio: ¡Magdalena! ¡Mujer!

Magdalena: Si viniera por el tipo de Angustias, por Angustias como mujer, yo me alegraría, pero viene por el dinero. Aunque Angustias es nuestra hermana aquí estamos en familia y reconocemos que está vieja, enfermiza, y que siempre ha sido la que ha tenido menos méritos de todas nosotras, porque si con veinte años parecía un palo vestido, ¡qué será ahora que tiene cuarenta!

Martirio: No hables así. La suerte viene a quien menos la aguarda.

Amelia: ¡Después de todo dice la verdad! Angustias tiene el dinero de su padre, es la única rica de la casa y por eso ahora, que nuestro padre ha muerto y ya se harán particiones, ¡vienen por ella!

Magdalena: Pepe el Romano tiene veinticinco años y es el mejor tipo de todos estos contornos. Lo natural sería que te pretendiera a ti, Amelia, o a nuestra Adela, que tiene veinte

años, pero no que venga a buscar lo más oscuro de esta casa, a una mujer que, como su padre habla con la nariz.

Martirio: ¡Puede que a él le guste!

Magdalena: ¡Nunca he podido resistir tu hipocresía!

Martirio: ¡Dios nos valga!

(Entra Adela.)

Magdalena: ¿Te han visto ya las gallinas?

Adela: ¿Y qué querías que hiciera?

Amelia: ¡Si te ve nuestra madre te arrastra del pelo!

Adela: Tenía mucha ilusión con el vestido. Pensaba ponérmelo el día que vamos a comer sandías a la noria. No hubiera habido otro igual.

Martirio: ¡Es un vestido precioso!

Adela: Y me está muy bien. Es lo que mejor ha cortado Magdalena.

Magdalena: ¿Y las gallinas qué te han dicho?

Adela: Regalarme unas cuantas pulgas que me han acribillado las piernas. *(Ríen)*

Martirio: Lo que puedes hacer es teñirlo de negro.

Magdalena: Lo mejor que puedes hacer es regalárselo a Angustias para la boda con Pepe el Romano.

Adela: *(Con emoción contenida.)* ¡Pero Pepe el Romano...!

Amelia: ¿No lo has oído decir?

Adela: No.

Magdalena: ¡Pues ya lo sabes!

Adela: ¡Pero si no puede ser!

Magdalena: ¡El dinero lo puede todo!

Adela: ¿Por eso ha salido detrás del duelo y estuvo mirando por el portón? *(Pausa)* Y ese hombre es capaz de...

Magdalena: Es capaz de todo.

(Pausa)

Martirio: ¿Qué piensas, Adela?

Adela: Pienso que este luto me ha cogido en la peor época de mi vida para pasarlo.

Magdalena: Ya te acostumbrarás.

Adela: *(Rompiendo a llorar con ira)* ¡No, no me acostumbraré! Yo no quiero estar encerrada. No quiero que se me pongan las carnes como a vosotras. ¡No quiero perder mi blancura en estas habitaciones! ¡Mañana me pondré mi vestido verde y me echaré a pasear por la calle! ¡Yo quiero salir!

(Entra la Criada.)

Magdalena: *(Autoritaria.)* ¡Adela!

Criada: ¡La pobre! ¡Cuánto ha sentido a su padre! *(Sale)*

Martirio: ¡Calla!

Amelia: Lo que sea de una será de todas.

(Adela se calma.)

Magdalena: Ha estado a punto de oírte la criada.

Criada: *(Apareciendo.)* Pepe el Romano viene por lo alto de la calle.

(Amelia, Martirio y Magdalena corren presurosas.)

Magdalena: ¡Vamos a verlo!

(Salen rápidas.)

Criada: *(A Adela.)* ¿Tú no vas?

Adela: No me importa.

Criada: Como dará la vuelta a la esquina, desde la ventana de tu cuarto se verá mejor.

(Sale la Criada.)

(Adela queda en escena dudando. Después de un instante se va también rápida hacia su habitación. Salen Bernarda y la Poncia.)

Bernarda: ¡Malditas particiones!

La Poncia: ¡Cuánto dinero le queda a Angustias!

Bernarda: Sí.

La Poncia: Y a las otras, bastante menos.

Bernarda: Ya me lo has dicho tres veces y no te he querido replicar. Bastante menos, mucho menos. No me lo recuerdes más.

(Sale Angustias muy compuesta de cara.)

Bernarda: ¡Angustias!

Angustias: Madre.

Bernarda: ¿Pero has tenido valor de echarte polvos en la cara? ¿Has tenido valor de lavarte la cara el día de la misa de tu padre?

Angustias: No era mi padre. El mío murió hace tiempo. ¿Es que ya no lo recuerda usted?

Bernarda: ¡Más debes a este hombre, padre de tus hermanas, que al tuyo! Gracias a este hombre tienes colmada tu fortuna.

Angustias: ¡Eso lo teníamos que ver!

Bernarda: ¡Aunque fuera por decencia! ¡Por respeto!

