



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



VERÔNICA LIMA BEZERRA RODRIGUES

**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**

FORTALEZA – CEARÁ  
2011

VERÔNICA LIMA BEZERRA RODRIGUES

**O USO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE ESPANHOL NAS TURMAS DE 2º  
ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PARTICULAR DE PORTO VELHO:  
A RELAÇÃO ENTRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E AS CRENÇAS DA  
COMUNIDADE ESCOLAR**

Dissertação 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 título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Estudos da Linguagem.

Orientação: Profª Drª Cleudene de Oliveira Aragão.

FORTALEZA – CEARÁ  
2011

R696u Rodrigues, Verônica Lima Bezerra

O uso do texto literário nas aulas de espanhol nas turmas de 2º ano do ensino médio de uma escola particular de Porto Velho: a relação entre os documentos oficiais e as crenças da comunidade escolar / Verônica Lima Bezerra Rodrigues. – Fortaleza, 2011.

236p.

Orientadora: Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada)  
Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

1. Texto Literário 2. Leitura 3. Crenças. 4. Ensino – Língua Espanhola. I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

CDD:468

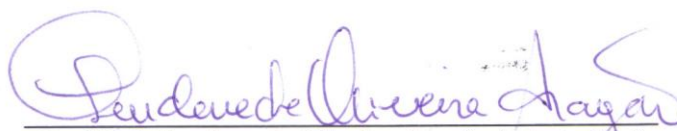
VERÔNICA LIMA BEZERRA RODRIGUES

**O USO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE ESPANHOL NAS TURMAS DE 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PARTICULAR DE PORTO VELHO: A RELAÇÃO ENTRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E AS CRENÇAS DA COMUNIDADE ESCOLAR**

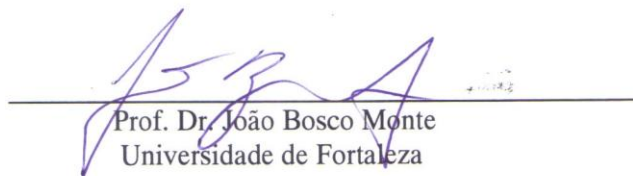
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Estudos da Linguagem.

Aprovada em: 22/ 03 / 2011

BANCA EXAMINADORA:



Profª Drª Claudene de Oliveira Aragão (orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará



Prof. Dr. João Bosco Monte  
Universidade de Fortaleza



Profª Drª Laura Tey Iwakami  
Universidade Estadual do Ceará

Ao meu **Deus**;  
ao meu amado, **Josué Rodrigues**;  
e ao nosso filho, **Matheus**.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, por seu amor que nunca falhará e que me sustenta todos os dias.

Ao meu marido e ao meu filho, que me permitiram encarar os momentos difíceis com mais tranquilidade, alegria e com a certeza de que, ao final, tudo daria certo. Presentes de Deus na minha vida a quem dedico todos os meus esforços por dias melhores.

À minha mãe, que desde o início me incentivou e ajudou a realizar meus sonhos.

Ao meu pai, por seu apoio incondicional e por acreditar em minha capacidade.

Às minhas irmãs e à minha mãe de coração, pela admiração que sempre demonstraram ter pelo meu trabalho.

À minha sogra, pelo incentivo, carinho e palavras de sabedoria sempre dispensadas a mim.

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

Aos meus alunos e colegas do Colégio Kerigma, responsáveis pelo projeto que nasceu em meu coração e que primeiro me motivou a realizar esta pesquisa.

Às amigas Luciana, Simone e Girlene, que me ajudaram das mais diferentes formas, sem as quais não teria sido possível realizar este trabalho.

Ao amigo Luiz, quem primeiro me orientou e encorajou a enfrentar o desafio da seleção para o curso de mestrado.

Aos colegas do mestrado, pelos momentos de alegria, troca de experiências e descontração.

À minha orientadora, Cleudene de Oliveira Aragão, pela amizade, conselhos, paciência, por seu exemplo de simplicidade e profissionalismo e por guiar meus passos nesta empreitada.

Aos membros da banca, tanto da qualificação como da defesa, pela atenção, paciência e por suas valiosas contribuições.

À professora Marisa Aderaldo, por ter sido quem plantou em meu coração o desejo de seguir minha carreira acadêmica e à amiga Ana de Sena por servir de exemplo e me mostrar que a caminhada seria possível, mesmo diante de tantos obstáculos.

Aos professores e professoras do mestrado, por todos os conhecimentos compartilhados, pela atenção e disponibilidade.

À secretaria do mestrado, pela presteza e gentileza.

Aos informantes desta pesquisa (alunos, professora, coordenadora e diretora pedagógica) e à escola onde a mesma foi realizada, sem os quais ela não teria razão de existir.

A todos os professores que passaram por minha vida e que me fizeram ver em sua prática docente a possibilidade de realizar um sonho: construir um mundo melhor através de uma educação de qualidade.

O que ensina esmere-se no fazê-lo.  
Romanos 12:7

Uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento,  
não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida; não é  
uma solução, é a possibilidade de tratar um problema; e só  
cumpre o seu papel cognitivo com a plena atividade mental  
do sujeito.

Morin, Ciurana & Motta (2003)



## RESUMO

Pautados em uma perspectiva exploratório-descritiva investigamos a perspectiva dos alunos, professora e escola, representada por uma coordenadora e pela diretora pedagógica da instituição, quanto ao uso do texto literário em atividades de leitura em língua espanhola, nas turmas de 2º ano do ensino médio de uma escola particular da cidade de Porto Velho. Como fundamentação teórica apoiamos-nos em autores como Mendoza (2004, 2007), Pozuelo (1995), Lazar (1993) e Widdowson (1984), no que se refere à funcionalidade do texto literário no ensino de leitura na escola. Quanto às concepções de leitura e a importância desta no ensino de línguas baseamos-nos em teóricos como Bakhtin (1992), Cohen (1990) e Solé (1998). Para tratar das crenças e sua influência no processo de ensino-aprendizagem de línguas valemos-nos de estudiosos como Barcelos (2004), Alvarez (2007) e Silva (2005). Os documentos oficiais que permeiam a educação básica brasileira, PCNEM (2000), PCNEM + (2002) e OCNEM (2006) serviram como base teórica em toda a discussão realizada. Através de questionários procuramos detectar que crenças dos alunos, professora, coordenação e direção pedagógica contribuem para a forma como o texto literário é utilizado em sala de aula, sobretudo em atividades destinadas à prática leitora em língua espanhola. Utilizamos, ainda, protocolos de observação de aulas e de análise de material didático para verificar se e como o texto literário é usado nas aulas de espanhol oferecidas às turmas de 2º ano do Ensino Médio da escola onde o estudo foi realizado. Nossa pesquisa detectou que as crenças e experiências prévias dos informantes em relação à leitura, literatura e a forma como o texto literário é utilizado didaticamente influenciam, significativamente, no nível de aceitabilidade dos gêneros literários no contexto, específico, de aulas de espanhol como língua estrangeira.

Palavras-chave: texto literário, leitura, crenças, ensino de língua espanhola.

## RESUMEN

Desde una perspectiva exploratorio-descriptiva investigamos la perspectiva de los alumnos, profesora y escuela, representada por una coordinadora y por la directora pedagógica de la institución, en cuanto al uso del texto literario en actividades de lectura en lengua española, en los grupos de 2º año de la enseñanza secundaria de una escuela privada de la ciudad de Porto Velho. Como fundamentación teórica nos apoyamos en autores como Mendoza (2004, 2007), Pozuelo (1995), Lazar (1993) y Widdowson (1984), en lo que se refiere a la funcionalidad del texto literario en la enseñanza de lectura en la escuela. Cuanto a las concepciones de lectura y a la importancia de esta en la enseñanza de lenguas nos basamos en teóricos como Bakhtin (1992), Cohen (1990) y Solé (1998). Para tratar de las creencias y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas nos valemos de estudiosos como Barcelos (2004), Alvarez (2007) y Silva (2005). Los documentos oficiales que orientan la educación básica brasileña, PCNEM (2000), PCNEM+ (2002) y OCNEM (2006) sirvieron como base teórica en toda la discusión realizada. A través de cuestionarios procuramos detectar qué creencias de los alumnos, profesora, coordinadora y dirección pedagógica contribuyen para la forma como el texto literario es utilizado en el aula, sobretodo en actividades destinadas a la práctica lectora en lengua española. Utilizamos, todavía, protocolos de observación de clases y de análisis de material didáctico para verificar si y cómo el texto literario es utilizado en las clases de español ofrecidas a los grupos de 2º año de Enseñanza Secundaria de la escuela donde el estudio fue realizado. Nuestra investigación detectó que las creencias y experiencias previas de los informantes en relación a la lectura, literatura y la forma como el texto literario es utilizado didácticamente influyen, significativamente, en el nivel de aceptación de los géneros literarios en el contexto, específico, de clases de español como lengua extranjera.

Palabras-clave: texto literario, lectura, creencias, enseñanza de lengua española.

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

### Quadros

Quadro 1 – Definições de Crenças .....	70
Quadro 2 – Termos e definições para crenças sobre o ensino de línguas .....	74
Quadro 3 – Competência de área 2, segundo a Matriz de Referência para o ENEM 2009 ....	88
Quadro 4 – Competência de área 5, segundo a Matriz de Referência para o ENEM 2009 .	100
Quadro 5 – Os padrões de interação .....	160
Quadro 6 – Tipos de atividades .....	161

### Figuras

Figura 1 – Focos nos quais se centra o estudo da literatura .....	47
---	----

### Tabelas

Tabela 1 – Dados dos alunos/informantes segundo gênero e faixa etária.....	118
Tabela 2 – Lista de obras preferidas pelos alunos questionados .....	138

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – O gosto pela leitura.....	127
Gráfico 2 – A importância da leitura .....	127
Gráfico 3 – A leitura na formação do indivíduo.....	128
Gráfico 4 – A realização de leituras espontâneas .....	128
Gráfico 5 – O início das experiências leitoras.....	129
Gráfico 6 – Avaliação das aulas de leitura.....	130
Gráfico 7 – A função de ensinar sobre a importância da leitura .....	131
Gráfico 8 – O processo de leitura .....	132
Gráfico 9 – Elementos que contribuem para a compreensão textual.....	133
Gráfico 10 – Estratégias de leitura.....	134
Gráfico 11 – O gosto pela literatura.....	135
Gráfico 12 – A importância da literatura na formação do indivíduo.....	136
Gráfico 13 – Quantidade anual de leituras em língua materna .....	137
Gráfico 14 – Quantidade anual de leituras em língua espanhola .....	137
Gráfico 15 – Tipos de textos literários.....	141
Gráfico 16 – O tipo de leitura preferida.....	142
Gráfico 17 – As leituras mais frequentes .....	143
Gráfico 18 – Os tipos de conhecimentos propiciados pelo texto literário .....	144
Gráfico 19 – A importância do espanhol .....	145
Gráfico 20 – O uso do texto literário nas aulas de espanhol.....	146
Gráfico 21 – A forma de uso do texto literário nas aulas de língua espanhola.....	147
Gráfico 22 – O uso do texto literário nas aulas de espanhol.....	148
Gráfico 23 – O desejo pela presença do texto literário nas aulas de E/LE .....	149
Gráfico 24 – A utilidade do texto literário nas aulas de língua espanhola.....	150
Gráfico 25 – A dificuldade de leitura de textos literários em língua espanhola.....	151
Gráfico 26 – A compreensão leitora de textos literários em língua espanhola .....	152
Gráfico 27 – A capacidade de crítica literária de textos em língua espanhola.....	153
Gráfico 28 – Os tipos de leituras literárias em língua espanhola .....	154
Gráfico 29 – A presença do texto literário na material didático empregado nas aulas de E/LE .....	155

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

E/LE – Espanhol como língua estrangeira

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

L1 – Primeira Língua

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCNEM + - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

TL – Texto literário

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

UNIRON – Universidade de Rondônia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>145</b>
<b>CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>20</b>
<b>1.1 Leitura em LE .....</b>	<b>20</b>
1.1.1 As concepções de leitura em LE .....	21
1.1.2 Compreensão leitora em LE.....	25
1.1.3 Estratégias de leitura em LE .....	29
1.1.4 A leitura nas aulas de espanhol como LE .....	35
<b>1.2 A funcionalidade do texto literário no ensino de LE.....</b>	<b>40</b>
1.2.1 As concepções de literatura .....	43
1.2.2 O texto literário na sala de aula de LE.....	51
1.2.3 A seleção de textos literários .....	61
<b>1.3 Crenças e LE .....</b>	<b>67</b>
1.3.1 Definições de crenças .....	69
1.3.2 As crenças e sua relação com o contexto de ensino-aprendizagem de LE .....	74
<b>1.4 Os documentos oficiais .....</b>	<b>86</b>
1.4.1 Ensino de espanhol no Brasil e os documentos oficiais .....	86
1.4.2 A leitura em LE nos documentos .....	93
1.4.3 A funcionalidade do texto literário no ensino de LE nos documentos .....	97
1.4.4 As crenças nos documentos .....	102
<b>CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA.....</b>	<b>111</b>
<b>2.1 Natureza da pesquisa .....</b>	<b>112</b>
<b>2.2 Contexto da pesquisa.....</b>	<b>114</b>
<b>2.3 Os informantes .....</b>	<b>117</b>
<b>2.4 A coleta de dados.....</b>	<b>118</b>
<b>2.5 Os instrumentos .....</b>	<b>120</b>
2.5.1 Protocolo de observação de aula .....	121
2.5.2 Questionários .....	121
2.5.3 Protocolo de análise do material didático .....	123
<b>2.6 Sobre a análise dos dados.....</b>	<b>124</b>
<b>CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>126</b>
<b>3.1 As experiências e crenças dos alunos sobre a leitura, literatura e a relação entre os dois conceitos no contexto de ensino-aprendizagem de E/LE.....</b>	<b>126</b>
<b>3.2 Os reflexos dos documentos oficiais brasileiros na prática de uso do texto literário nas aulas de E/LE.....</b>	<b>156</b>
3.2.1 A realidade em que as aulas acontecem .....	156
3.2.2 A professora e a interação estabelecida com os alunos no processo de ensino - aprendizagem.....	158
3.2.3 Os resultados das observações .....	162
<b>3.3 O uso do texto literário no material didático de espanhol adotado pela escola .....</b>	<b>168</b>
<b>3.4 Como a professora e a escola compreendem a relação entre o texto literário e as aulas de E/LE em suas turmas de 2º ano do Ensino Médio.....</b>	<b>174</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>199</b>

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>208</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>218</b>

## INTRODUÇÃO

A expansão do ensino de espanhol como língua<sup>1</sup> estrangeira, no cenário brasileiro, torna necessárias intervenções no contexto das abordagens didáticas, feitas com o objetivo de promover ainda mais o ensino dessa língua. Nos PCNEM+ (2002) é estabelecido que o aprendizado de uma língua estrangeira deve-se dar através da execução de etapas bem definidas que possibilitarão ao aluno dominar competências e habilidades<sup>2</sup> que poderão ser utilizadas em diversas situações do seu cotidiano.

Delimitando-se a analisar a realidade das salas de aula de ensino médio, sabemos que é imperativo definir, desde o princípio, a relevância das competências a serem desenvolvidas em sala de aula, por se considerar aqui todas as vicissitudes que norteiam a prática educacional nesse entorno e que, na maioria das vezes, comprometem o ensino das quatro habilidades comunicativas.

Cientes das dificuldades que permeiam o ensino de línguas nesse contexto, os documentos oficiais brasileiros para o ensino médio (PCNEM, 2000; PCNEM +, 2002; OCNEM, 2006) passaram a substituir as sugestões didáticas de trabalho com as quatro habilidades, agora consideradas inadequadas, por orientações voltadas ao processo de ensino de línguas estrangeiras de forma a possibilitar ao aluno o uso dos conhecimentos adquiridos nas diversas situações em que os tenha que por em prática, por ocasião de sua inserção no mercado de trabalho ou mesmo pelo pleno exercício da cidadania.

Reconhecendo o papel da leitura na formação do ser como cidadão crítico e atuante em sua sociedade e conferindo-lhe um caráter social, os PCNEM+ (2002), que defendem a cidadania e o desenvolvimento da competência leitora, afirmam que, desde uma perspectiva comunicativa, deve-se priorizar a leitura e a compreensão de textos, sejam orais

---

<sup>1</sup> A definição de língua por nós adotada é a mesma apresentada nos PCNEM que a compreendem como sendo “um produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade lingüística” (PCNEM, 2000, p.5).