Angustias: Madre, déjeme usted salir.

Bernarda: ¿Salir? Después que te hayas quitado esos polvos de la cara. ¡Suavona!

¡Yeyo! ¡Espejo de tus tías! (Le quita violentamente con su pañuelo los polvos) ¡Ahora vete!

Preguntas para comprensión

- Recién hemos realizado una pesquisa sobre la vida y la obra de Federico García Lorca. Por la lectura de este fragmento, ¿se puede ver algún aspecto de su vida reflejado en esta obra?
Relação de conhecimentos prévios com o texto.
- ¿Qué características del fragmento evidencian su género narrativo? **Identificação dos conhecimentos sobre gêneros literários.**
- Por la lectura de este fragmento, ¿quién es el personaje protagonista?
- ¿Cómo podemos describir a Bernarda? **Compreensão textual - Reflexão sobre um elemento da narração (personagens)**
- "La casa de Bernarda Alba" supuso una evolución estilística en el teatro de Lorca en la que, sin renunciar a los detalles líricos, utilizaba como base un lenguaje realista y aproximado a los usos coloquiales. ¿Qué expresiones, sobre todo en los diálogos de Poncia, conservan aún esta tendencia a lo poético? **Reflexão sobre um elemento da narração**
- ¿Qué relación con el mundo exterior mantiene Bernarda? ¿De qué manera se pone en evidencia su hipocresía? **Identificação ou reconhecimento de um elemento textual**
- ¿En qué detalle de la escena del duelo se nos da a entender ya la intención de Bernarda de proteger a sus hijas de la presencia masculina? ¿Qué opiniones expresa acerca de las personas de condición social y económica inferior? **Identificação ou reconhecimento de um elemento textual**
- Bernarda se refiere al lugar donde sucede la acción como "pueblo de pozos". ¿Qué valor simbólico tiene este elemento en su poesía y su obra teatral? ¿Qué hechos trágicos parece presagiar? ¿Qué figuras literarias pone Lorca en boca de Bernarda para expresar su desprecio por las vecinas? **Reflexão sobre um elemento da narração**

- i) ¿En qué máxima se resume el intenso machismo de Bernarda? ¿Por qué Magdalena "maldice" a las mujeres"? **Identificação ou reconhecimento de um elemento textual**
- j) ¿Qué obsesión recurrente de las mujeres de la casa aflora de nuevo en el diálogo entre Amelia y Martirio? ¿Qué drama social de la época se apunta en las referencias a Adelaida, la amiga de las jóvenes? ¿Qué relación contradictoria con los hombres tiene Martirio? ¿De dónde procede su visión fatalista acerca de su propio matrimonio? **Identificação ou reconhecimento de um elemento textual e reflexão sobre um elemento da narração**
- k) ¿Por qué crees que García Lorca decidió que el personaje de Pepe el Romano no apareciera físicamente en la obra y sólo se le conociera por las palabras del resto de los personajes? ¿Qué efecto pretendía conseguir con este recurso? **Reflexão crítica a partir de elementos da narração.**
- l) ¿Cómo reacciona Adela al enterarse de la noticia de la boda de Pepe el Romano con Angustias? ¿Cuál es la razón de la pelea que mantiene Angustias con su madre?

Actividad de lectura 2 – La Casa de Bernarda Alba

Objetivos:

- Acercar a los alumnos de las temáticas abordadas en la obra.
- Relacionar las temáticas con el contenido de la obra.
- Ejercitar la comprensión lectora de nivel crítico.

Procedimientos:

1. Actividades de pre-lectura. (tiempo estimado: 10 minutos)

El profesor dividirá la clase en cuatro grupos y les entregará unas fichas que abordan cuatro temáticas presentes en la obra. Ellos discutirán en grupo las temáticas a través de las preguntas elaboradas en las fichas y después presentarán sus temáticas a los demás alumnos.

Ficha 1 - Autoritarismo x Libertad

El autoritarismo puede estar en varios aspectos de nuestra vida: de un gobierno hacia su pueblo; de un jefe hacia sus empleados; de un profesor hacia sus alumnos o de un padre/madre frente a sus hijos. A respecto de eso contesten y discutan sobre las preguntas que siguen:

- *¿Ya han experimentado alguna situación de autoritarismo?*
- *¿Cómo reaccionarían si les quitaran la libertad de expresarse o de vivir cómo quisieran?*
- *¿Han tenido padres autoritarios?*

Ficha 2 – Amor sensual. La búsqueda del varón

Tenemos la idea de que en el pasado las mujeres no tenían mucha libertad sexual. No podían escoger su pareja, sexo sólo después del matrimonio, noviazgos y casamientos por conveniencia. Actualmente creemos que las mujeres han avanzado mucho en este campo y tienen, desde muy temprana edad, derecho a “mandar en su cuerpo”. A respecto de eso contesten y discutan sobre las preguntas que siguen:

- *¿Qué harían si vivieran en una época en que no hubiera libertad sexual?*
- *¿Creen que, aún hoy, el casamiento es una manera que tiene la mujer de libertarse?*
- *¿Qué opinan sobre la frase “mi cuerpo, mis reglas”?*

Ficha 3 – La hipocresía

La hipocresía es una característica humana desde hace mucho tiempo y aún la encontramos en todas las relaciones humanas. La preocupación por la opinión ajena hace con que muchas personas vivan en un mundo de apariencias donde la realidad está mascarada por falsas moralejas o demostraciones de poder adquisitivo. A respecto de eso contesten y discutan sobre las preguntas que siguen:

- *¿Vivimos en una sociedad hipócrita?*

- ¿De qué maneras la hipocresía se manifiesta hoy en día?
- ¿En su familia hay personas que se preocupan demasiado por la opinión ajena?
¿Qué piensan sobre estas personas?

Ficha 4 – El odio y la envidia

Estos son dos de los pecados capitales. Todos nosotros en algún momento de nuestras vidas los hemos experimentado, o como víctimas o como “pecadores”. A respecto de eso contesten y discutan sobre las preguntas que siguen:

- ¿Cuál de estos dos sentimientos están más presentes en ustedes?
- ¿Hay que luchar contra estos sentimientos o son características normales en cualquier persona?
- ¿De qué sienten odio y de qué (o de quién) sienten envidia?

2. Actividad de lectura (tiempo estimado: 20 minutos)

Lectura dramática de un fragmento del 2º acto de la obra.

Seis personajes:

- Angustias:
- Martirio:
- Magdalena:
- Amelia:
- La Poncia:
- Adela:

Acto segundo

Habitación blanca del interior de la casa de Bernarda. Las puertas de la izquierda dan a los dormitorios. Las hijas de Bernarda están sentadas en sillas bajas, cosiendo.

Magdalena borda. Con ellas está la Poncia.

Angustias: Ya he cortado la tercer sábana.

Martirio: Le corresponde a Amelia.

Magdalena: Angustias, ¿pongo también las iniciales de Pepe?

Angustias: (Seca.) No.

Magdalena: (A voces.) Adela, ¿no vienes?

Amelia: Estará echada en la cama.

La Poncia: Ésa tiene algo. La encuentro sin sosiego, temblona, asustada, como si tuviera una lagartija entre los pechos.

Martirio: No tiene ni más ni menos que lo que tenemos todas.

Magdalena: Todas, menos Angustias.

Angustias: Yo me encuentro bien, y al que le duela que reviente.

Magdalena: Desde luego hay que reconocer que lo mejor que has tenido siempre ha sido el talle y la delicadeza.

Angustias: Afortunadamente pronto voy a salir de este infierno.

Magdalena: ¡A lo mejor no sales!

Martirio: ¡Dejar esa conversación!

Angustias: Y, además, ¡más vale onza en el arca que ojos negros en la cara!

Magdalena: Por un oído me entra y por otro me sale.

Amelia: (*A la Poncia.*) Abre la puerta del patio a ver si nos entra un poco el fresco.

(*La Poncia lo hace.*)

Martirio: Esta noche pasada no me podía quedar dormida del calor.

Amelia: ¡Yo tampoco!

Magdalena: Yo me levanté a refrescarme. Había un nublito negro de tormenta y hasta cayeron algunas gotas.

La Poncia: Era la una de la madrugada y salía fuego de la tierra. También me levanté yo. Todavía estaba Angustias con Pepe en la ventana.

Magdalena: (*Con ironía.*) ¿Tan tarde? ¿A qué hora se fue?

Angustias: Magdalena, ¿a qué preguntas, si lo viste?

Amelia: Se iría a eso de la una y media.

Angustias: Sí. ¿Tú por qué lo sabes?

Amelia: Lo sentí toser y oí los pasos de su jaca.

La Poncia: ¡Pero si yo lo sentí marchar a eso de las cuatro!

Angustias: ¡No sería él!

La Poncia: ¡Estoy segura!

Amelia: A mí también me pareció...

Magdalena: ¡Qué cosa más rara!

(*Pausa.*)

La Poncia: Oye, Angustias, ¿qué fue lo que te dijo la primera vez que se acercó a tu ventana?

Angustias: Nada. ¡Qué me iba a decir? Cosas de conversación.

Martirio: Verdaderamente es raro que dos personas que no se conocen se vean de pronto en una reja y ya novios.

Angustias: Pues a mí no me chocó.

Amelia: A mí me daría no sé qué.

Angustias: No, porque cuando un hombre se acerca a una reja ya sabe por los que van y vienen, llevan y traen, que se le va a decir que sí.

Martirio: Bueno, pero él te lo tendría que decir.

Angustias: ¡Claro!

Amelia: (*Curiosa.*) ¿Y cómo te lo dijo?

Angustias: Pues, nada: "Ya sabes que ando detrás de ti, necesito una mujer buena, modosa, y ésa eres tú, si me das la conformidad."

Amelia: ¡A mí me da vergüenza de estas cosas!