<sup>2</sup> Entendemos a existência de diferença entre os conceitos de competência e habilidade segundo definição apresentada por Mendoza (2003, p.188-189) para quem a competência se constitui “do conjunto de aptidões, capacidades e conhecimentos disponíveis, compatíveis com a natureza, maturidade, aquisição e aprendizagem do ser, que o permitem atuar de uma forma determinada em diferentes contextos.” Já a definição de habilidade contempla “a capacidade real ou potencial de atuação do sujeito em uma situação ou um tipo de situações.” Para o autor, “as habilidades dependem das competências do sujeito”. (traduções nossa). Contudo enfatizamos que, ao longo de nossas reflexões, utilizamos os termos sem nos pautarmos nessa delimitação, tratando-os, muitas vezes, como sinônimos.



ou escritos, pela estreita relação entre o domínio dessa habilidade e os atos de comunicação nas mais variadas esferas do dia-a-dia.

Nesse sentido, os PCNEM+ (2002) sugerem para o trabalho com a leitura em língua estrangeira o uso de diversos tipos de textos, a serem utilizados em atividades de simulação de contextos reais de uso da língua, e aponta, como um dos objetivos da disciplina, que o aluno esteja apto a fazer uso da leitura como ferramenta de acesso ao mercado de trabalho ou à vida acadêmica.

No entanto, o que se percebe em uma análise preliminar da realidade é que o ensino de espanhol como língua estrangeira ainda necessita galgar passos mais largos em direção ao ensino contemporâneo de idiomas que põe em relevo a importância do foco comunicativo. Que a leitura é parte importante desse processo e que pode e deve ser feita também através da apreciação de textos literários é fato, entretanto, como concluem Rosa, Barroso e Santos (2004, p.5) “a maioria dos docentes utiliza o texto literário como *mero pretexto* para o ensino de temas gramaticais e lexicais [...] deixando de valorizar sua tipologia e suas especificidades literárias” sugerindo a continuidade de tratamento do texto literário, segundo os moldes tradicionalistas, também no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE).

Segundo nossa experiência docente<sup>3</sup>, percebemos que nas aulas de espanhol o trabalho com a competência leitora tem-se restringido à abordagem limitada dos livros didáticos e à apreciação de textos por meio de exercícios que muito se distanciam do estímulo ao posicionamento de um leitor participativo, crítico e atuante no processo de significação textual.

Considerando-se que é nesse contexto que as aulas de leitura em E/LE ocorrem, inferimos que o uso do texto literário também se dá de forma diferente do que é sugerido pelos documentos oficiais que orientam a abordagem dos gêneros textuais no desenvolvimento da habilidade leitora.

Acreditamos que o texto literário ainda necessita ser contemplado com o fim maior ao qual se destina, para deleite e apreciação, e que esse é um desafio para a escola do mundo moderno, que compete com os meios de comunicação de massa e tecnologia de ponta. Arelada a essa realidade tem-se, ainda, a questão dos moldes aos quais os professores de

---

<sup>3</sup> A experiência docente a qual nos referimos consiste, basicamente, em três anos como professora de língua espanhola, nas turmas de ensino fundamental II no Colégio Kerigma e em dois semestres como professora-bolsista do Núcleo de Línguas da UECE. Claro que ao usar essa expressão não nos referíamos apenas ao tempo de sala de aula, mas também às conversas informais com colegas, a própria análise de materiais para utilizar na escola, etc.

línguas estão acostumados desde o início de sua formação, que conferiam ao uso do texto literário mero pretexto para estudo de conteúdos de ordem linguística, categorização de escolas, vida e obra do autor (ROSA, BARROSO e SANTOS, 2004). São esses parâmetros que o professor leva para sua sala de aula, criando-se um círculo vicioso de uso do texto literário e que impossibilita ou mesmo intimida ações mais ousadas de abordagem por parte daqueles que tentam inovar.

O texto literário, no ensino básico brasileiro<sup>4</sup>, fica relegado, por muitas vezes, às aulas de literatura, nas quais os alunos aprendem muito mais sobre história da literatura do que se preparam para serem leitores literários e apreciadores desse gênero textual (OCNEM, 2006). Não é possibilitado ao aluno perceber a íntima relação entre a leitura e a literatura, e ainda vislumbrar o quanto a literatura pode contribuir, como definem os PCNEM (2000), para sua formação enquanto cidadão crítico e participativo na sociedade em que se insere, pelo aporte cultural ao qual se tem acesso através desses gêneros textuais.

As aulas de literatura, por sua vez, destinam-se, apenas, aos conhecimentos literários de língua materna, restringindo-se muitas vezes, no caso do ensino médio, sobretudo no último ano, ao ensino de literatura brasileira. Não existe no currículo escolar de ensino médio no Brasil uma disciplina voltada para o ensino das literaturas de línguas estrangeiras, o que contribui ainda mais para a dificuldade de contemplação, por parte dos alunos, de textos pertencentes ao discurso literário, muitas vezes substituído por outros gêneros considerados mais adequados ao foco comunicativo.

Assim sendo, essa pesquisa objetiva analisar a situação de uso do texto literário em atividades, com foco na leitura em língua espanhola, nas duas turmas de 2º ano de uma escola particular da cidade de Porto Velho<sup>5</sup>, desde a perspectiva dos alunos, da professora e da escola, representada pela coordenadora do ensino médio e pela diretora pedagógica da instituição, a fim de se verificar o que ocorre na sala de aula e que contribui para que esse gênero textual não seja bem aceito.

Inicialmente pretendíamos que a pesquisa fosse realizada em uma escola da rede pública, por acreditarmos que, diante do número substancial de escolas nesse grupo, os dados levantados teriam uma amplitude maior. Contudo, vários obstáculos impediram que tal

---

<sup>4</sup> O ensino básico brasileiro é segundo a LDB (1996) formado pela educação infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio.

<sup>5</sup> O nome da escola onde realizamos a pesquisa não será divulgado a fim de proporcionar uma maior imparcialidade na análise dos dados apresentados e de se evitar a exposição, desnecessária, dos nossos informantes.

projeto se realizasse, sendo o principal deles a mudança recente da pesquisadora para a região e a falta de informação nos órgãos competentes.

Para isso, respondemos, ao final desse trabalho, a alguns questionamentos que originaram esta pesquisa como: Quais as crenças dos alunos e dos representantes da escola em relação ao uso do texto literário nas aulas de E/LE? Como as crenças da professora e dos alunos em relação ao texto literário influem em seu uso e na receptividade a esses textos nas aulas de E/LE? O texto literário é usado nas aulas de E/LE, em atividades de leitura, de acordo com as orientações dos documentos oficiais brasileiros? Como o texto literário é usado nas atividades de leitura propostas pelo material didático utilizado pela escola?

Esperamos, ainda, que os resultados obtidos com essa pesquisa instiguem o professor de E/LE a fugir às amarras do tradicionalismo que permeiam o uso do texto literário desde os mais remotos tempos do ensino de línguas, sejam estrangeiras ou mesmo materna, no contexto brasileiro e a sentir-se encorajado a ousar com o intuito de promover em suas aulas o prazer pela leitura em LE.

Para uma melhor organização deste trabalho, portanto, o mesmo foi organizado em três capítulos. No primeiro apresentamos a fundamentação teórica que embasa todo o trabalho. Ao tratarmos dos principais conceitos em torno da leitura e de sua relevância para a educação básica, são apresentadas as concepções de leitura, compreensão leitora e estratégias de leitura em LE. Foi discutida, ainda, a questão da leitura nas aulas de E/LE no ensino médio. Para isso, tomamos como aporte teórico o que dizem estudiosos como Solé (1998), Bakhtin (1992) e Cohen (1990), dentre outros importantes nomes.

No mesmo capítulo, com o intuito de abordar a questão da funcionalidade do texto literário no ensino de leitura na escola nos reportamos a autores do âmbito da didática da literatura como Mendoza (2004; 2007) e Vivante (2006), dentre outros, onde são discutidas questões como as concepções de literatura, a inserção do texto literário nas aulas de E/LE e a seleção de textos literários para o contexto de salas de aula do ensino médio.

Finalizando o Capítulo 1, abordamos a questão das crenças e de sua influência no contexto de ensino-aprendizagem de LE. Sendo pautadas em teóricos como Barcelos (2004), Silva, K. (2005)<sup>6</sup> e Alvarez (2007), dentre as demais valiosas contribuições revistas. Também

---

<sup>6</sup> Esse sistema de chamada segue a orientação do manual de normalização da UECE onde, na página 22, sobre tal questão diz-se, no tópico “a” que: “Quando houver coincidência de autores com o mesmo sobrenome e data, acrescentam-se as iniciais de seus prenomes...” O manual está disponível na página da UECE na internet: [www.uece.br](http://www.uece.br)

foi revista a situação do ensino do espanhol no Brasil e o que dizem os documentos oficiais brasileiros em relação à leitura, literatura e o encontro destas nas aulas de E/LE.

No Capítulo 2 foi feita a apresentação da metodologia da pesquisa, destacando sua natureza, contexto, quem são os informantes, como foi feita a coleta de dados e a descrição dos instrumentos de pesquisa.

O Capítulo 3 destina-se à apresentação dos dados coletados, bem como sua relação com o aporte teórico apresentado anteriormente.

Por fim, são apresentadas nossas considerações finais, através das quais esperamos contribuir para que os horizontes que contemplam o uso do texto literário nas salas de E/LE possam ser ampliados e vislumbrados sob uma nova perspectiva.

## CAPÍTULO 1

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 1.1 Leitura em LE

No mundo globalizado, com o grande fluxo de informações, os registros escritos ganham cada vez mais importância, sobretudo em relação à aquisição de novos saberes. A imprensa exerceu importante papel na difusão da leitura, enquanto canal de transmissão de informações e entretenimento. A leitura é de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina e/ou conteúdo. É por dela que o aluno se insere no contexto de troca ou aquisição de conhecimentos de forma mais independente. Segundo Solé (1998, p.36) “a partir do ensino médio, a leitura é um dos meios mais importantes na escola para a consecução de novas aprendizagens”.

Desse modo, quanto maior a proficiência leitora do aluno/leitor, o que inclui seu domínio das estratégias de leitura, maior autonomia e segurança ele terá quando se deparar com situações reais, as quais exijam dele a capacidade de resolver, de forma eficaz, problemas que possam surgir durante o processo de leitura de um texto qualquer em língua estrangeira, ou mesmo em língua materna.

A importância da leitura para o indivíduo é algo irrefutável. Em se tratando de alunos do ensino médio há que se considerar que é a partir da leitura que estes interagem com os demais conhecimentos que lhes são apresentados. Desse modo:

A leitura torna-se, progressivamente, a principal fonte de informação para o estudante interessado em processá-la em profundidade. Ao contrário da leitura narrativa, destinada especialmente ao prazer durante o tempo livre, a real aprendizagem dos conteúdos informativos depende, progressivamente, do volume de leitura realizado pelo estudante e de seu processamento pausado e paciente, por meio da ativação de seus conhecimentos prévios, em ler e reler detidamente, em sublinhar as idéias e os detalhes relevantes, em fazer resumos, esquemas ou gráficos organizadores do texto, consultar notas, deter-se para pensar. Assim a leitura enriquece e estimula o intelecto do estudante. (ALLIENDE, 2005, p.14)

Alliende (2005, pp.12-16) aponta ainda para algumas das razões pelas quais a leitura se torna tão relevante para o indivíduo: Na leitura prevalece a liberdade, no sentido de que o leitor é livre para escolher em que circunstâncias ela será realizada; a leitura é um fator determinante do êxito ou fracasso escolar, por sua íntima relação com o acesso aos mais

diversos conhecimentos; a leitura permite articular os conteúdos culturais, expandir a memória humana, estimula a produção de textos e determina processos de pensamento.

A fim de compreendermos melhor o que ocorre com a leitura, passaremos a discutir os seguintes pontos: as concepções de leitura, compreensão leitora, estratégias de leitura e a relevância destas para o ensino de LE.

### 1.1.1 As concepções de leitura em LE

Ao longo dos anos a concepção de leitura vem sofrendo mudanças. A princípio, segundo a abordagem *ascendente (bottom-up)*, contemplava-se a leitura desde a perspectiva do *texto*, que atuava como intermediário entre o conteúdo e o leitor. Defendia-se que a leitura era um processo no qual a informação partia da extração da mensagem textual por parte do leitor que exercia o passivo papel de apenas apreender a informação que lhe era fornecida usando, para tal, a simples decodificação de palavras e frases. Sobre essa concepção Koch (2008) afirma ser correspondente à compreensão

de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo. (Koch, 2008, pp.9-10)

Sendo assim, segundo a abordagem ascendente o foco da atenção é o que o texto oferece, não sendo relevantes, para a leitura, as experiências e conhecimentos previamente adquiridos pelo leitor. Solé (1998) sintetiza em que consiste a abordagem ascendente compreendendo-a como um modelo focado no texto.

Após esse período, segue-se o da abordagem *descendente (top down)* por meio da qual passou-se a pensar no processo de leitura como sendo uma construção de significação descendente, no qual as experiências do leitor, que aqui tem um papel ativo, passam a valer mais do que qualquer informação detida pelo texto, sendo, portanto, o leitor quem confere significado ao texto. Neste caso, a leitura depende mais de informações não-visuais do que visuais, uma vez que os conhecimentos anteriores do leitor são de suma importância para a construção de sentido. Para Solé (1998) a abordagem descendente deve ser compreendida como sendo focada no leitor.

Koch (2008) afirma que, de acordo com a abordagem descendente, a língua passa a ser vista como simples código e corresponde a noção de sujeito enquanto “assujeitado” pelo sistema, sendo o texto, por sua vez, um mero produto a ser decodificado pelo leitor bastando para isso que este leitor domine o código utilizado para a emissão da mensagem. Daí a relevância dos elementos que acompanham a mensagem textual, sendo aqui chamados de informações não-visuais.

No entanto, é importante ressaltar que a fase da abordagem descendente trouxe avanços para o ensino de leitura, pois valorizava o conhecimento prévio e as inferências feitas pelo leitor, mas sua falha foi supervalorizar o leitor em detrimento do texto.

Por fim, numa busca de equilibrar essas duas vertentes, surgiu, a partir dos anos 80, a concepção *interacional* de leitura, oriunda das abordagens conciliadoras. Trata-se do modelo no qual o significado do texto é construído a partir da interação entre as informações do texto e o leitor com seu conhecimento prévio, havendo um fluxo de informações contínuo que agrega sentido ao texto, à medida que essa interação é concretizada. O sociointeracionismo, que alimentou a concepção interacional de leitura e o ensino de línguas a partir de uma metodologia que recebeu o mesmo nome, começou a ser compreendido a partir do pensamento do filósofo Lev Vygotsky (1896-1934). Bakhtin corrobora essa última concepção:

Fundamentamo-nos, pois em uma concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação. O lugar mesmo de interação – como já dissemos – é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as idéias do autor, complete-as, adapte-as etc., uma vez que “toda compreensão é preche de repostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz.” (BAKHTIN, 1992, p. 290).

Para Koch (2008) a partir da abordagem *interacional* concebe-se a língua como dialógica, e, por conseguinte, também interacional, sendo seus sujeitos construtores sociais, por sua atividade contínua à medida que constroem a si e ao texto através da interação estabelecida entre ambos. Deste modo Koch define leitura como sendo “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH, 2008, p.11).

Como podemos perceber a partir das considerações de Koch (2006; 2008) aqui expostas, não há como falar em leitura sem se pensar em texto. Sobre esse conceito, por sua vez, Koch (2006) afirma ser totalmente dependente da compreensão que se tem acerca do que seja língua e sujeito.