Angustias: Y a mí, ¡pero hay que pasarlas!

La Poncia: ¿Y habló más?

Angustias: Sí, siempre habló él.

Martirio: ¿Y tú?

Angustias: Yo no hubiera podido. Casi se me salía el corazón por la boca. Era la primera vez que estaba sola de noche con un hombre.

Magdalena: Y un hombre tan guapo.

Angustias: No tiene mal tipo.

La Poncia: Esas cosas pasan entre personas ya un poco instruidas, que hablan y dicen y mueven la mano... La primera vez que mi marido Evaristo el Colorín vino a mi ventana... ¡Ja, ja, ja!

Amelia: ¿Qué pasó?

La Poncia: Era muy oscuro. Lo vi acercarse y, al llegar, me dijo: "Buenas noches." "Buenas noches", le dije yo, y nos quedamos callados más de media hora. Me corría el sudor por todo el cuerpo. Entonces Evaristo se acercó, se acercó que se quería meter por los hierros, y dijo con voz muy baja: "¡Ven que te tiente!"

(Ríen todas. Amelia se levanta corriendo y espía por una puerta.)

Amelia: ¡Ay! Creí que llegaba nuestra madre.

Magdalena: ¡Buenas nos hubiera puesto! *(Siguen riendo.)*

Amelia: Chisst... ¡Que nos va a oír!

La Poncia: Luego se portó bien. En vez de darle por otra cosa, le dio por criar colorines hasta que murió. A vosotras, que sois solteras, os conviene saber de todos modos que el hombre a los quince días de boda deja la cama por la mesa, y luego la mesa por la tabernilla. Y la que no se conforma se pudre llorando en un rincón.

Amelia: Tú te conformaste.

La Poncia: ¡Yo pude con él!

Martirio: ¿Es verdad que le pegaste algunas veces?

La Poncia: Sí, y por poco lo dejo tuerto.

Magdalena: ¡Así debían ser todas las mujeres!

La Poncia: Yo tengo la escuela de tu madre. Un día me dijo no sé qué cosa y le maté todos los colorines con la mano del almirez. *(Ríen)*

Magdalena: Adela, niña, no te pierdas esto.

Amelia: Adela. *(Pausa.)*

Magdalena: ¡Voy a ver! *(Entra.)*

La Poncia: ¡Esa niña está mala!

Martirio: Claro, ¡no duerme apenas!

La Poncia: Pues, ¿qué hace?

Martirio: ¡Yo qué sé lo que hace!

La Poncia: Mejor lo sabrás tú que yo, que duermes pared por medio.

Angustias: La envidia la come.

Amelia: No exageres.

Angustias: Se lo noto en los ojos. Se le está poniendo mirar de loca.

Martirio: No habléis de locos. Aquí es el único sitio donde no se puede pronunciar esta palabra.

(Sale Magdalena con Adela.)

Magdalena: Pues, ¿no estabas dormida?

Adela: Tengo mal cuerpo.

Martirio: *(Con intención.)* ¿Es que no has dormido bien esta noche?

Adela: Sí.

Martirio: ¿Entonces?

Adela: *(Fuerte.)* ¡Déjame ya! ¡Durmiendo o velando, no tienes por qué meterte en lo mío! ¡Yo hago con mi cuerpo lo que me parece!

Martirio: ¡Sólo es interés por ti!

Adela: Interés o inquisición. ¿No estabais cosiendo? Pues seguir. ¡Quisiera ser invisible, pasar por las habitaciones sin que me preguntarais dónde voy!

Criada: *(Entra.)* Bernarda os llama. Está el hombre de los encajes. *(Salen.)*

(Al salir, Martirio mira fijamente a Adela.)

Adela: ¡No me mires más! Si quieres te daré mis ojos, que son frescos, y mis espaldas, para que te compongas la joroba que tienes, pero vuelve la cabeza cuando yo pase.

(Se va Martirio.)

La Poncia: ¡Adela, que es tu hermana, y además la que más te quiere!

Adela: Me sigue a todos lados. A veces se asoma a mi cuarto para ver si duermo. No me deja respirar. Y siempre: "¡Qué lástima de cara! ¡Qué lástima de cuerpo, que no va a ser para nadie!" ¡Y eso no! Mi cuerpo será de quien yo quiera!

La Poncia: *(Con intención y en voz baja.)* De Pepe el Romano, ¿no es eso?

Adela: *(Sobrecogida.)* ¿Qué dices?

La Poncia: ¡Lo que digo, Adela!

Adela: ¡Calla!

La Poncia: *(Alto.)* ¿Crees que no me he fijado?

Adela: ¡Baja la voz!

La Poncia: ¡Mata esos pensamientos!

Adela: ¿Qué sabes tú?

La Poncia: Las viejas vemos a través de las paredes. ¿Dónde vas de noche cuando te levantas?

Adela: ¡Ciega debías estar!

La Poncia: Con la cabeza y las manos llenas de ojos cuando se trata de lo que se trata.

Por mucho que pienso no sé lo que te propones. ¿Por qué te pusiste casi desnuda con la luz encendida y la ventana abierta al pasar Pepe el segundo día que vino a hablar con tu hermana?

Adela: ¡Eso no es verdad!

La Poncia: ¡No seas como los niños chicos! Deja en paz a tu hermana y si Pepe el Romano te gusta te aguantas. *(Adela llora.)* Además, ¿quién dice que no te puedas casar con él? Tu hermana Angustias es una enferma. Ésa no resiste el primer parto. Es estrecha de cintura, vieja, y con mi conocimiento te digo que se morirá. Entonces Pepe hará lo que hacen todos los viudos de esta tierra: se casará con la más joven, la más hermosa, y ésa eres tú. Alimenta esa esperanza, olvídale. Lo que quieras, pero no vayas contra la ley de Dios.

Adela: ¡Calla!

La Poncia: ¡No callo!

Adela: Métete en tus cosas, ¡oledora! ¡pérfida!

La Poncia: ¡Sombra tuya he de ser!

Adela: En vez de limpiar la casa y acostarte para rezar a tus muertos, buscas como una vieja marrana asuntos de hombres y mujeres para babosear en ellos.

La Poncia: ¡Velo! Para que las gentes no escupan al pasar por esta puerta.

Adela: ¡Qué cariño tan grande te ha entrado de pronto por mi hermana!

La Poncia: No os tengo ley a ninguna, pero quiero vivir en casa decente. ¡No quiero mancharme de vieja!

Adela: Es inútil tu consejo. Ya es tarde. No por encima de ti, que eres una criada, por encima de mi madre saltaría para apagarme este fuego que tengo levantado por piernas y boca. ¿Qué puedes decir de mí? ¿Que me encierro en mi cuarto y no abro la puerta? ¿Que no duermo? ¡Soy más lista que tú! Mira a ver si puedes agarrar la liebre con tus manos.

La Poncia: No me desafíes. ¡Adela, no me desafíes! Porque yo puedo dar voces, encender luces y hacer que toquen las campanas.

Adela: Trae cuatro mil bengalas amarillas y ponlas en las bardas del corral. Nadie podrá evitar que suceda lo que tiene que suceder.

La Poncia: ¡Tanto te gusta ese hombre!

Adela: ¡Tanto! Mirando sus ojos me parece que bebo su sangre lentamente.

La Poncia: Yo no te puedo oír.

Adela: ¡Pues me oirás! Te he tenido miedo. ¡Pero ya soy más fuerte que tú!

(Entra Angustias.)

Angustias: ¡Siempre discutiendo!

La Poncia: Claro, se empeña en que, con el calor que hace, vaya a traerle no sé qué cosa de la tienda.

Angustias: ¿Me compraste el bote de esencia?

La Poncia: El más caro. Y los polvos. En la mesa de tu cuarto los he puesto.

(Sale Angustias.)

Adela: ¡Y chitón!

La Poncia: ¡Lo veremos!

(Entran Martirio, Amelia y Magdalena)

Magdalena: *(A Adela)* ¿Has visto los encajes?

Amelia: Los de Angustias para sus sábanas de novia son preciosos.

Adela: *(A Martirio, que trae unos encajes)* ¿Y éstos?

Martirio: Son para mí. Para una camisa.

Adela: *(Con sarcasmo.)* ¡Se necesita buen humor!

Martirio: *(Con intención)* Para verlos yo. No necesito lucirme ante nadie.

La Poncia: Nadie la ve a una en camisa.

Martirio: *(Con intención y mirando a Adela.)* ¡A veces! Pero me encanta la ropa interior. Si fuera rica la tendría de Holanda. Es uno de los pocos gustos que me quedan.

La Poncia: Estos encajes son preciosos para las gorras de niño, para mantehuelos de cristianar. Yo nunca pude usarlos en los míos. A ver si ahora Angustias los usa en los suyos. Como le dé por tener crías vais a estar cosiendo mañana y tarde.

Magdalena: Yo no pienso dar una puntada.

Amelia: Y mucho menos cuidar niños ajenos. Mira tú cómo están las vecinas del callejón, sacrificadas por cuatro monigotes.

La Poncia: Ésas están mejor que vosotras. ¡Siquiera allí se ríe y se oyen porrazos!

Martirio: Pues vete a servir con ellas.

La Poncia: No. ¡Ya me ha tocado en suerte este convento!

(Se oyen unos campanillos lejanos, como a través de varios muros.)

Magdalena: Son los hombres que vuelven al trabajo.

La Poncia: Hace un minuto dieron las tres.

Martirio: ¡Con este sol!

Adela: *(Sentándose)* ¡Ay, quién pudiera salir también a los campos!

Magdalena: *(Sentándose)* ¡Cada clase tiene que hacer lo suyo!

Martirio: *(Sentándose)* ¡Así es!

Amelia: *(Sentándose)* ¡Ay!

La Poncia: No hay alegría como la de los campos en esta época. Ayer de mañana llegaron los segadores. Cuarenta o cincuenta buenos mozos.