Especificamente sobre o processo interativo representado pela leitura, Cohen (1990) afirma que várias atividades cognitivas são combinadas para que se chegue ao objetivo final dessa interação, a troca e/ou acréscimo de informações:

Tem-se descrito a leitura desde o ponto de vista da interação que se produz entre o escritor e o leitor quando este atribui significado ao texto. O leitor realiza uma série de atividades que incluem a retenção de novos conhecimentos, o acesso a conhecimentos armazenados e a atenção às pistas que o escritor nos dá para que entendamos o que ele quer dizer com o texto. Isto acontece porque vamos acumulando e ativando conhecimentos prévios à medida que avançamos na leitura do texto. (COHEN, 1990, p.74-75)

Tal concepção sugere ainda que o autor, quando escreve seu texto, já ciente da necessária interação entre o texto e o leitor, traça um perfil de leitor ideal<sup>7</sup>, para que desse modo suas informações possam ser compreendidas da forma mais próxima da pretendida por ele. É com esse leitor ideal que o autor pretende travar um diálogo, por supor que ele detém os conhecimentos prévios necessários para que o fluxo de informações possa ter o duplo sentido descrito pela concepção de leitura sociointeracional.

Solé (1998, p.22) corrobora a concepção de leitor ideal quando afirma que “o significado que um escrito tem para um leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos.” É esse esboço do leitor ideal que possibilita o equilíbrio no momento em que o texto é processado e compreendido.

Compreendendo a leitura como um processo de interação, Mendoza (2007, p.84) a define da seguinte forma: “A leitura é uma atividade pessoal que constantemente põem em jogo, para sua consolidação e ampliação, os conhecimentos prévios e as aquisições e/ou sucessivas aprendizagens linguísticas que o aluno/receptor acumula”<sup>8</sup>. O autor destaca ainda a importância dessa relação de troca texto/leitor quando se contempla a leitura como lugar de interação, ressaltando a importância da cooperação do leitor diante daquilo que o autor, por meio de seu texto, tenta transmitir ao seu receptor.

Widdowson define a leitura como meio eficaz de se alcançar a aprendizagem de uma língua:

---

<sup>7</sup> O leitor ideal, segundo Mendoza (2004, p.153), também pode ser denominado “leitor implícito” e consiste naquele que o autor prevê como destinatário ideal de seus textos, um leitor que teria os conhecimentos específicos que lhe permitiriam uma melhor interação com o texto.

<sup>8</sup> ...la lectura es una actividad personal que constantemente pone en juego, para su consolidación y ampliación, los conocimientos previos y las adquisiciones y/o aprendizajes lingüísticos sucesivos que acumula el alumno-receptor. – Tradução nossa. A tradução deste e de outras citações, ao longo do texto, são de autoria da pesquisadora.



A atividade de leitura nos faz pôr em relação o que o escritor menciona com nosso conhecimento de mundo. Deste modo compreendemos enquanto lemos ao negociar um acordo entre o que há escrito na página e o que nós sabemos. (WIDDOWSON, 1984 apud MENDOZA 2007, p.87)<sup>9</sup>

A fala de Widdowson reforça a ideia de que, dentro de uma concepção interacional de leitura, a compreensão textual estará condicionada à relação que se estabelecerá entre as informações do texto e o conhecimento prévio do leitor, podendo-se com isso ter várias interpretações dependendo do leitor ou mesmo do momento em que um leitor se encontra em relação a ele próprio como participante dessa interação. Silva, E. (2005), por sua vez, define a leitura como sendo um meio de constante atribuição de significados através do contato com as mensagens textuais e do jogo entre as informações trazidas pelo texto e os conhecimentos do leitor.

Em Koch (2008) vemos que a leitura é definida como uma atividade extremamente “complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes” (KOCH, 2008, p.57).

Tomando-se então como concepção de leitura a que trata de um processo sociointeracional, torna-se evidente a importância da leitura na formação do indivíduo, uma vez que a linguagem é algo social e imprescindível à comunicação. O objetivo do ensino-aprendizagem de qualquer língua, seja ela materna ou estrangeira, é a de possibilitar e facilitar a comunicação entre as pessoas. Com a língua espanhola, no contexto das salas de aula do ensino médio, não é diferente.

A diferença está no público-alvo que, neste caso, são alunos que, na maioria das vezes, têm o primeiro contato com a língua espanhola e são, mesmo que ainda tão jovens, em quem a sociedade lança suas expectativas de um mundo melhor. É nessa fase, de apenas três anos, que esses alunos têm diante de si a difícil tarefa de decidir que carreira seguir por toda a vida e quais conhecimentos serão necessários para uma vida profissional de sucesso. É fundamental, então, usar a linguagem, através de aulas de E/LE, a fim de contribuir na formação de cidadãos mais críticos e, sobretudo capazes de se relacionar com as pessoas e suas ideias.

---

<sup>9</sup> La actividad de la lectura nos hace poner en relación lo que menciona el escritor con nuestro conocimiento del mundo. De este modo comprendemos mientras leemos al negociar un acuerdo entre lo que hay escrito en la página y lo que nosotros sabemos.

A leitura é uma relação com o outro. Na leitura, esse outro é um conjunto de elementos que permanecem em qualquer contexto. Sempre que lemos, entramos em relação com quem escreveu o livro, com os personagens, com um tempo e um espaço, com outras situações e com outros livros lidos anteriormente. (MÉLICH, 2002 apud PCNEM +, 2002, p.113).

O ato de ler é, acima de tudo, um momento de apreensão, construção e transformação de significados, sendo estes significados passíveis de alterações dependendo de múltiplos fatores como leitor, tempo e espaço. Aí está a riqueza proporcionada pela leitura, que faz com que sempre seja possível agregar novas informações, ainda que a partir de um mesmo texto, de acordo com o momento em que a leitura é realizada e o estágio de proficiência do receptor. Silva, E. defende que “leitura sem compreensão e sem recriação do significado é pseudoleitura” (SILVA, E., 2005, p. 96).

É, portanto, necessário que a leitura leve à reflexão para que possa ser considerada pertinente. É por meio do ato de refletir que se dá o processo de apropriação do que é oferecido a partir do texto, como informações relevantes e pertinentes, e ainda garante ao leitor a possibilidade de posicionar-se diante do que é dito através da mensagem transmitida.

### 1.1.2 Compreensão leitora em LE

Goodman (1987, p.19) defende que “em todas as línguas os leitores têm o mesmo propósito essencial: obter o significado do texto”, por isso nesta seção nossa discussão será pautada em teorias que abordam a compreensão leitora de forma universal, independentemente da língua em que o texto a ser lido foi produzido.

Nos termos de Allende (2005, p.111), “a compreensão ou habilidade para entender a linguagem escrita constitui a principal meta da leitura”. Entretanto, para que possamos entender melhor a questão da compreensão leitora é necessário vislumbrar antes algumas questões.

Durante anos vimos em resultados de testes como o PISA<sup>10</sup>, avaliações da compreensão leitora, como a realizada pelo INEP<sup>11</sup>, e mesmo na mídia, os reflexos da prática comum de se dar a pessoas em estado de analfabetismo ou semi-analfabetismo o status de leitores. Fernandes e Paula (2008, p.29) afirmam que “através de diferentes fontes, verificou-se que um número expressivo de indivíduos alfabetizados não conseguia praticar a leitura e a escrita conforme as necessidades de nossa sociedade letrada” ao que a UNESCO denominou, em 1970 de “analfabetismo funcional”. Tal realidade colaborava com a ideia de que ler nada mais é do que a mera decodificação de palavras, apreensão de significados superficiais, o que produz um verdadeiro abismo entre o texto e seu receptor. Supomos que esse equívoco quanto ao conceito de leitor ocorre pelas mais variadas razões, desde o simples desconhecimento das habilidades necessárias para que alguém pudesse ser considerado leitor ao oportunismo de dirigentes e governantes que se beneficiavam com a imagem de um país que tinha os números de analfabetismo em escala decrescente.

Sobre os equívocos em torno da compreensão do que seja a leitura, Silva, E. (2005) afirma que “a leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados” (SILVA, E., 2005, p.96) e vai mais além ao denominar os “leitores”, que simplesmente fazem da leitura um momento de submissão, de “consumidores passivos de mensagens não-significativas e irrelevantes” (SILVA, E., 2005, p.96).

A definição do que seja a compreensão leitora também vem sofrendo mudanças e hoje está intimamente relacionada à de letramento. Para Soares (2004, p.47), “letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Portanto, um indivíduo passa a ser considerado leitor quando ele é letrado, no sentido de ser capaz de fazer uso da habilidade da leitura para realizar o cultivo e exercício das práticas sociais, submersas nos textos com os quais tem contato, a exemplo do que defende Soares (2004). A compreensão, por sua vez, é nos termos de Marchuschi (2008)

---

<sup>10</sup> Program for International Student Assessment – Programa para Avaliação Internacional de Estudantes. O PISA, de acordo com informações divulgadas no site do Inep (<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa>), “é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.”

<sup>11</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira. De acordo com informações divulgadas no próprio site (<http://www.inep.gov.br/institucional>) o Inep “é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.”

algo que exige de nós “habilidade, interação e trabalho” (MARCHUSCHI, 2008, p.230). A perspectiva de Marchuschi (2008) para a compreensão leitora remete, novamente, à perspectiva sociointeracional de leitura.

Solé afirma que “o controle da compreensão é um requisito essencial para ler eficazmente” (SOLÉ, 1998, p. 41), desse modo só podemos considerar que houve uma leitura satisfatória por ocasião do controle do leitor sobre a compreensão da mensagem textual, através de sua interação com o texto.

A partir da adoção dos conceitos de língua, de sujeito e de texto apresentados na sessão anterior, que os tornam elementos do processo de interação no qual se envolvem, concordamos com Koch (2006) ao defendermos que a compreensão leitora, desde uma concepção dialógica da língua, não pode ser vista como mera percepção de “uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor” (KOCH, 2006, p. 17).

A compreensão é, pois, uma atividade de interação bastante abrangente de produção de sentidos, ocorrida a partir de elementos intra e extra linguísticos. Assim, o sentido de um texto passa a ser construído com base na interação ocorrida entre o texto (e sua mensagem) e o interlocutor (com seu conhecimento prévio). Koch (2008) aponta para alguns elementos que para ela são fatores que tem implicações no processo de compreensão leitora, relacionados ao autor/ leitor ou ao texto, que podem interferir positiva ou negativamente nesse processo.

Como fatores relacionados ao autor/leitor, sujeitos na interação promovida pela leitura, estão os conhecimentos de ordem linguística, elementos cognitivos, bagagem cultural, condições de produção do texto. De acordo com Koch (2008) esses fatores são relevantes porque no momento da produção do texto o autor lança mão desses elementos para projetar um leitor-modelo, apto a acionar conhecimentos semelhantes aos do autor e necessários para o diálogo com o texto. Já os fatores provenientes do texto seriam, segundo a autora, aqueles que dizem respeito à legibilidade da mensagem impressa, podendo ser de ordem material, linguística ou de conteúdo.

Silva, E. define compreensão como sendo a “potencialidade de Ser e de conhecer aquilo de que se é capaz” (SILVA, E., 2005, p. 26) e afirma ainda que “na compreensão está sempre implícita uma possibilidade de *interpretação*, uma possibilidade de apropriação e de apreensão daquilo que foi compreendido.” (SILVA, E., 2005, p. 26). Isso reforça que compreensão e interpretação não são, como muitos pensam, a mesma coisa, mas apresenta a interpretação como um aspecto mais elevado que a compreensão. Para Silva, E., (2005) a

interpretação deve ser vista como o passo seguinte à preocupação de compreender um texto em sua essência e como o elemento que possibilita conceituar aquilo que compreendemos.

Sobre os propósitos básicos da leitura, Silva, E. pontua de uma forma simples, e ao mesmo tempo profunda, como sendo estes: “compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem” (SILVA, E., 2005, p. 45). O pensamento do autor estabelece a importância única de cada elemento da comunicação que se estabelece quando o leitor interage com a mensagem trazida pelo texto, pois tanto o texto quanto o leitor exercem um papel importante para que essa interação ocorra. Trata-se de uma troca de saberes e conhecimentos na qual todos se beneficiam pelo enriquecimento mútuo por ela proporcionado.

Para Kleiman (2000) a criança, quando em fase de alfabetização, apenas decodifica o texto, enquanto que o leitor adulto vai além disso ao perceber as palavras de modo geral e adivinhar o significado de outras tantas, conduzido por seu conhecimento prévio e pelas hipóteses levantadas antes e durante a leitura.

Kleiman (2000) também compreende a leitura como um processo de interação no qual, a partir de seu engajamento com o texto, o leitor passa a construir o sentido da mensagem que lhe é apresentada. Nessa relação entre o texto e o leitor revela-se a complexidade que o ato da compreensão textual abrange, isso porque por trás desse processo existem os aspectos cognitivos da leitura que são imprescindíveis para o êxito da leitura. Ainda de acordo com a autora, constituem esses aspectos cognitivos: o uso do conhecimento prévio na leitura; os objetivos da leitura; estratégias de processamento textual pela análise e segmentação do texto escrito e a compreensão do aspecto interacional da leitura, que contribui para a atuação do sujeito enquanto leitor crítico.

Diante de toda a discussão apresentada com relação à compreensão leitora é possível que fique a pergunta: Como saber se houve, de fato, a compreensão do texto lido? Neste caso podemos considerar que “a compreensão de um texto envolve a capacidade de elaborar um resumo, que reproduz seu significado global de forma sucinta” (VAN DIJK, 1983 apud SOLÉ, 1998, p.116). Assim, uma ferramenta útil ao professor para verificação do nível de compreensão de seus alunos seria solicitar-lhes um resumo contemplando a essência do que foi lido.

É válido salientar a relevância de ensinar como deve ser feito um resumo, caso se opte por essa ferramenta de sondagem do nível de compreensão leitora, para que dificuldades sobre a escrita do gênero não venham a camuflar os resultados da “avaliação” da compreensão leitora através de atividades desse tipo. Também é importante ressaltar que,

diante do caráter interacional da leitura, o professor necessita estar aberto à multiplicidade de captação de sentido em virtude da diversidade de leitores com conhecimentos prévios, objetivos e domínio de habilidades em diferentes níveis. Isso porque, de acordo com Marcuschi “é possível haver leituras diferenciadas e ainda corretas do mesmo texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 268).

Considerando, pois, toda a discussão até aqui levantada sobre a concepção de leitura enquanto lugar de interação e o processo de compreensão leitora como algo complexo e profundo desfaz-se a imagem construída ao longo de décadas de um leitor passivo que apenas decodifica informações como afirma De Pietri (2007).

A imagem de que o bom leitor é aquele que lê o texto de uma só vez, sem hesitação ou interrupções, e rapidamente, sem dificuldades, é uma falsa imagem, que pode levar a inadequações nas atividades de ensino de leitura. A atividade de leitura exige muito trabalho, e o prazer da leitura se origina das possibilidades de realizar esse trabalho. (DE PIETRI, 2007, p. 23)

Desse modo o leitor proficiente é aquele que compreende que as dificuldades fazem parte do ato da leitura e que estas dificuldades devem ser vistas como obstáculos possíveis de serem transpostos. O leitor proficiente entende, ainda, que ler é “solucionar um conjunto de problemas que o texto oferece para sua compreensão e interpretação” (DE PIETRI, 2007, p. 39)

Compreendemos, portanto, que podemos adquirir e aperfeiçoar nossa habilidade leitora, por considerarmos que seu domínio é alcançado ao longo de nossas vidas, a partir das experiências que temos por meio das diversas leituras que realizamos. Para isso, é de fundamental relevância o conhecimento e domínio de estratégias que possam atender a cada objetivo que se tenha em mente enquanto leitor.

Trataremos na seção seguinte da concepção de estratégias de leitura adotada em nosso trabalho e daquelas que são, para nós, as principais, e mais significativas, para a prática de leitura em língua estrangeira.

### 1.1.3 Estratégias de leitura em LE

Adotamos aqui a concepção de Koch para estratégias como sendo “uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação” (KOCH, 2006, p.50) e acreditamos que

as estratégias que o leitor faz uso durante a leitura são determinantes no seu nível de compreensão textual. Cremos também que textos diferentes requerem, do leitor, o uso de estratégias diferentes. Destacamos que, como Santos (2003, p.3), entendemos que “as estratégias de leitura são idênticas para qualquer idioma”, por isso trataremos dessa questão de forma ampla e global, não nos restringindo apenas a estudos que abordam a questão das estratégias para a leitura em língua estrangeira.

Compreendemos ser de fundamental importância o domínio, por parte do leitor, de estratégias que lhe permitam consolidar o processo de interação ao qual remete a leitura, desde a perspectiva interacional adotada neste trabalho. Estamos de acordo com Solé (1998) que afirma ser imprescindível ao ato de ler “dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão” (SOLÉ, 1998, p.24)

De acordo com Koch (2006), durante o processamento textual, que ocorre através da leitura, três tipos de conhecimentos são ativados: o conhecimento linguístico, o enciclopédico e o interacional. O acionar desses conhecimentos durante o processo de leitura, segundo Kleiman (2000), também pode ser considerado como estratégia da qual o indivíduo faz uso de modo a facilitar sua interação com o texto e, conseqüentemente, a compreensão textual. Para a autora a compreensão de um texto se dá através de certos aspectos cognitivos intrínsecos ao processo da leitura como a utilização do conhecimento prévio que se dá mediante a “interação de diversos níveis de conhecimento” (KLEIMAN, 2000, p.13). A autora justifica o acionar desses conhecimentos pelo caráter interacional da leitura.

Koch (2006, p.48) define o conhecimento linguístico como sendo o responsável pela “articulação som-sentido” através do domínio de aspectos gramaticais e lexicais. Para Kleiman (2000) fazem parte do conjunto de conhecimentos prévios acionados pelo leitor no ato da leitura conhecimentos linguísticos, sendo estes, aqueles conhecimentos implícitos que detemos acerca das normas da língua e que nos permitem que a falemos enquanto nativos. Esse conhecimento é indispensável para que se dê o processamento textual e, por conseguinte, um componente imprescindível no processo de compreensão do texto.

O conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico é também considerado um tipo de conhecimento prévio do qual podemos lançar mão para uma melhor compreensão do texto. Esse tipo de conhecimento é importante para que o leitor, sobretudo aquele que entra em contato com uma nova informação ou cultura, através do texto, como é comum acontecer quando se estuda uma língua estrangeira, possa interagir com o texto sem maiores dificuldades a partir do uso de conhecimentos enciclopédicos que ele já detém sobre o assunto abordado. Consideramos, pois que “a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à

compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente.” (Kleiman, 2000, p. 25).

Koch (2006) define o conhecimento interacional como aquele que compreende as ações verbais do indivíduo por meio do processo de interação da linguagem. Esse conhecimento interacional engloba outros quatro tipos de conhecimentos: o ilocucional, que possibilita delimitar os objetivos e propósitos de um interlocutor durante um processo de interação; o comunicacional, que consiste na compreensão dos elementos que se fazem necessários para que os interlocutores possam se compreender mutuamente como, por exemplo, o uso adequado de uma variante linguística em dada situação; o metacognitivo, que possibilita ao produtor do texto de certo modo garantir a compreensão de sua mensagem, por ocasião do seu conhecimento acerca dos diversos tipos de ações linguísticas; e o conhecimento superestrutural, que permite a compreensão da adequação de um texto a um determinado evento social.

Conhecimentos de ordem textual, correspondentes às noções e definições acerca do texto desempenham papel relevante durante a compreensão textual. De acordo com Kleiman “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão.” (KLEIMAN, 2000, p.20).

O estabelecimento de objetivos para a leitura, uma estratégia metacognitiva, compõe outro fator, somado ao uso do conhecimento prévio adequado, necessário para que haja a compreensão leitora. Kleiman aponta que “há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para a tarefa” (KLEIMAN, 2000, p. 30) . Isso pode ser constatado em sala de aula quando, diante de alunos pouco proficientes, ou mesmo inexperientes, a tarefa da leitura é facilitada pelo fato de o professor estipular, previamente, o que se pretende com aquela leitura específica. Para alunos de turmas pertencentes ao ensino regular é importante que exista essa delimitação dos objetivos para que os mesmos não se sintam perdidos diante do texto, sobretudo aqueles em língua estrangeira.

O conceito de estratégias cognitivas é apresentado por Koch (2006), que as define como aquelas que fazem com que o interlocutor ative conhecimentos necessários a sua compreensão textual. As estratégias cognitivas, portanto, são responsáveis por possibilitar ou favorecer o processamento textual, seja em sua fase de produção ou compreensão. A autora ainda apresenta o conceito de estratégias interacionais que, por sua vez, consistem naquelas que facilitam o jogo de interação promovido pelo uso da linguagem em dado contexto. As



estratégias textuais, segundo Koch (2006), são as que correspondem às escolhas textuais feitas pelos sujeitos participantes da interlocução.

Silva, E. (2005), por sua vez, aponta em seu estudo para nove habilidades de leitura como sendo primordiais para a compreensão leitora. Segundo ele esses componentes seriam:

1. Conhecimento das palavras;
2. Raciocínio na leitura (inclusive capacidade para inferir significados e para relacionar várias proposições);
3. Capacidade para focalizar a atenção em proposições explícitas do autor;
4. Capacidade para identificar a intenção do autor, seus propósitos e seus pontos de vista;
5. Capacidade para derivar significados novos a partir do contexto;
6. Capacidade para identificar proposições detalhadas num trecho;
7. Capacidade para seguir a organização de um trecho e identificar os antecedentes que se referem a ele;
8. Conhecimento específico dos recursos literários;
9. Capacidade para selecionar o principal pensamento de um trecho.

(Silva, E., 2005, p. 18)

É importante notar nas habilidades destacadas por Silva, E. (2005) que a compreensão leitora, como afirmado anteriormente, desde uma perspectiva interacional, transcende a mera decodificação e exige uma infinidade de conhecimentos e capacidades do leitor para que a leitura seja proveitosa e eficiente. Silva, E. (2005) ainda ressalta que, segundo resultados de estudos por ele realizados, quanto maior o domínio dessas habilidades pelo leitor maior seu nível de proficiência. O leitor que se detém apenas nas informações superficiais do texto, é, portanto, considerado um leitor de baixo nível.

Outra informação de extrema relevância para o nosso estudo está na habilidade de número oito, apresentada pelo estudo de Silva, E. (2005). O autor aponta como uma das nove habilidades descritas como relevantes para a compreensão textual o conhecimento dos recursos literários, o que nos permite inferir que o autor defende a riqueza de peculiaridades provindas do discurso literário e que compreende a necessidade do domínio desse conhecimento para que o leitor possa compreender o texto literário. Aprofundando a questão da compreensão de textos literários o mesmo autor aponta para quatro operações que estariam envolvidas nesse processo:

1. A tradução (que inclui a obtenção de significados literais, linguagem interpretativa e reconhecimento de pronomes);
2. Sumário;
3. Referência sobre emoções e intenções;
4. Relacionamento entre técnica e significado. (Silva, E., 2005, p.19)

As quatro operações descritas por Silva, E. (2005) corroboram nossa posição na defesa da inserção do texto literário no cotidiano das aulas de leitura em E/LE. Isso porque através do contato com o discurso literário o aluno de língua espanhola tem a oportunidade de aperfeiçoar seu domínio da leitura na língua meta por meio do contato com uma mostra da língua que exige dele o uso de estratégias específicas, requisitadas para a compreensão de textos literários, e que raramente seriam conjuntamente necessárias para a compreensão de textos pertencente a outros gêneros.

É ainda possível estabelecer ligações entre os pressupostos de Silva, E. (2005) quanto às habilidades e operações apresentadas para uma leitura mais proveitosa e o que Koch (2008) assinala como sendo as estratégias de leitura das quais o leitor lança mão quando assume seu papel de construtor dos significados textuais no processo de interação com a mensagem escrita. A autora aponta como sendo essas estratégias as capacidades de “seleção, antecipação, inferência e verificação” (KOCH, 2008, p. 13).

Vemos, portanto, que tanto Silva, E. (2005) como Koch (2008) destacam as mesmas capacidades ou estratégias como sendo pertinentes no ato da leitura. A necessidade do domínio de habilidades como selecionar os trechos ou informações mais significativas; antecipar através da elaboração de hipóteses; fazer inferências sobre o que está implícito ou explícito e verificar a confirmação ou não das hipóteses levantadas são fatores que muito influenciam no nível de interação proveniente do ato de ler.

Contudo, há que se ponderar sobre a pluralidade de leituras e de sentidos que se pode alcançar, compreendendo-se a leitura enquanto lugar de interação entre o leitor e o texto (WIDDOWSON, 1984). Sendo a leitura a troca de saberes, o resultado final do processo leitor será uma pluralidade de possibilidades quanto à significação textual, em relação a um mesmo texto, por considerar-se que leitores diferentes interagem de modo diferente, ainda que diante de uma mesma mensagem (MENDOZA, 2007). Isso porque as experiências prévias, e consequentemente os conhecimentos prévios acionados, variam de pessoa para pessoa. Sobre essa pluralidade de sentidos Koch (2008) afirma que:

A pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi construído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversa, (...), e de sua atitude cooperativa perante o texto, por outro lado. (KOCH, 2008, p.22)

Com base nas considerações de Koch (2008) torna-se pertinente destacar que é importante compreender que uma concepção de leitura, enquanto atividade de interação, não

abre espaço para que o leitor infira o que quiser de um texto, dando-lhe uma significação qualquer. Isso seria retroceder às abordagens anteriores e focar as atenções ou no texto ou no leitor. Há que se considerar que a leitura deve ser compreendida, desde essa perspectiva, a qual corroboramos, como processo sociointeracional (VYGOTSKY, 1984) no qual o sentido não está apenas em um dos elementos – texto ou leitor – mas na relação que estes estabelecem entre si. Para isso é importante, segundo Koch (2008), que o leitor esteja atento aos sinais que o texto lhe oferece para captar as intenções implícitas na mensagem, tornando possível, desse modo, que esse leitor acione os conhecimentos, que já detem, mais adequados para aquele processo de interação específico.

Embora o conhecimento do conceito de gêneros textuais, bem como sua diversidade, não seja uma estratégia de leitura, mas parte da competência leitora, acreditamos ser importante para o leitor dominá-lo pelo fato de que isso pode facilitar sua interação com o texto por possibilitar-lhe acionar os conhecimentos adequados, relacionados a aspectos materiais, linguísticos ou de conteúdo, apontados por Koch (2008). Isso porque gêneros diferentes exigem conhecimentos prévios diferentes. Adotamos a definição para gênero como sendo “formas padrão e relativamente estáveis”(KOCH, 2008, p.101) que fazem parte de nossas atividades comunicativas, sendo incontáveis, dinâmicos e variáveis, podendo, inclusive, um gênero formar (ou mesmo mesclar-se com) outro gênero.

A essa capacidade de um gênero assumir a forma de outro dá-se o nome de hibridização ou intertextualidade intergêneros (MARCHUSCHI, 2008), muito comum também nos textos literários, nos quais podemos encontrar além das narrativas e poesias, receitas, notas, fragmentos de diários, cartas, etc.

Também são estratégias de leitura processos denominados “scanning”, que consiste na leitura rápida do texto na busca por informações específicas e a técnica de “skimming”, uma leitura do texto de forma seletiva a fim de apreender a mensagem principal. O uso dessas duas estratégias é muito estimulado quando do processo de aquisição de uma nova língua, principalmente para a prática da leitura de textos em LE, quando o aluno não tem conhecimento suficiente para captar todas as informações do texto e é, portanto, levado a buscar, inicialmente, informações mais gerais ou delimitadas. Também é relevante o uso da estratégia do levantamento de hipóteses durante a leitura, que são determinadas pelos objetivos e expectativas.

É válido salientar que, segundo Kleiman (2000), de acordo com os objetivos de leitura estabelecidos, serão lidos tipos de textos diferentes e, de acordo com o tipo de texto,

estratégias diferentes também serão usadas. Sobre essa questão gostaríamos de salientar dois aspectos relevantes para nossa pesquisa.

Primeiro, na leitura por prazer, de acordo com Kleiman (2000), o simples deleite, propiciado, é o objetivo. Desse modo, a abordagem de textos literários, diferentemente do que tem sido feito ao longo de décadas, não deve ter como objetivos o conhecimento de escolas, autores ou estilos, mas antes de tudo o ato de apreciar a poética e subjetividade inerentes a esses textos.

O segundo aspecto a ser mencionado é que as estratégias de leitura tornam-se imprescindíveis à medida que contribuem, significativamente, para o processo de interação do leitor com o texto e levam o leitor a atuar de forma ativa, e muitas vezes autônoma, na construção do sentido, pelas escolhas que faz das melhores estratégias para cada leitura, podendo, assim, alcançar os objetivos pré-estabelecidos.

Discutimos, a seguir, as implicações da leitura como processo de interação, sobretudo com base em textos literários, no contexto das aulas de E/LE por compreendermos a leitura como principal habilidade a ser dominada pelos alunos de turmas de ensino médio de escolas de ensino regular no Brasil.

#### 1.1.4 A leitura nas aulas de espanhol como LE

Aprender uma língua, desde uma perspectiva sociointeracionista, é aprendê-la através dos contextos nos quais a língua meta é utilizada. Desse modo, é necessário que situações reais de uso do idioma sejam criadas, através de atividades que englobem a comunicação entre os indivíduos envolvidos e o uso de diversos gêneros textuais orais e escritos, bem como da reflexão sobre cada um deles.

Há quem afirme que a leitura não é uma prática escolar, mas sim uma atividade social escolarizada (DE PIETRI, 2007), por considerar que é possível aprender a ler sem que para isso se tenha estado em uma sala de aula ou ainda ter experiências de leitura diferentes daquelas promovidas pelo mundo escolar, mesmo que inserido neste entorno. No entanto, acreditamos ser a leitura competência imprescindível no contexto do ensino de E/LE, por considerarmos a escola meio de acesso ao letramento e ao arcabouço cultural e social, ao qual se tem acesso por meio da leitura, pela maioria das pessoas pertencentes às comunidades não-letradas.

Atualmente no âmbito específico do ensino de LE muito se fala em aulas com foco comunicativo e a leitura se adéqua a essa nova tendência quando propicia o diálogo entre texto e leitor. O que permite ao aluno ir além do ato de ler pela simples decodificação das palavras, chegando a ter conhecimento prévio ativado, relacionado e ampliado a partir dessa interação.

Dado o caráter social da linguagem e, por conseguinte, da leitura, em se tratando do ensino em LE a priorização do trabalho com essa competência encontra reforço no fato de ser a leitura, dentre todas as demais habilidades, a que mais contribuições poderá trazer ao indivíduo em suas relações e necessidades futuras, seja na vida acadêmica, seja no mercado de trabalho. É o que afirmam os PCNEM (2000, p.21): “Ler e compreender uma língua estrangeira deve ser um meio de acesso à cultura, à tecnologia e de abertura para o mundo”.

É importante, então, que se ofereçam, através do ensino de uma língua estrangeira, subsídios para que o aluno possa sair da escola apto a ser inserido na sociedade, de forma a atuar positivamente nela e em sua construção. Isso é o que prevê a LDB logo no Art. 1º, parágrafo 1, no qual se define a educação: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (LDB, 1996, p.26). O ensino de uma língua estrangeira moderna, que ponha em destaque os aspectos sociais da linguagem e seu uso em benefício da comunicação é portanto, extremamente necessário.

Ainda segundo o mesmo documento (LDB, 1996), já no capítulo 2, na descrição dos níveis e das modalidades de ensino, lê-se no parágrafo 5º, do Art. 26: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (p. 69)”.

Compreendendo a leitura como processo de interação e elemento imprescindível na formação e evolução do indivíduo, espera-se que essa competência possa ser trabalhada da melhor forma possível a fim de contribuir de forma positiva na construção do conhecimento e do saber.

Marchuschi (2008) afirma que a “compreensão de texto é um dos aspectos básicos no domínio de uso da língua”. No entanto, para que o trabalho com a leitura em sala de aula possa ser mais eficiente é necessário que haja mudanças substanciais na realidade que permeia o entorno do ensino regular brasileiro. A afirmativa de Silva, E. (2005), transcrita a seguir, reflete e ao mesmo tempo leva à reflexão do que ocorre rotineiramente nas salas de aula no Brasil.

Parece-me que os cursos de Licenciatura (com exceção dos super-recentes programas de Literatura Infanto-Juvenil) tocam por cima a problemática relacionada com o ensino da leitura, gerando despreparo e lacunas na formação dos professores. Os chamados “guias curriculares” também deixam muito a desejar, resumindo o tópico “leitura” para cinco ou seis habilidades de compreensão. Em sala de aula, diante de seus alunos, o professor tem de fabricar os malabarismos mais escabrosos a fim de desempenhar o seu papel de orientador de leitura. (Silva, E., 2005, p.11)

A fala de Silva, E. (2005) destaca aqueles que talvez sejam os principais problemas que dificultam, e por vezes impossibilitam o trabalho com a leitura em sala de aula. Tal realidade se estende das aulas de língua materna às de língua estrangeira. É evidente que se o aluno não é motivado a ter interesse pela leitura em sua língua materna ele provavelmente terá problemas com a leitura de textos em língua estrangeira, por mais estimulantes que suas temáticas possam ser.