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 y que bailaba con un acordeón, y quince de ellos la contrataron para llevársela al olivar. Yo los vi de lejos. El que la contrataba era un muchacho de ojos verdes, apretado como una gavilla de trigo.

Amelia: ¿Es eso cierto?

Adela: ¡Pero es posible!

La Poncia: Hace años vino otra de éstas y yo misma di dinero a mi hijo mayor para que fuera. Los hombres necesitan estas cosas.

Adela: Se les perdona todo.

Amelia: Nacer mujer es el mayor castigo.

Magdalena: Y ni nuestros ojos siquiera nos pertenecen.

(Se oye un canto 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.

(Se oyen panderos y carrañacas. Pausa. Todas oyen en un silencio traspasado por el sol.)

Amelia: ¡Y no les importa el calor!

Martirio: Siegan entre llamaradas.

Adela: Me gustaría segar para ir y venir. Así se olvida lo que nos muerde.

Martirio: ¿Qué tienes tú que olvidar?

Adela: Cada una sabe sus cosas.

Martirio: (*Profunda.*) ¡Cada una!

La Poncia: ¡Callar! ¡Callar!

Coro: (*Muy lejano.*) Abrir puertas y ventanas las que vivís en el pueblo; el segador pide rosas para adornar su sombrero.

La Poncia: ¡Qué canto!

Martirio: (*Con nostalgia.*) Abrir puertas y ventanas las que vivís en el pueblo...

Adela: (*Con pasión.*)... el segador pide rosas para adornar su sombrero.

(*Se va alejando el cantar.*)

La Poncia: Ahora dan la vuelta a la esquina.

Adela: Vamos a verlos por la ventana de mi cuarto.

La Poncia: Tened cuidado con no entreabirla mucho, porque son capaces de dar un empujón para ver quién mira.

(*Se van las tres. Martirio queda sentada en la silla baja con la cabeza entre las manos.*)

3. Actividad de pos-lectura (tiempo estimado: 15 minutos)

Se solicitará a cada grupo que intente buscar en el texto leído ejemplos de las temáticas abordadas en la actividad de pre-lectura.

Actividad de lectura 3 – La casa de Bernarda Alba

Objetivos:

- Hacer un resumen de la obra hasta entonces.
- Hacer predicciones sobre el final de la obra.
- Verificar las predicciones.
- Ejercitar la comprensión interpretativa de la obra.

Procedimientos:

1. Actividad de pre-lectura.

El profesor solicitará que los alumnos hagan un resumen oral de la obra hasta el momento.

2. Actividad de lectura.

Lectura dramática del fragmento del 3º Acto de la obra. Durante la lectura se harán algunas preguntas relacionadas a los contenidos lingüísticos estudiados durante la 2ª etapa del semestre

(Se va cantando. Entra Adela. Mira a un lado y otro con sigilo, y desaparece por la puerta del corral. Sale Martirio por otra puerta y queda en angustioso acecho en el centro de la escena. También va en enaguas. Se cubre con un pequeño mantón negro de talle. Sale por enfrente de ella María Josefa.)

Martirio: Abuela, ¿dónde va usted?

María Josefa: ¿Vas a abrirme la puerta? ¿Quién eres tú?

Martirio: ¿Cómo está aquí?

María Josefa: Me escapé. ¿Tú quién eres?

Martirio: Vaya a acostarse.

María Josefa: Tú eres Martirio, ya te veo. Martirio, cara de martirio. ¿Y cuándo vas a tener un niño? Yo he tenido éste.

Martirio: ¿Dónde cogió esa oveja?

María Josefa: Ya sé que es una oveja. Pero, ¿por qué una oveja no va a ser un niño?

Mejor es tener una oveja que no tener nada. Bernarda, cara de leoparda. Magdalena, cara de hiena.

Martirio: No dé voces.

María Josefa: Es verdad. Está todo muy oscuro. Como tengo el pelo blanco crees que no puedo tener crías, y sí, crías y crías y crías. Este niño tendrá el pelo blanco y tendrá otro niño, y éste otro, y todos con el pelo de nieve, seremos como las olas, una y otra y otra. Luego nos sentaremos todos, y todos tendremos el cabello blanco y seremos espuma. ¿Por qué aquí no hay espuma? Aquí no hay más que mantos de luto.

Martirio: Calle, calle.

María Josefa: Cuando mi vecina tenía un niño yo le llevaba chocolate y luego ella me lo traía a mí, y así siempre, siempre, siempre. Tú tendrás el pelo blanco, pero no vendrán las vecinas. Yo tengo que marcharme, pero tengo miedo de que los perros me muerdan. ¿Me acompañarás tú a salir del campo? Yo quiero campo. Yo quiero casas, pero casas abiertas, y las vecinas acostadas en sus camas con sus niños chiquitos, y los hombres fuera, sentados en sus sillas. Pepe el Romano es un gigante. Todas lo queréis.