Solé (1998) aponta para outros elementos que podem ser considerados como obstáculos no ensino de leitura na escola. Em sua reflexão ficam evidentes os vários problemas, nas mais variadas esferas do entorno escolar, que afastam o hábito leitor das salas de aula brasileiras. Tais fatores vão desde a falta de compreensão do conceito de leitura até o papel que esta representa para a escola e que se reflete na prática de ensino diária.

O problema do ensino na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. (SOLE, 1998, p.33)

Não queremos atribuir o papel de formador de leitores exclusivamente ao professor, tampouco lançar sobre ele a responsabilidade pelos baixos índices de rendimentos escolar dos alunos associados a problemas com a leitura. Acreditamos que a formação de novos leitores deve iniciar-se no seio familiar, logo nos primeiros anos de vida do pequeno cidadão. É importante que a sociedade compreenda a relevância da leitura na formação do indivíduo e que todos os interessados passem a unir forças para que mudanças substanciais ocorram no sentido a fim de que os estudantes passem a ser leitores mais proficientes.

Dada a importância da leitura, existe o desafio prioritário para os educadores e para as famílias de alcançarem a meta de que os estudantes leiam cada vez mais e melhor, isto é, que desfrutem a leitura, manejem-na como uma atividade permanente e gratificante, prefiram materiais de qualidade literária e com valores, identifiquem os textos que lhes trazem informação relevante e nutram seus interesses e indagações. (ALLIENDE, 2005, p.17)

No entanto, é perceptível que as famílias relembram cada vez mais à escola a responsabilidade pela educação de seus filhos, seja com relação aos aspectos acadêmicos ou aos humanos. Sendo esta uma tendência do mundo moderno, que faz com que as pessoas tenham cada vez menos tempo para investir nas relações pessoais e que, na maioria dos casos, leva ao fracasso as tentativas da escola em modificar essa realidade, cabe ao professor procurar fazer a diferença na vida de seus alunos agindo, de fato, como educador.

Creemos ser necessário que o profissional de educação, especificamente o professor de língua espanhola, decida transpor os obstáculos que permeiam sua atividade e que vão desde a sua formação deficiente até as dificuldades vividas no cotidiano de sua vida profissional. O professor é um formador de opinião e, em se tratando de alunos de turmas de ensino médio, onde os alunos são, em geral, adolescentes, muitas vezes é também referência para muitos desses estudantes. Assim é importante que o professor saiba usar esses fatores a seu favor e passe a ser, antes de tudo, exemplo de leitor para seus alunos permitindo-lhes ver o que a leitura pode proporcionar.

O que se conclui é que muitas das dificuldades apontadas pelos teóricos em relação à leitura na escola, nas aulas de língua materna, perpetuam-se também nas aulas de línguas estrangeiras. Segundo Solé (1998), normalmente, desde o ensino fundamental as aulas de leitura são conduzidas por uma sequência de atividades que consistem, basicamente, na leitura em voz alta; formulação de perguntas, pelo professor, sobre a temática do texto; e preenchimento de fichas de leitura. Nesse contexto, com o intuito maior de verificar e fixar conteúdos gramaticais e vocabulário do que trabalhar a compreensão do que foi lido.

Há também a forma como os materiais didáticos utilizados abordam a leitura. Na maioria deles as atividades de leitura objetivam a abordagem de aspectos relacionados à gramática e ao vocabulário da língua estudada e nos raros casos de perguntas voltadas para o texto tem-se, então, questionamentos tão simplórios que sequer alcançam o objetivo da compreensão textual que se deveria almejar. O problema não está em formular perguntas nesses moldes, mas no fato de que não são questionamentos que levam à compreensão leitora, uma vez que “o conhecimento do léxico de uma língua é apenas uma condição necessária, mas não suficiente para a compreensão de um texto.” (MARCUSCHI, 2008, p. 274).

Considerando-se que é segundo esses moldes de leitura/perguntas/exercícios que a leitura vem sendo trabalhada na escola, Solé (1998) destaca que, ao contrário do que sugere a literatura sobre a temática da leitura, a escola não estimula e intervém de forma a trabalhar com seus alunos o domínio e a utilização das estratégias de leitura que poderiam contribuir positivamente para que esses alunos viessem a se tornar leitores proficientes.

Contribuindo com a discussão, Marcuschi (2008) aponta para três pontos principais que seriam os maiores equívocos cometidos pelo mercado editorial quando da elaboração dos exercícios de leitura que, em tese, objetivariam a compreensão leitora. “Tais exercícios “supõem uma noção instrumental de língua”, supõem que os textos são produtos acabados e supõem que compreender, repetir e memorizar são a mesma coisa.” (MARCUSCHI, 2008, p.269).

Há que se considerar que a seleção dos textos a serem lidos nas aulas de língua espanhola é extremamente relevante para que se tenha sucesso ao se buscar trabalhar a leitura. Isso porque, segundo Solé (1998) para que o aluno se envolva nas atividades de leitura é importante que “se sinta capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso” (SOLÉ, 1998, p.42). Do contrário, diante de um texto que exige do aluno mais do que ele pode dar, a atividade de leitura, que poderia ser prazerosa e frutífera, passa a ser vista como algo nada atrativo e enfadonho. Com isso destacamos, novamente, a importância de uma adequada seleção de textos, aos objetivos de aprendizagem pretendidos, segundo o nível da turma e interesses de aprendizagem, sobretudo dos literários, por já terem a “fama” de serem textos de linguagem mais difícil.

Para que as aulas de leitura em língua espanhola passem a ser, vistas pelos alunos, como momentos interessantes, é importante que o professor, em seu papel de facilitador, instigue seus alunos de modo que eles, de acordo com Solé (1998), se sintam motivados a realizar as leituras propostas, vendo uma razão para isso e que cada leitura seja antecedida pelo estabelecimento de metas e objetivos a serem alcançados através dela.

Faz-se necessário que, ao selecionar os textos com os quais pretende trabalhar, o professor lembre-se que no contexto escolar irá deparar-se com alunos pertencentes a grupos sociais de diferentes níveis de letramento. “A escolha do texto exige, portanto, que o professor conheça quem é o aluno que se encontra ali, a sua frente, na sala de aula” (DE PIETRI, 2007, p.13), pois desse modo o professor passa a conhecer os interesses e conhecimentos comuns desses alunos para que os textos levados para sua sala de aula sejam bem recebidos. Tal ideia vai de encontro à formulação dos guias de leitura previamente estabelecido pelo professor, mesmo antes do início do ano letivo.

Sabemos das dificuldades que o professor brasileiro enfrenta para preparar suas aulas, pela grande carga horária que necessita cumprir para que venha a receber um salário melhor, entretanto defendemos que ainda assim é necessário que esse professor busque, ao máximo, preparar suas aulas e utilizar recursos além do que é oferecido pelo material



didático. Isso porque no caso das atividades de leitura o que ocorre é que, para atender aos interesses mercantilistas do mercado editorial, os textos utilizados são, na maioria das vezes, fragmentados. Tal prática impede os alunos de terem acesso ao texto e ideia original que o material confeccionado pelo autor pretendia passar ao leitor.

No entanto, no caso específico do uso do texto literário no ensino de LE, que tem uma carga horária semanal bastante reduzida e um gênero que traz consigo a crença de que é de difícil acesso, o uso de textos fragmentados é, em geral, inevitável e até necessário. Para esta situação pode-se trabalhar com textos fragmentados desde que “segundo estratégias de leitura que não se pautem pela facilitação, mas por objetivos que promovam a necessidade de solucionar os problemas que o texto apresenta ao leitor” (DE PIETRI, 2007, p. 73).

Por fim concluímos que a leitura é, entre todas as competências a serem desenvolvidas no processo de aprendizagem de uma LE, a mais relevante e a que deve receber maior atenção, sobretudo diante das circunstâncias desfavoráveis que permeiam o contexto das salas de aula de línguas em turmas de ensino regular. Na listagem de competências e habilidades a serem avaliadas em língua estrangeira moderna no ensino médio apresentada pelos PCNEM + (2002, p.127) aparece como primeiro item “ler e interpretar textos de diferentes naturezas”. É através da leitura que o aluno tem acesso a diferentes informações e conhecimentos que serão relevantes no exercício da sua cidadania.

Na próxima seção tratamos do uso do texto literário nas aulas de E/LE, enfatizando sua adequação ao trabalho com a competência leitora de forma a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola a partir da utilização de um gênero pleno de particularidades.

## **1.2 A funcionalidade do texto literário no ensino de LE**

A pertinência do tema se dá por várias razões, dentre as quais podemos destacar a própria polêmica em torno da acessibilidade dos textos literários, quando se tem como público-leitor alunos de nível inicial ou intermediário. Para muitos ainda perdura a ideia de que os textos literários afastam o leitor do contexto comunicativo e chegam, até mesmo, a causar desinteresse nos alunos em relação à língua meta por causa do nível de dificuldade imposta por esse tipo de texto.

No entanto, nas últimas décadas, estudos têm sido feitos a fim de romper com as crenças que afastam o texto literário do contexto de sala de aula de línguas estrangeiras. Para essas pesquisas tem-se, nesse tipo de texto, uma amostra singular da língua, sendo, portanto, um exemplo a mais de produção linguística e adaptável a qualquer que seja o enfoque que se lhe pretenda dar, inclusive o de desenvolvimento da compreensão leitora. Um importante teórico que faz parte dessa corrente é Widdowson (1984), que em sua obra afirma que “a literatura não pode efetivamente ser ensinada a menos que imaginada como um tipo de linguagem de uso e porque é um tipo de uso de língua que pode ser efetivamente usada no ensino de língua.”(WIDDOWSON, 1984, p.161).

Outro teórico que defende a existência de uma relação entre a aprendizagem de uma língua e a leitura de textos literários, sendo esses últimos por ele também considerados como meio para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, quando do ensino de L1 é Battaner (1991). Para o autor, a virtude do texto literário está em:

...ser capaz de fixar uma atuação lingüística, certos fragmentos, estruturas, palavras, “tal qual” na mente dos receptores. Esta fixação (...) une uma idéia, uma situação, uma relação, etc... a uma expressão fixa, (...) abre ao que a freqüenta (...) a novas formas e a novas relações lingüísticas.<sup>12</sup>(BATTANER, 1991, p.193)

Pode-se mencionar ainda como grande defensor do uso do texto literário, como ferramenta para o trabalho de competências e habilidades em língua estrangeira no âmbito espanhol, o pesquisador Mendoza (2007), que associa literatura e leitura em uma relação indissolúvel, através da qual a primeira se realiza por ocasião da segunda.

Considerado desde a perspectiva de sua recepção leitora – a que especialmente interessa nessa orientação metodológica –, o texto literário é um material básico para exercitar a compreensão leitora, cabendo ao aprendiz (através de sua reação diante dos estímulos e dos reconhecimentos discursivos, os usos e as modalidades de ordem lingüística e pragmática) na (re)construção dos significados que lhe oferece o texto.<sup>13</sup> (MENDOZA, 2007, p.69)

---

<sup>12</sup> ...ser capaz de fijar una actuación lingüística, ciertos fragmentos, estructuras, palabras, “tal cual” en la mente de los receptores. Esta fijeza (...) une una idea, una situación, una relación, etc... a una expresión fija, (...) le abre al que la frecuente (...) a nuevas formas y a nuevas relaciones lingüísticas”.

<sup>13</sup> Considerado desde la perspectiva de su recepción lectora – la que especialmente interesa en esta orientación metodológica – el texto literario es un material básico para ejercitar la cooperación lectora, implicando al aprendiz ( a través de su reacción ante los estímulos y de los reconocimientos discursivos, los usos y las modalidades de orden lingüístico y pragmático) en la (re)construcción de los significados que le ofrece el texto.

Entretanto sabemos que a inserção dos gêneros literários<sup>14</sup> no contexto das aulas de E/LE, encontra, assim como outras práticas didáticas, obstáculos a serem transpostos. O primeiro deles trata do preparo do professor. As lacunas na formação acadêmica do professor de línguas são destacadas pelos PCNEM+ (2002), que defendem a necessidade de “repensar estratégias de mudança que permitam a profissionalização do ofício de educador e de professor, bem como a elevação do nosso nível de formação” (PCNEM+, 2002, p.136), bem como por Fernández (2005), que afirma não ser novidade:

Que um dos grandes vazios, senão o maior, da formação de professores é a dificuldade de transferir, criar pontes, adequar, gerar práticas a partir das teorias estudadas e, no caso do ensino do espanhol, a essas dificuldades se acrescentam as de domínio oral e escrito da língua e, em muitos lugares, a falta de interlocutores e acesso a cursos e atividades culturais que mantenham o professor em condições de aperfeiçoar-se e de seguir em formação continuada. (FERNÁNDEZ, 2005, p.102)

Acreditamos que entre as dificuldades apontadas por Fernández (2005) está implícita a de se trabalhar com o texto literário em sala de aula, a fim de se contemplar a compreensão leitora, visto que o próprio professor parece não se sentir seguro para tal abordagem, que de todo modo, exige um olhar diferenciado quanto ao tradicional trabalho com o literário, que apenas compreendia muito mais os aspectos estéticos do texto do que a representação linguística a ele intrínseca. Muitas vezes o texto literário figura nas aulas de E/LE como mero pretexto para o trabalho com a gramática e o vocabulário da língua.

Podemos apontar também como obstáculo o tratamento dado ao texto literário, infelizmente, por boa parte dos livros didáticos disponíveis no mercado editorial, destinados ao público escolar. Quanto a isso Rosa, Barroso e Santos (2004, p.1) afirmam que “muitos manuais didáticos trabalham o texto literário de forma limitada: os exercícios pouco favorecem a criatividade lingüística do aluno, ignoram as peculiaridades deste tipo de texto, como a ambigüidade e a subjetividade”.

Frente a todas essas questões, faz-se necessária a intervenção de projetos de pesquisa que possam, de forma substancial, contribuir para que a habilidade de compreensão leitora possa também ser trabalhada a partir do texto literário, a fim de permitir o aprimoramento de processos cognitivos de construção de significados e a habilidade de fazer inferências de conhecimentos linguísticos, bem como a correlação das novas informações

---

<sup>14</sup>Para gêneros literários adotamos a concepção de Souza (2008) que diz que “a partir de uma abordagem mais ampla poderíamos chegar a afirmar que os gêneros literários são as inúmeras modalidades de expressões literárias. Contudo esclarecemos que por vezes utilizamos o termo como mero sinônimo para “textos literários”.

com o conhecimento prévio que o aluno de E/LE detêm no contexto de sua língua materna, através dos gêneros literários.

Além disso, novos estudos desenvolvidos nesse âmbito podem servir ainda para que professores de E/LE possam ver no texto literário uma possibilidade de enriquecer suas aulas e mesmo seu próprio conhecimento, desvinculando-se dos antigos parâmetros para o trabalho com esse tipo de texto, que ao contrário afastava tanto alunos como também professores do prazer de se contemplar o E/LE por meio de uma mostra de língua tão significativa.

### 1.2.1 As concepções de literatura.

O uso do texto literário nas aulas de língua materna e estrangeira é defendido tanto por teóricos (MENDOZA, 2004; 2007) como pelos documentos oficiais (PCNEM, 2000; PCNEM+, 2002; OCNEM, 2006) que permeiam o ensino regular brasileiro. Defende-se que, em meio ao trabalho com a maior variedade discursiva possível, os gêneros literários devem ser inseridos nesse contexto a fim de possibilitar ao aluno o acesso a uma variada gama de conhecimentos.

A inserção dos gêneros literários no ensino de línguas deve, portanto, pautar-se nessa compreensão de um ensino voltado para a prática de uso do idioma estudado, permitindo ao aluno perceber a relevância do que está sendo estudado. Para tanto o ensino de línguas deve ser feito segundo os documentos oficiais (PCNEM, 2000; PCNEM+, 2002; OCNEM, 2006) a partir de uma diversidade textual e, com essa intenção, deve-se agregar o uso do texto literário, pois como afirma Marchuschi (2008, p. 208), os gêneros textuais devem ser compreendidos como “esquemas de compreensão e facilitação da ação comunicativa interpessoal”.