Pero él os va a devorar, porque vosotras sois granos de trigo. No granos de trigo, no. ¡Ranas sin lengua!

Martirio: (*Enérgica.*) Vamos, váyase a la cama. (*La empuja.*)

María Josefa: Sí, pero luego tú me abrirás, ¿verdad?

Martirio: De seguro.

María Josefa: (*Llorando.*)

Ovejita, niño mío, vámonos a la orilla del mar. La hormiguita estará en su puerta, yo te daré la teta y el pan.

(*Sale. Martirio cierra la puerta por donde ha salido María Josefa y se dirige a la puerta del corral. Allí vacila, pero avanza dos pasos más.*)

Martirio: (*En voz baja.*) Adela. (*Pausa. Avanza hasta la misma puerta. En voz alta.*)

¡Adela!

(*Aparece Adela. Viene un poco despeinada.*)

Adela: ¿Por qué me buscas?

Martirio: ¡Deja a ese hombre!

Adela: ¿Quién eres tú para decírmelo?

Martirio: No es ése el sitio de una mujer honrada.

Adela: ¡Con qué ganas te has quedado de ocuparlo!

Martirio: (*En voz alta.*) Ha llegado el momento de que yo hable. Esto no puede seguir así.

Adela: Esto no es más que el comienzo. He tenido fuerza para adelantarme. El brío y el mérito que tú no tienes. He visto la muerte debajo de estos techos y he salido a buscar lo que era mío, lo que me pertenecía.

Martirio: Ese hombre sin alma vino por otra. Tú te has atravesado.

Adela: Vino por el dinero, pero sus ojos los puso siempre en mí.

Martirio: Yo no permitiré que lo arrebatas. El se casará con Angustias.

Adela: Sabes mejor que yo que no la quiere.

Martirio: Lo sé.

Adela: Sabes, porque lo has visto, que me quiere a mí.

Martirio: (*Desesperada.*) Sí.

Adela: (*Acercándose.*) Me quiere a mí, me quiere a mí.

Martirio: Clávame un cuchillo si es tu gusto, pero no me lo digas más.

Adela: Por eso procuras que no vaya con él. No te importa que abrace a la que no quiere. A mí, tampoco. Ya puede estar cien años con Angustias. Pero que me abrace a mí se te hace terrible, porque tú lo quieres también, ¡lo quieres!

Martirio: (*Dramática.*) ¡Sí! Déjame decirlo con la cabeza fuera de los embozos. ¡Sí!

Déjame que el pecho se me rompa como una granada de amargura. ¡Le quiero!

Adela: (*En un arranque, y abrazándola.*) Martirio, Martirio, yo no tengo la culpa.

Martirio: ¡No me abrases! No quieras ablandar mis ojos. Mi sangre ya no es la tuya, y aunque quisiera verte como hermana no te miro ya más que como mujer. (*La rechaza.*)

Adela: Aquí no hay ningún remedio. La que tenga que ahogarse que se ahogue. Pepe el Romano es mío. Él me lleva a los juncos de la orilla.

Martirio: ¡No será!

Adela: Ya no aguanto el horror de estos techos después de haber probado el sabor de su boca. Seré lo que él quiera que sea. Todo el pueblo contra mí, quemándome con sus dedos de lumbre, perseguida por los que dicen que son decentes, y me pondré delante de todos la corona de espinas que tienen las que son queridas de algún hombre casado.

Martirio: ¡Calla!

Adela: Sí, sí. (*En voz baja.*) Vamos a dormir, vamos a dejar que se case con Angustias.

Ya no me importa. Pero yo me iré a una casita sola donde él me verá cuando quiera, cuando le venga en gana.

Martirio: Eso no pasará mientras yo tenga una gota de sangre en el cuerpo.

Adela: No a ti, que eres débil: a un caballo encabritado soy capaz de poner de rodillas con la fuerza de mi dedo meñique.

Martirio: No levantes esa voz que me irrita. Tengo el corazón lleno de una fuerza tan mala, que sin quererlo yo, a mí misma me ahoga.

Adela: Nos enseñan a querer a las hermanas. Dios me ha debido dejar sola, en medio de la oscuridad, porque te veo como si no te hubiera visto nunca.

(Se oye un silbido y Adela corre a la puerta, pero Martirio se le pone delante.)

Martirio: ¿Dónde vas?

Adela: ¡Quítate de la puerta!

Martirio: ¡Pasa si puedes!

Adela: ¡Aparta! *(Lucha.)*

Martirio: *(A voces.)* ¡Madre, madre!

Adela: ¡Déjame!

(Aparece Bernarda. Sale en enaguas con un mantón negro.)

Bernarda: Quietas, quietas. ¡Qué pobreza la mía, no poder tener un rayo entre los dedos!

Martirio: *(Señalando a Adela.)* ¡Estaba con él! ¡Mira esas enaguas llenas de paja de trigo!