Vale salientar que o que defendemos é a inserção do texto literário no contexto de um ensino de línguas, pautada na diversificação de gêneros textuais, que considere a função poética inerente ao discurso literário e que objetive a apreciação e o deleite por parte do aluno ao entrar em contato com esse tipo de texto. Louise Rosenblatt (1996 apud VIVANTE, 2006,

p.162) destaca a relevância da leitura estética ao dizer que “a leitura dos textos literários centraliza a atenção na postura que o leitor assume”<sup>15</sup>.

Tal visão vai de encontro às antigas e tradicionais abordagens do discurso literário que têm sido utilizadas, ao longo de décadas, para “aprendizagem” de conteúdos referentes ao uso culto da língua ou de aspectos relacionados à história de vida e características dos autores de cada obra literária apresentada. Sobre a problemática em torno dessa abordagem do literário, Mendoza (2004, p.60) afirma que “os fins da perspectiva metodológica que combina a sequência historicista com o estudo abstrato de recursos e estilos literários resultam limitados e pouco motivadores [...]”<sup>16</sup>.

Embora atualmente uma mudança na visão de como trazer o texto literário para as aulas de línguas estrangeiras esteja sendo motivada pelas pesquisas recentes no campo da didática da literatura (VIVANTE, 2006; MENDOZA, 2004; 2007) e pelas próprias orientações dos documentos oficiais (PCNEM, 2000, PCNEM +, 2002; OCNEM, 2006) o que se percebe é que o uso do discurso literário encontra algumas dificuldades. A principal delas é a ausência de uma definição precisa do que é literário e de como se determina que um texto pertence a essa categoria.

Por outro lado a problemática em torno do uso do texto literário em sala de aula é algo relativamente novo. No passado sua presença era garantida, uma vez que o conhecimento de textos literários significava enriquecimento cultural e mesmo de uso da língua, uma vez que o que se apreçoava era o uso da norma culta pautada em exemplos extraídos de textos literários. Tal conhecimento era, portanto, restrito à uma minoria pertencente à elite brasileira.

Essa é uma questão que também se reflete nos PCNEM (2000), que afirmam ser o conceito de literariedade bastante discutível e nas OCNEM (2006, p.55) ao defenderem que “a linha que divide os campos do literário e do não literário é bastante tênue, confundido-se muitas vezes”. Na verdade nem mesmo os documentos oficiais trazem uma definição própria e objetiva que conceitualize o texto literário. O que esses documentos (OCNEM, 2006) fazem é apresentar o conceito apresentado pelo dicionário e incorporado ao cotidiano das pessoas que terminam, por adotar e adaptar essa definição às suas necessidades. Desse modo, as OCNEM (2006, p.50) consideram a literatura “como aparece no dicionário Aurélio em seu primeiro significado - “Arte de compor trabalhos artísticos em prosa ou verso”.

---

<sup>15</sup> La lectura de los textos literarios, centraliza la atención en la postura que asume el lector.

<sup>16</sup> Los fines de la perspectiva metodológica que combina la secuenciación historicista con el estudio abstracto de recursos y de estilos literarios resultan limitados y poco motivadores [...].

O dicionário da Língua Portuguesa Aurélio (1993, p.337), por sua vez, complementa a definição da palavra literatura como sendo também o “conjunto de trabalhos literários dum país ou duma época”. A definição apontada pelo dicionário reflete a dificuldade em torno do conceito de literatura uma vez que remete o leitor à questão do que seria o “conjunto de trabalhos literários” ao qual se refere em seu texto. Forma-se um ciclo vicioso em torno dessa nomenclatura, um verdadeiro jogo de palavras que serve para dificultar o uso do texto literário em sala de aula.

De acordo com o dicionário de Estebanéz Calderón (1996 apud ARAGÃO, 2006), a palavra *literatura* deriva do termo latino *littera* e corresponde, segundo Quintiliano, ao termo grego *grammatike* relacionando-se, portanto, com a arte de ler e escrever e com duas disciplinas básicas da cultura grecolatina, a Gramática e a Retórica. Inicialmente o termo literatura abrangia a ciência de uma forma mais genérica, relacionando-se ao homem letrado. Posteriormente, no final do século XVIII passa-se a compreender literatura como pertencente ao campo da criação estética para, por fim, chegar-se ao que se tem hoje: a reafirmação do caráter estético do discurso literário somada às outras concepções que foram surgindo, como a de um conjunto de obras que se relacionam por suas peculiaridades comuns.

Ainda que muitas iniciativas venham sendo tomadas a fim de se evitar essa lacuna em torno do conceito de literariedade, sabe-se que essa incógnita continua sendo motivo de preocupação por se converter em obstáculo para a aproximação desses textos ao ambiente escolar. Genette (1997) afirma que vários elementos norteiam a definição de literatura: “Uma obra literária é um ato (de fala) em cuja definição entram muitas outras coisas, além do seu texto, e que este ponto nos devolve à distinção entre imanência e transcendência.”<sup>17</sup>(GENETTE, 1997, p.31). Compreende-se aqui como imanente o objeto centrado em si mesmo e transcendente aquilo que vai além, com isso fica clara a abrangência e magnitude que se pode alcançar através da linguagem subjetiva do literário.

Na verdade o que podemos notar é que, mesmo em meio à ambiguidade que norteia a definição do literário, muitas das reflexões teóricas em torno dessa temática apresentam pontos semelhantes e que corroboram a opinião do senso comum, que apresenta uma compreensão de discurso literário como sendo uma representação artística, poética, em forma de prosa ou verso e que representa a cultura de um povo, comunidade ou nação.

---

<sup>17</sup> Una obra literaria es un acto (de habla) en cuya definición entran muchas otras cosas, además de su texto, y que este punto nos devuelve a la distinción entre imanencia y transcendencia.

Nestes termos Peytard (1982 apud MENDOZA, 2004, p.33) afirma que “no texto literário a função poética ou estética predomina sobre as demais”<sup>18</sup>. Enquanto que, buscando unir o imanente e o cultural, Barthes (1975 apud MENDOZA, 2004, p.33) defende que literatura é “uma expressão de tipo estético que opera através de signos escritos e que é uma reflexão frequentemente crítica da sociedade”<sup>19</sup>, definição esta que reflete o caráter de representação crítica escrita (e estética) de uma sociedade através do texto, com a qual concordamos.

Mendoza (2007, p.13), define literatura como sendo “uma das manifestações criativas (artísticas) que um grupo social valoriza entre seus indicadores de cultura”<sup>20</sup>. Para ele a literatura atua como elo entre a língua e a cultura de um povo, as obras literárias representam essa relação interdependente e indissolúvel entre esses dois elementos. Por meio dos textos literários o leitor tem acesso aos usos linguísticos e aos valores que as palavras assumem quando o que se tem é um discurso de caráter estético ou mesmo uma simples representação de funções básicas de inter-relação.

Mendoza (2004) também afirma que a complexidade didática em torno do ensino de E/LE a partir do discurso literário deve-se, também, a essa falta de definições quanto ao que é literatura, o que confere a qualidade literária a um texto ou por que um texto é literário por parte das diversas teorias literárias, que não oferecem uma orientação didática mais eficaz.

Observamos, portanto, que a definição do que seja literatura gira em torno de sua descrição como sendo uma representação estética, mensagem artística verbal, a beleza feita com palavras. No entanto cabe aqui perguntar se a literatura consiste em apenas isso, ou se existe algo mais que vá além das fronteiras da subjetividade poética<sup>21</sup> que lhe é peculiar. Segundo Vivante (2006), todas as definições atuais para literatura apresentam aspectos positivos e negativos e torna-se necessária a compreensão destes para que se possa olhar de forma crítica para cada uma dessas delimitações.

Desde a perspectiva imanentista, representada por Jakobson (1974 apud VIVANTE, 2006, p.34), a literariedade de um texto estaria pautada no domínio da mensagem em si mesma por ocasião da função poética. A falha dessa vertente estaria

<sup>18</sup> En el texto literario, la función poética o estética predomina sobre las demás.

<sup>19</sup> Es una expresión de tipo estético que opera a través de signos escritos que es una reflexión frecuentemente crítica de la sociedad.

<sup>20</sup> La literatura es una de las manifestaciones creativas (artísticas) que un grupo social valora entre sus indicadores de cultura.

<sup>21</sup> Compreendemos a subjetividade poética dos textos literários como intimamente relacionada ao caráter conotativo desses textos e ao prazer estético que incitam. A finalidade estética é definida por Santos (2007, p.36) como “o ato de criar beleza mediante o uso da língua” (Tradução nossa).

justamente em defender que nenhum aspecto linguístico isolado poderia garantir ao texto o caráter de literário.

A partir da perspectiva pragmática, apresentada em Vivante (2006), o uso poético transcende a linguagem verbal e possibilita ao leitor novas compreensões do real e outras formas de conviver com essas novas alternativas. Para os pragmáticos não há diferença de significados e formas linguísticas entre o literário e o não-literário, o que existe é a forma como a ficção, característica do literário, confere outras condições para o jogo com as palavras.

Com a perspectiva da teoria da comunicação (VIVANTE, 2006), reforça-se a ideia do jogo criativo que se tem como produto dessa forma de comunicação livre das amarras das interlocuções do dia-a-dia que é o discurso literário. Trata-se de um jogo no qual o escritor tem total liberdade para fazer uso da língua desde as mais variadas possibilidades e não apenas nos níveis pertencentes à gramática.

Bakhtín (1990) define os textos literários como sendo aqueles que representam as classes, através de seus “porta-vozes”, na pessoa do escritor. Bakhtín (1990) também apresenta a diferença entre a Literatura como produto e como processo: a primeira é a que compreende as suas obras como explicadas a partir das condições de sua produção, dentro de uma esfera social; a Literatura como processo seria o traço que a caracterizaria como reflexo do social.

Teóricos da corrente sociocrítica, como Tynianov (1927 apud VIVANTE, 2006), defendiam que o conceito de literariedade é determinado pela época em que se insere. Já Hockett (Apud VIVANTE, 2006) dizia que o literário se definia somente no seio da sociedade em que estivesse mergulhado. Greimas (1982 apud VIVANTE, 2006), por outro lado, afirmava que tal definição seria variável de acordo com o tempo e o espaço, dado seu caráter conotativo e Lázaro Carreter (1973, apud VIVANTE, 2006) defendeu que o conceito de literário seria algo pessoal, reduzindo-se à categorização dada pelo leitor, sendo literatura aquilo que uma pessoa assim o julgasse.

A perspectiva semiótica, descrita em Vivante (2006), por sua vez, defende ser a caracterização do literário, ou da literariedade, algo demasiado subjetivo, variando de acordo com a época ou mesmo de leitor para leitor, o que traz à tona uma compreensão do caráter relativo que essa definição comporta.

A estética da recepção, segundo a mesma autora, também compreende a dimensão relativista em torno da conceitualização do literário e é produto do conceito da subjetividade característica desse discurso. É essa subjetividade que faz com que o texto



literário seja, como afirma Senabre (1994), uma mensagem que transcende a mera informação.

Em seu trabalho, Aragão (2006) traça um perfil das diversas abordagens, e em que cada uma delas está focada, quando do estudo da literatura.



FIGURA 1: Focos nos quais se centram o estudo da literatura<sup>22</sup>

Embora o estudo de Aragão (2006) seja no âmbito do ensino da literatura, achamos pertinente fazer uso da figura, pois nela vemos, claramente, os variados focos dados ao ensino da literatura e as correntes que representam cada uma dessas escolhas, que associados às argumentações de Vivante (2006), anteriormente apresentadas, deixam implícitas as concepções de literatura de cada corrente.

O que se sabe é que ainda é bastante comum a abordagem do texto literário de forma centrada no contexto, no autor, na obra, enquanto que no leitor, e a relação que ele estabelece com o texto na medida em que progride em sua leitura, é deixada de lado ou vista

<sup>22</sup> Figura, originalmente intitulada “Focos en que se centra el estudio de la literatura”, retirada de Aragão (2006, p.58)

de forma secundária. No entanto se a função poética<sup>23</sup> é algo tão peculiar nos gêneros literários, a teoria da recepção deveria ser alvo da curiosidade dos professores que objetivam contribuir para o enriquecimento do conhecimento de seus alunos.

Sabemos que definir literatura, compreendendo-a como uma representação artística através das palavras, é algo bastante abrangente e que necessita ser avaliado a partir de diversos aspectos. Contemplando tal compreensão desde uma perspectiva didática, ou seja, objetivando o uso de textos literários em sala de aula, temos que recordar que, até bem pouco tempo, fazer uso do texto literário como ferramenta didática limitava-se à exposição de dados históricos, análises estilísticas ou mesmo categorização de épocas e estilos. Peris (1991), de forma bastante abrangente, define literatura como sendo tudo aquilo que for considerado pela sociedade e suas instituições como sendo literário.

Esse estudo não objetiva defender uma ou outra das perspectivas e definições apresentadas, mas concorda com os aspectos positivos apresentados por cada uma delas e está de acordo com a compreensão da caracterização do literário como sendo algo bastante abstrato, relativo e variável, segundo o sujeito que a define e a época em que se encontra. No entanto, acreditamos que a inegável característica dos textos literários consiste em sua função poética sendo, portanto, a leitura estética<sup>24</sup>, e o deleite por ela propiciado, o principal fim ao qual se destinam esses textos.

A literatura é, na verdade, um pouco de tudo o que foi defendido pelos teóricos citados, é arte, representação de classes, espelho de culturas, registro de conhecimentos e de fatos nem sempre tão fictícios. A literatura é, portanto, um aglomerado de ideais, vozes, conteúdos, aspectos, cultura, história, riqueza linguística. Mais importante do que chegar a uma definição precisa do que seria o literário é compreender suas características para que se possa chegar a uma conclusão de como abordá-lo em contextos de ensino-aprendizagem de línguas.

A polisemia é uma das características mais importantes do discurso literário. Todos os seus componentes comportam um valor significativo dinamizador do sentido integral do texto. Ao considerar o discurso literário como uma forma de comunicação, alguns críticos contemporâneos têm aplicado conceitos e mecanismos de análise da língua à análise dos textos literários.<sup>25</sup> (ARAGÃO, 2006, p. 52)

---

<sup>23</sup> Entendemos por função poética a função da linguagem através da qual a mensagem pode ser uma obra de arte.

<sup>24</sup> Os PCNEM+ (2002, p.58) definem o desfrute ou fruição estética como sendo o “aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas [...] depreendendo delas seu valor estético.”

<sup>25</sup> La polisemia es una de las características más importantes del discurso literario. Todos sus componentes aportan un valor significativo dinamizador del sentido integral del texto. Al considerar el discurso literario como una forma de comunicación, algunos críticos contemporâneos han aplicado conceptos y mecanismos de análisis de la lengua al análisis de los textos literarios.

Considerando que se pode definir o texto literário seguindo elementos estabelecidos por aspectos culturais de uma época e comunidade, torna-se mais importante o reconhecimento, por parte do leitor, de um texto como sendo literário, do que a própria definição do literário. Mendoza (2004, p.31) destaca bem o papel da comunidade sobre tal categorização e reforça o condicionamento de uma obra à aprovação do público de uma época. Segundo o autor:

Quando o leitor identifica um texto como literário, sua competência literária deixa em suspense parte dos saberes linguísticos que possui para poder captar a peculiaridade estética do texto, fazendo com que seja a coerência do discurso poético a que se imponha à coerência gramatical e linguística. Essa peculiar prevenção sobre o linguístico permite que se compreenda a mensagem em sua intencionalidade, a habilidade de deixar em suspenso os condicionantes linguísticos é, de certo modo, uma estratégia de leitura, básica na recepção leitora.<sup>26</sup>(MENDOZA, 2004, p.33)

O próprio termo “literariedad”, aqui muitas vezes empregado como um sinônimo para literário, discurso literário ou mesmo literatura, é uma forma de conferir aos textos o caráter de literário. Os formalistas definiam como literariedad as características de cunho estrutural ou de funcionamento que conferiam ao texto o cunho de obra literária. Assim sendo, quando se avalia o grau de literariedad de um texto, o que se quer é averiguar o nível de comprometimento das características desse texto com as que configuram o discurso literário, segundo as convenções consideradas válidas na época (e pelos sujeitos envolvidos) dessa avaliação como podemos confirmar pela afirmativa de Aragão (2006):

Outros estudiosos também se dedicaram a buscar elementos que configuravam a literariedad (*literaturnost*), palavra que os formalistas russos empregaram para designar aquelas características estruturais ou de funcionamento que fazem de um texto uma obra literária.<sup>27</sup> (ARAGÃO, 2006, p.46)

Também segundo Aragão (2006) confirma-se o que se defendeu anteriormente quanto ao papel da sociedade na definição do literário e sobre em quais elementos, tais como

---

<sup>26</sup> Cuando el lector identifica un texto como literario, su competencia literaria deja en suspense parte de los saberes lingüísticos que posee para poder captar la peculiaridad estética del texto, haciendo que sea la coherencia del discurso poético la que se imponga a la coherencia gramatical y lingüística. Esta peculiar prevención sobre lo lingüístico permite que se comprenda el mensaje en su intencionalidad; la habilidad de dejar en suspenso los condicionantes lingüísticos es, en cierto modo una estrategia de lectura, básica en la recepción lectora.

<sup>27</sup> Otros estudiosos también se han dedicado a buscar los elementos que configuraban la literariedad (*literaturnost*), palabra que los formalistas rusos emplearon para designar aquellas características estructurales o de funcionamiento que hacen de un texto una obra literaria.

a questão do valor artístico, dos traços linguísticos e do caráter ficcional, se pauta essa conceitualização por parte de quem a faz.

Há algumas respostas sugeridas por diversos críticos para tratar de resolver esta questão: a aceitação da obra pela comunidade; a forma estética na qual se apresenta a mensagem; a intenção do autor; os valores artísticos do texto; os recursos formais que servem para “desautomatizar” a mensagem; os traços peculiares da linguagem artística, como a plurissignificação, a conotação; e, finalmente, a ficcionalidade.<sup>28</sup> (ARAGÃO, 2006, p. 46)

O que concluímos é que, mesmo com a definição pouco precisa que se tem do que é literatura e do que essa terminologia contempla, o professor pode ainda, segundo orientações dos estudos desenvolvidos em torno do discurso literário, fazer uso de estratégias que melhor se adequem às suas necessidades didáticas usando como ferramenta o texto literário.

Para isso no tópico seguinte fazemos algumas reflexões, pautadas no arcabouço teórico consultado, a fim de melhor compreender a funcionalidade do texto literário nas salas de aula de ensino de espanhol como língua estrangeira em turmas do ensino médio regular brasileiro.

### 1.2.2 O texto literário na sala de aula de LE

Para compreendermos a problemática em torno da utilização do texto literário nas aulas de LE precisamos começar por um passeio pela história que essa prática envolve. Partindo de uma abordagem mais abrangente e nos voltando, inicialmente, para o ensino de língua materna (portuguesa), podemos dizer que a discussão em torno do espaço que o texto literário deve ocupar, nas salas de aula brasileiras, é algo relativamente recente. Isso porque, segundo as OCNEM (2006), durante muito tempo não existia essa problemática, uma vez que o ensino de literatura, em língua materna, era extremamente valorizado por seu conhecimento ser relacionado ao status privilegiado da classe burguesa de então. Sobre a literatura,

---

<sup>28</sup> Hay algunas respuestas sugeridas por diversos críticos para tratar de resolver esta cuestión: la aceptación de la obra por la comunidad; la forma estética en la que presenta el mensaje; la intención del autor; los valores artísticos del texto; los recursos formales que sirven para “desautomatizar” el mensaje; los rasgos peculiares del lenguaje artístico, como la plurisignificación, la connotación; y, finalmente, la ficcionalidad.

associada às classes dominantes, Aguiar (2007) enfatiza, a partir da epistemologia da própria palavra

sua relação desde os clássicos, com a cultura letrada, portanto limitada aos segmentos da sociedade que têm acesso à escrita, por suas condições econômicas privilegiadas. Nesse sentido, literatura está ligada ao poder e ao prestígio das classes dominantes e é conservada na medida em que expressa a visão do mundo e os interesses dessas camadas. (AGUIAR, 2007, p.17)

Com isso, uma pessoa com bagagem literária era alguém considerada culta e inteligente, o que deu origem à cultura de “coleccionar” livros em bibliotecas particulares com o intuito de se demonstrar conhecimento. Nas OCNEM (2006, p.51) vemos um fragmento que retrata a supervalorização dada ao texto literário quando os documentos afirmam que “a literatura era tão valorizada que chegou mesmo a ser tomada como sinal distintivo de cultura (logo de classe social) [...] muitas vezes os textos literários serviam apenas como objeto de culto”.

A reflexão sobre as citações, anteriormente transcritas, em relação ao papel da literatura na sociedade, nos remete a uma visão de uso do texto literário como símbolo de status, poder e domínio das letras. Entretanto nessa época áurea, de presença garantida da literatura na sala de aula, isso se dava para fins de se contemplar o texto literário como sendo suporte para análises de cunho linguístico, uma vez que a linguagem utilizada era considerada como a expressão do “bem escrever” (OCNEM, 2006, p.51). Ainda em nossos dias o acesso ao livro é associado ao poder aquisitivo, as OCNEM (2006, p.100) trazem um texto que retrata essa realidade onde diz que “um maior poder aquisitivo permite não apenas a aquisição de livros, mas também um uso bastante particular deles.”

A compreensão do caráter humanizador da literatura, entretanto, vai de encontro à forma como esse tipo de texto foi e vem sendo utilizado, nas salas de aula de língua materna, durante todos esses anos, sobrecarregando os alunos com informações de cunho historicista e formalista e os distanciando da mensagem transformadora a qual se pode ter acesso por meio da leitura dos textos literários. O texto literário pode ser determinante na formação de leitores proficientes, mas sua leitura pode ser uma experiência positiva ou negativa, dependendo da forma como é motivada pelo professor, daí a necessidade de que o docente seja o primeiro a ter intimidade com o texto literário que será levado para a sala de aula (RIOS, 2008, p.98).

Aragão (2006) destaca as múltiplas facetas dos textos literários, e as contribuições que os mesmos podem dar ao processo de ensino aprendizagem, enfatizando seu caráter formador e também transformador.

Finalmente, que funções, exatamente a literatura pode ter? Poderíamos chegar à conclusão de que, além do objetivo primordial que é criar uma obra de arte da linguagem, podemos comprovar que a literatura pode ser uma fonte de conhecimento; chega, muitas vezes, a ter uma função pedagógica e de identificação; pode funcionar como veículo de transmissão de cultura; pode proporcionar momentos de catarse; pode assumir uma função libertadora e gratificante; permite a evasão, estimula o compromisso; e favorece a aprendizagem.<sup>29</sup>(ARAGÃO, 2006, pp. 47-48)

Voltando-nos para a realidade específica do uso do texto literário nas aulas de LE, Santos (2007) nos apresenta um panorama histórico, destacando os diversos papéis desempenhados pelos gêneros literários, no ensino de LE, ao longo dos anos. Segundo a autora, os textos literários passaram de seu emprego como material principal para o ensino da língua meta, promovido pelos métodos tradicionais ao seu total esquecimento pelos métodos estruturais, voltando a ser utilizados, como mais um entre os demais gêneros, pelos métodos comunicativos, que comumente subutilizam os textos literários, tratando-os, apenas, como mostra cultural ou de emprego da norma culta da língua, o que poderia, ainda de acordo com Santos (2007), ser feito a partir de qualquer outro texto.

Atualmente, alguns pesquisadores (MENDOZA, 2003, 2004, 2007; SANTOS, 2003, 2007) somam esforços a fim de promover mudanças significativas no modo como o texto literário é utilizado nas aulas de LE, por discordarem dos moldes tradicionais através dos quais se dá esse uso. Para Mendoza (2007), os textos literários contêm interessantes aspectos funcionais que complementam a formação em LE. O autor defende, também, que a continuidade linguística disponível através do discurso literário permite estabelecer o contraste entre características específicas da língua oral e escrita, da fala e do próprio discurso literário. Sob a perspectiva da didática de LE, Mendoza (1993) relaciona os benefícios da literatura a partir da leitura:

A leitura e o trabalho com textos selecionados dentre a produção literária da língua meta tem um duplo interesse, seja pelo possível valor referencial dos conteúdos do texto [...], seja por sua função de complemento de qualquer planejamento metodológico seguido no ensino de L2. Os textos literários comportam diversos

---

<sup>29</sup> Finalmente, ¿qué funciones exactamente puede tener la literatura? Podríamos llegar a la conclusión de que, aparte del objetivo primordial que es crear una obra de arte del lenguaje, podemos comprobar que la literatura puede ser una fuente de conocimiento; llega muchas veces a tener una función pedagógica y de identificación; puede funcionar como un vehículo de transmisión de cultura; puede proporcionar momentos de catarsis; puede asumir una función liberadora y gratificadora; permite la evasión; estimula el compromiso; y favorece el aprendizaje.

aspectos gramaticais, funcionais, comunicativos, culturais, etc. para a aprendizagem da língua.<sup>30</sup> (MENDOZA, 1993, p.20).

Percebemos, portanto, que Mendoza (1993) destaca o relevante elo entre a leitura e a literatura quando defende que essa relação contribui para a construção de modelos, por parte do aluno, que os constrói com base em referências básicas, às quais tem acesso através da leitura de textos literários. Os modelos do aluno constituem uma representação da sua compreensão pessoal, construída com base em seus conhecimentos prévios, anseios e postura em relação ao que lhe foi transmitido a partir da mensagem do texto lido. O autor afirma, ainda, que “a atividade leitora serve ao aluno para deduzir e inferir uma contínua série de formas de uso”.<sup>31</sup> (MENDOZA, 1993, p.32).

Desse modo, sejam quais forem os objetivos que se pretendam alcançar com o uso do texto literário no ensino de LE, há que se considerar que devem estar condicionados ao processo da leitura, uma vez que esta serve como canal para a comunicação entre o texto/autor e o leitor. Lazar (1993) também aborda a questão dessa relação leitura/texto literário, afirmando ser a literatura extremamente útil para a formação do aluno quando o que se objetiva é desenvolver a habilidade de fazer inferências e interpretar textos, dada sua riqueza vocabular e sua linguagem subjetiva.

Considerando, ainda, que o foco do ensino de línguas, atualmente difundido (PCNEM, 2000; PCNEM +, 2002; OCNEM, 2006), é aquele com foco na função comunicativa, defendemos o uso do texto literário nas aulas de E/LE por acreditarmos que em seu emprego está implícita uma série de aspectos positivos que se somam a seu favor. Quanto à adequação dos gêneros literários ao ensino de línguas com foco comunicativo, pela riqueza e particularidades a eles conferidas, Santos (2007) defende que:

Se o objetivo da aprendizagem de uma língua estrangeira é a mencionada intenção comunicativa – o uso da linguagem como prática social, o texto literário é um material proveitoso, pois também permite ao professor o ensino dos conhecimentos, valores e atitudes interculturais, permitindo ao aluno perceber a diferença entre os da sociedade em que vive e os da língua meta.<sup>32</sup> (SANTOS, 2007, p.36)

---

<sup>30</sup> La lectura y el trabajo con textos seleccionados de entre la producción literaria de la lengua meta tiene un doble interés, ya sea por el posible valor referencial de los contenidos del texto [...], ya sea por su función de complemento de cualquier planteamiento metodológico seguido en la enseñanza de L2. Los textos literarios aportan diversos aspectos gramaticales, funcionales, comunicativos, culturales, etc. para el aprendizaje de la lengua.

<sup>31</sup> La actividad lectora sirve al alumno para deducir e inferir una continua serie de formas de usos.

<sup>32</sup> Si el objetivo del aprendizaje de una lengua extranjera es dicha intención comunicativa – el uso del lenguaje como práctica social, el texto literario es un material provechoso, pues también le permite al profesor la

Priorizando o trabalho com a leitura, devemos, pois, valorizar os gêneros literários por se tratarem de usos bem particulares da língua e por serem, como documentos autênticos, escritos de um nativo para outro nativo, portanto sem fins didáticos, que oferecem ao aluno a oportunidade de aprimorar sua capacidade leitora, através da compreensão de mostras genuínas da língua estudada. Essa atividade, no entanto, faz com que seja necessário que o professor “ajude o aluno em seus ensaios preditivos, antecipatórios, inferenciais e, por conseguinte, interpretativos.[...] Desse modo o uso do texto literário propicia o desenvolvimento das marcas estilísticas que o diferenciam de outro texto”<sup>33</sup> (SILVA, 2007,p.38)

Além disso, por meio do Texto literário (TL), dada a sua riqueza e diversidade, muitos conhecimentos podem ser somados aos do leitor a partir de um trabalho com esses gêneros, desde que devidamente direcionado e traçado pelo professor. “Utilizar o texto literário em aulas de espanhol é um estímulo linguístico e cultural para os alunos e, ainda, apresenta uma finalidade comunicativa.” (ROSA, BARROSO & SANTOS, 2004, p.1)

Logo, o que propomos é uma abordagem que dê ao texto literário seu devido valor, não lhe conferindo um papel secundário quando do seu uso, mas o de recurso complementar de uma prática pedagógica ousada, sugerindo e instigando o aluno a fazer parte daquilo que o texto literário vem propor-lhe, possibilitando o deleite de uma produção literária, permitindo-lhe uma verdadeira compreensão do que de fato esse tipo de texto representa.

Como material autêntico, o texto literário consiste em uma amostra a mais da produção linguística de uma língua e pode ser trabalhado da forma que mais convenha ao professor, de acordo com as necessidades do enfoque que se pretenda dar a esse trabalho, considerando-se, é claro, a possibilidade de adaptação e adequação aos objetivos pré-determinados. Allende (2005) aponta para uma série de contribuições que o texto literário pode dar como justificativa para sua inserção em contextos de aprendizagem. Em síntese para ele a literatura:

---

enseñanza de los conocimientos, valores y actitudes interculturales, permitiendo al alumno percibir la diferencia entre los de la sociedad en que vive y los de la lengua meta.

<sup>33</sup> Ayudarle al alumno en sus ensayos predictivos, anticipatorios, inferenciales y, por supuesto, interpretativos. [...] Así, el uso del texto literario propicia el desarrollo de las marcas lingüísticas y estilísticas que lo diferencian de otro texto.



- Desempenha um papel muito importante nas primeiras etapas do desenvolvimento da leitura e na linguagem oral das crianças, desde muito pequenas.
- Constitui o principal meio de expansão da linguagem.
- Mobiliza ativamente a imaginação dos estudantes e, portanto, a sua criatividade.
- Aperfeiçoa as emoções e a afetividade.
- Amplia e enriquece a informação.
- Constitui uma experiência estética.
- Desempenha um papel crítico em nossas vidas. (ALLIENDE, 2005, pp. 179-182.)

Analisando cada um dos pontos acima percebemos que Allende (2005) destaca a relação entre os gêneros literários e o desenvolvimento de habilidades mesmo nas fases iniciais de aprendizagem, o que refuta a ideia de que o texto literário não é acessível a alunos muito jovens ou que estão em fase inicial de aprendizagem. Segundo o autor, o TL funciona como ferramenta de registro, perpetuação da linguagem e aquisição de vocabulário; estimula a criatividade e o imaginário, possibilitando o prazer promovido pelo deleite propiciado pela leitura; interfere positivamente na formação do ser, permitindo-lhe um olhar mais sensível ao que ocorre a sua volta; permite o atuar socialmente de forma eficaz, corroborando as orientações dos documentos oficiais (PCNEM, 2000, PCNEM +, 2002; OCNEM, 2006).

Mendoza (2007) define muito bem o texto literário, quando da sua aplicabilidade ao contexto de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras.