Bernarda: ¡Esa es la cama de las mal nacidas! *(Se dirige furiosa hacia Adela.)*

Adela: *(Haciéndole frente.)* ¡Aquí se acabaron las voces de presidio! *(Adela arrebatada un bastón a su madre y lo parte en dos.)* Esto hago yo con la vara de la dominadora. No dé usted un paso más. ¡En mí no manda nadie más que Pepe!

(Sale Magdalena.)

Magdalena: ¡Adela!

(Salen la Poncia y Angustias.)

Adela: Yo soy su mujer. *(A Angustias.)* Entérate tú y ve al corral a decírselo. Él dominará toda esta casa. Ahí fuera está, respirando como si fuera un león.

Angustias: ¡Dios mío! Bernarda: ¡La escopeta! ¿Dónde está la escopeta? *(Sale corriendo.)*

(Aparece Amelia por el fondo, que mira aterrada, con la cabeza sobre la pared. Sale detrás Martirio.)

Adela: ¡Nadie podrá conmigo! *(Va a salir.)*

Angustias: *(Sujetándola.)* De aquí no sales con tu cuerpo en triunfo, ¡ladrona! ¡deshonra de nuestra casa!

Magdalena: ¡Déjala que se vaya donde no la veamos nunca más!

(Suena un disparo.)

Bernarda: *(Entrando.)* Atrévete a buscarlo ahora.

Martirio: *(Entrando.)* Se acabó Pepe el Romano.

Adela: ¡Pepe! ¡Dios mío! ¡Pepe! *(Sale corriendo.)*

La Poncia: ¿Pero lo habéis matado?

Martirio: ¡No! ¡Salió corriendo en la jaca!

Bernarda: No fue culpa mía. Una mujer no sabe apuntar.

Magdalena: ¿Por qué lo has dicho entonces?

Martirio: ¡Por ella! Hubiera volcado un río de sangre sobre su cabeza.

La Poncia: Maldita.

Magdalena: ¡Endemoniada!

Bernarda: Aunque es mejor así. *(Se oye como un golpe.)* ¡Adela! ¡Adela!

La Poncia: *(En la puerta.)* ¡Abre!

Bernarda: Abre. No creas que los muros defienden de la vergüenza.

Criada: *(Entrando.)* ¡Se han levantado los vecinos!

Bernarda: *(En voz baja, como un rugido.)* ¡Abre, porque echaré abajo la puerta!

(Pausa. Todo queda en silencio) ¡Adela! (Se retira de la puerta.) ¡Trae un martillo! (La Poncia da un empujón y entra. Al entrar da un grito y sale.) ¿Qué?

La Poncia: (Se lleva las manos al cuello.) ¡Nunca tengamos ese fin! (Las hermanas se echan hacia atrás. La Criada se santigua. Bernarda da un grito y avanza.)

La Poncia: ¡No entres!

Bernarda: No. ¡Yo no! Pepe: irás corriendo vivo por lo oscuro de las alamedas, pero otro día caerás. ¡Descolgarla! ¡Mi hija ha muerto virgen! Llevadla a su cuarto y vestirla como si fuera doncella. ¡Nadie dirá nada! ¡Ella ha muerto virgen! Avisad que al amanecer den dos clamores las campanas.

Martirio: Dichosa ella mil veces que lo pudo tener.

Bernarda: Y no quiero llantos. La muerte hay que mirarla cara a cara. ¡Silencio! (A otra hija.) ¡A callar he dicho! (A otra hija.) Las lágrimas cuando estés sola. ¡Nos hundiremos todas en un mar de luto! Ella, la hija menor de Bernarda Alba, ha muerto virgen. ¿Me habéis oído? ¡Silencio, silencio he dicho! ¡Silencio!

Día viernes 19 de junio, 1936.

Telón rápido.

FIN

3. Actividad de post-lectura

El profesor dividirá la sala en 4 grupos de cinco alumnos. Dos grupos salen y dos grupos se quedan en la sala. El profesor entregará a cada grupo un bloque de cinco preguntas referentes al fragmento leído y sobre la obra. Los alumnos, alternando los grupos, leerán las preguntas siguiendo el orden numérico a cada miembro del otro grupo.

Preguntas:

Bloque de preguntas A

1. ¿Qué quiere María Josefa? ¿Cuál es su opinión de Pepe el Romano?
2. ¿Cuál es el sentimiento de Martirio hacia su hermana Adela? ¿Cuál es la razón de este sentimiento?
3. ¿Qué representa, en tu opinión, el personaje María Josefa?
4. ¿Porqué Adela se mata?
5. ¿Qué pareció la reacción de Bernarda ante la muerte de su hija menor?

Bloque de preguntas B

1. ¿Por qué busca Martirio a Adela? ¿Dónde ha estado Adela?
2. ¿Por qué se riñen Adela y Martirio?
3. ¿Qué acto de Adela representa su enfrentamiento contra la autoridad de Bernarda?
4. ¿Por qué se puede decir que esta obra del género drama se clasifica como una tragedia?
5. En tu opinión, ¿qué mensaje quiere pasar el autor con el final de la obra?