Na classe de LE, o texto literário é:

- Um documento real para a atividade de classe, um recurso para complementar o desenvolvimento das competências do aprendiz de E/LE.
- Uma representação de usos linguísticos para as atividades de ensino/aprendizagem porque será o centro de uma *peculiar* leitura (inescusável atividade inicial) orientada/pautada por objetivos específicos.
- Um material didático (valor adicional que assume sobre os próprios que já possui) pelo fato de estar contextualizado no currículo e no contexto das atividades de aquisição/aprendizagem.
- Um componente (central ou complementar) de determinadas sequências / unidades / atividades didáticas no contexto curricular.
- Uma concreção discursiva e comunicativa destinada a ser atualizada pelo leitor-aprendiz mediante sua participação cooperativa na construção do significado e na interpretação.
- Uma fonte de *input*, selecionada de acordo com os objetivos de formação e a concepção do currículo.
- Um estímulo para suscitar no aprendiz-receptor as reações ou respostas, de acordo com os fins e atividades de aprendizagem.
- Um recurso motivador e estimulante para a compreensão da variedade discursiva e para o conhecimento da diversidade sociolinguística e pragmática.

- Uma representação cultura, condicionada (em sua criação e em sua recepção), por fatores sociolinguísticos, pragmáticos e estéticos da cultura na qual se insere.<sup>34</sup> (MENDOZA, 2007, pp. 68-69)

Battaner (1991) também defende a aplicabilidade do discurso literário às necessidades e pretensões pedagógicas quando do ensino de uma língua seja materna ou estrangeira, ao postular que através dos textos literários é possível desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos, dado seu caráter de gerador de experiências significativas, que transcende o trabalho realizado de forma trivial com base em conteúdos já conhecidos pelos discentes.

Até aqui vimos, além de um breve panorama histórico, tratando do modo como o texto literário vem sendo empregado, ao longo dos anos, nas aulas de línguas (materna e estrangeira), algumas sugestões didáticas de inserção dos gêneros literários no contexto de ensino de LE. Entretanto é pertinente nos aprofundar um pouco mais na discussão em torno de algumas das possíveis causas para o relativo insucesso nessa prática. Embora fiquem claras as contribuições que os gêneros literários podem trazer para o contexto de ensino de LE, percebemos a dificuldade de apropriação destes, como recurso complementar no processo de ensino-aprendizagem de LE, por parte de professores e alunos.

A não utilização dos gêneros literários, de acordo com Santos (2007), traz algumas implicações negativas ao processo de aquisição de uma LE, pois impede o aluno de “perceber que dentro de uma sociedade se utilizam os textos para diferentes objetivos”<sup>35</sup> (SANTOS, 2007, p.35) e deixa de contribuir “tanto para o incremento de seu conhecimento intertextual como de sua competência comunicativa”<sup>36</sup> (SANTOS, 2007, p.35).

Anteriormente apontamos a dificuldade em estabelecer os limites do literário e não-literário como um aspecto que contribui para a não inclusão desses textos em sala de aula.

---

<sup>34</sup> En el aula de LE, el texto literario es: Un documento real para la actividad de aula, un recurso para complementar el desarrollo de las competencias del aprendiz de ELE. Un exponente de usos lingüísticos para las actividades de enseñanza/aprendizaje porque será el centro de una *peculiar* lectura (ineludible actividad inicial) orientada/pautada por objetivos específicos. Un material didáctico (valor adicional que asume sobre los propios que ya posee) por el hecho de estar contextualizado en el currículo y en el marco de las actividades de adquisición/aprendizaje. Un componente (central o complementario) de determinadas secuencias / unidades / actividades didácticas en el contexto curricular. Una concreción discursiva y comunicativa, destinada a ser actualizada por el lector-aprendiz mediante su participación cooperativa en la construcción del significado y en la interpretación. Una fuente de *input*, seleccionado según los objetivos de formación y la concepción del currículo. Un estímulo para suscitar en el aprendiz-receptor las reacciones o respuestas, según los fines y actividades de aprendizaje. Un recurso motivador y estimulante para la comprensión de la variedad discursiva y para el conocimiento de la diversidad sociolingüística y pragmática. Un exponente cultura, condicionado (en su creación y en su recepción), por factores sociolingüísticos, pragmáticos y estéticos de la cultura en que se inscribe.

<sup>35</sup> Percibir que dentro de una sociedad se utilizan los textos para diferentes objetivos.

<sup>36</sup> Tanto para el incremento de su conocimiento intertextual como de su competencia comunicativa.

Contudo, acreditamos que a forma como o texto literário é utilizado também contribui, negativamente, para sua aceitação nas aulas de LE, embora as mesmas práticas, que remetem às abordagens historicista e estruturalista, tenham sido aparentemente frutíferas no passado. Aragão (2006) associa o tratamento didático, atualmente dado ao texto literário pelos egressos das universidades brasileiras, quando da sua atuação enquanto docente de línguas estrangeiras, às suas vivências enquanto alunos do ensino regular. A autora expõe as deficiências no trato com a competência leitora e, por conseguinte com os gêneros literários, comuns na formação escolar desses profissionais:

Em geral sabíamos que este aluno vinha de uma história escolar com pouca ou mal orientada experiência leitora (o que reflete o panorama geral no Brasil) e que a escola de ensino médio, orientada pelos manuais de literatura, prioriza a formação literária de caráter historicista e, sobretudo, dirigida aos textos do vestibular, com pouca ou nenhuma preocupação com o fomento das competências literária e leitora e do prazer leitor.<sup>37</sup> (ARAGÃO, 2006, p. 31)

O pensamento de Aragão (2006) suscita a discussão sobre outro aspecto intimamente relacionado ao contexto de inserção do texto literário nas aulas de LE. Trata-se do desenvolvimento do que ela chama de “competência literária”, que, de acordo com Mendoza (2004, p.138) é a “base de capacitação para a leitura de criações artísticas realizadas sob o signo do linguístico no amplo contexto semiótico da cultura e da estética”<sup>38</sup>. Desse modo, ainda segundo Mendoza (2004), a competência literária permite ao leitor sua interação com textos literários, bem como sua própria produção, pois lhe possibilita reconhecê-los e diferenciá-los de outros tipos de produções. O autor também aponta meios para detectar a presença da competência literária ao afirmar que “é possível constatarla a partir dos efeitos – compreensão, reconhecimento estético, atitude lúdica, prazer artístico ou intelectual... – que a mensagem provoca no leitor”<sup>39</sup> (MENDOZA, 2004, p.138).

É importante destacar que a competência literária não se sobrepõe à leitora, pois a “recepção, experiência leitora e competência literária vão unidas e mantêm relações de

---

<sup>37</sup> Por lo general sabíamos que este alumno venía de una historia escolar con poca o mal orientada experiencia lectora (lo que refleja el panorama general en Brasil) y que la escuela de enseñanza secundaria, orientada por los manuales de literatura, prioriza la formación literaria de carácter historicista y sobre todo dirigida a los textos de la selectividad, con poca o nula preocupación por el fomento de las competencias literaria y lectora y del goce lector.

<sup>38</sup> Base de capacitación para la lectura de creaciones artísticas realizadas bajo el signo de lo lingüístico en el amplio contexto semiótico de la cultura y de la estética.

<sup>39</sup> Es posible constatarla a partir de los efectos – comprensión, reconocimiento estético, actitud lúdica, goce artístico o intelectual... - que el mensaje provoca en el lector.

interdependência e de complementação.<sup>40</sup>” (MENDOZA, 2004, p.138) e é por meio da leitura que se desenvolve a competência literária.

Retomando a discussão sobre os obstáculos para o uso do texto literário nas aulas de LE, gostaríamos de compartilhar o que outra autora (SANTOS, 2007) diz ao também associar a forma como o texto literário é tratado à formação do professor. Para a ela:

A ausência do texto literário nas aulas não passa apenas pelas metodologias, livros ou professor. A discussão vai mais além: passa pela formação de ditos professores. O professor-orientador de sua prática de ensino na universidade, geralmente, não procura trabalhar com o texto literário. Ao propor atividades com textos autênticos não insere o texto literário como um destes. Desse modo, o futuro professor, que muitas vezes, no início de sua docência toma como modelo o professor-orientador, também não o faz.<sup>41</sup>(SANTOS, 2007, p.35)

Percebe-se que em geral há insegurança por parte do professor que, pelo hábito do trabalho tradicional e pela falta de orientações pedagógicas através do livro didático, que lhe ofereçam um direcionamento para o trabalho adequado com o TL, não se sente capaz de inovar e continua com as velhas práticas trazidas das aulas de língua materna para as salas de E/LE, como Santos (2007) deixa subentendido ao afirmar que:

A não utilização do texto literário nos livros didáticos acarreta duas consequências: a) quando o professor insere o texto literário na aula, o faz de maneira diferente de como o faz com as demais tipologias textuais, fazendo com que os próprios alunos vejam o trabalho com o texto literário como algo “diferente” dentro das aulas, como se fosse “o momento da literatura”; b) o professor não insere o texto literário na aula porque acredita que deve apresentar informações sobre o movimento estético em que se insere o texto e, muitas vezes, não está seguro sobre esses dados ou crê que isto é aula de literatura e não de língua; desse modo o despreza, escolhendo para a atividade da aula uma tipologia que já consegue dominar.<sup>42</sup> (SANTOS, 2007, p.35)

Sabemos que atualmente, com o ensino de línguas pautado no método comunicativo, há muitos livros didáticos que trazem textos literários em suas unidades.

---

<sup>40</sup> Recepción, experiencia lectora y competencia literaria van unidas y mantienen relaciones de interdependencia y de complementación.

<sup>41</sup> La ausencia del texto literario en clase no pasa sólo por las metodologías, manuales o profesores. La discusión va más allá: pasa por la formación de dichos profesores. El profesor-orientador de su práctica de enseñanza en la universidad, generalmente, no suele trabajar con el texto literario. Al proponer actividades con textos autênticos no inserta el texto literario como uno de éstos. Así, el futuro profesor, que muchas veces al inicio de su docencia toma como modelo al profesor-orientador, tampoco lo hace.

<sup>42</sup> La no utilización del texto literario en los manuales didáticos acarrea dos consecuencias: a) cuando el profesor inserta el texto literario, en clase, lo trabaja de manera distinta de cómo lo hace con las demás tipologías textuales, haciendo que los propios alumnos vean el trabajo con el texto literario como algo “diferente” dentro de las clases, como si fuera “el momento de la literatura”; b) el profesor no inserta el texto literario en clase porque cree que debe presentar cuestiones sobre el movimiento estético en que se inserta el texto y muchas veces no está seguro sobre esos datos o cree que esto es clase de literatura y no de lengua; así lo rechaza, eligiendo para la actividad en clase una tipología que ya suele dominar.

Entretanto, de acordo com Santos (2007), esses textos são subutilizados, vindo, geralmente, no início da unidade, sem nenhuma proposta específica de atividade, apenas como representação da cultura da língua meta. É Santos (2007, p.123) quem interpreta a forma como o texto literário é apresentado nos livros didáticos para o ensino de línguas como o reflexo de “um certo medo do texto literário”<sup>43</sup>. Para a autora, “a pura presença do texto literário no manual não garante que há um objetivo didático para sua presença”<sup>44</sup> (SANTOS, 2007, p.34), perdendo-se com isso, uma excelente oportunidade de encorajar o professor a introduzir em suas aulas de LE mais um gênero que pode contribuir de forma significativa, e bastante singular, com o processo de aprendizagem.

Identificamos como outra possível dificuldade de uso do texto literário nas aulas de LE a aversão por parte dos alunos em relação aos gêneros literários, que pode ser verificada em estudo piloto de um primeiro trabalho que motivou esta pesquisa (RODRIGUES, 2009). O estudo, realizado com alunos de 6º a 9º anos do ensino fundamental, revelou que embora os alunos tenham manifestado que acham que ler é importante e afirmaram gostar de literatura, para a maioria, não se deve usar o texto literário nas aulas de leitura em LE. A crença de que o TL deve ser usado para estudos linguísticos e históricos, e não para compreensão leitora, é ainda muito forte. Sobre essa questão, de acordo com Mendoza (2007),

a desconfiança do aprendiz pode ser motivada por suas pré-concepções sobre as características (formal, linguística, estrutural, etc.) do uso da língua no discurso literário, por sua aversão diante das dificuldades que pressupõe a leitura de *todo* o que se considera literário.<sup>45</sup>(MENDOZA, 2007, p.49)

Teóricos como Aragão (2006) e Mendoza (2004; 2007) destacam ainda como obstáculos para o uso do texto literário nas aulas de LE aspectos como o uso equivocado desse gênero nas aulas de leitura; a falta de reconhecimento da importância do hábito leitor e da riqueza de conhecimentos oferecida através do TL; a ausência de políticas de incentivo à leitura desses textos, como forma de resgatar a cultura nacional ou regional através do conhecimento das obras literárias; e ainda, a falta de didática quando da abordagem do TL,

---

<sup>43</sup> Un cierto temor al texto literario.

<sup>44</sup> La pura presencia del texto literario en el manual no garantiza que haya un objetivo didáctico para su presencia.

<sup>45</sup> La desconfianza del aprendiz suele estar motivada por sus preocupaciones sobre las características (formal, lingüística, estructural, etc.) del uso de la lengua en el discurso literario, por su rechazo ante las dificultades que presupone la lectura de *todo* lo que se considera literario.

que hoje dispõe de versões em múltiplos suportes que poderiam ser usados como atrativos para seduzir esses leitores mais arredios.

Todas as argumentações em defesa da inserção do texto literário nas aulas de línguas estrangeiras terminam por corroborar a conceitualização de um ensino voltado para a formação de um indivíduo apto a exercer sua cidadania, por compreender-se que os gêneros literários atendem à necessidade de propiciar a esse aluno um processo de aprendizagem contextualizado. Por meio do discurso literário o aluno tem não apenas o contato com a expressão poética registrada pelo autor que a compôs, mas ainda com informações que o ajudarão a compreender o outro e respeitar as diferenças existentes entre os povos, raças, crenças e culturas. Mendoza (2004, p.17) afirma que “um texto literário pode pressupor (ou, em seu caso, aportar) conhecimentos de ampla e diversificada procedência, aspecto pelo qual a leitura literária se torna especialmente formativa”<sup>46</sup>. Retomamos, desse modo, a noção do caráter humanizador do discurso literário, anteriormente discutida.

Reforçando nossa justificativa de inserção do texto literário nas aulas de E/LE por o compreendermos como material autêntico, destacamos, por fim, a contribuição de Salinas (2005) que enfatiza que, no caso específico do estudante brasileiro, dada a proximidade com a língua espanhola,

não podemos esquecer o alto nível de compreensão que o aluno brasileiro possui da língua espanhola, sobretudo na etapa inicial. Esse nível nos permite usar, nas primeiras aulas textos autênticos, não simplificados e relativamente sofisticados, que contemplem aspectos culturais da língua-alvo. (SALINAS, 2005, p.58)

Entretanto, sabe-se que para o êxito da inserção de qualquer gênero textual é necessária a sensibilidade do professor quando da seleção dos textos que serão utilizados para cada fim pedagógico pretendido, indo além do material didático utilizado, questão sobre a qual pretendemos discutir no tópico seguinte.

### 1.2.3 A seleção de textos literários

Os documentos oficiais brasileiros, em suas orientações quanto a procedimentos didáticos a serem adotados para um melhor aproveitamento do processo de aprendizagem,

---

<sup>46</sup> Un texto literario puede presuponer (o, en su caso, aportar) conocimientos de amplia y diversificada procedencia, aspecto por el que la lectura literaria resulta especialmente formativa.

sugerem que o desenvolvimento das habilidades e competências seja feito de uma forma contextualizada, mesmo o trabalho com conteúdos de ordem gramatical. Para eles “os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua” (PCNEM, 2000, p.21). Através da exposição do maior número de gêneros textuais, possível e adequável aos objetivos do professor e do aluno, o ensino de línguas torna-se, segundo os mesmos documentos, mais profundo e significativo.

Entretanto a realidade de sala de aula sugere que a seleção de textos é, em geral, uma tarefa difícil. Quando o que se tem é o objetivo de selecionar textos literários tal tarefa parece se tornar ainda mais árdua. Isso porque a seleção de textos exige do professor dedicação, sensibilidade, planejamento e disponibilidade de tempo.

Não basta apenas selecionar um texto qualquer, ou mesmo um que ao professor pareça interessante, é preciso que esse texto, assim como deve ocorrer com qualquer outro material que se leve para sala de aula, seja motivador para os alunos que o irão receber. De acordo com Mendoza (2007) os textos oferecem várias alternativas passíveis de serem aplicadas em sala de aula. Contudo, o autor também enfatiza a importância da apropriada seleção dos textos, afirmando ser esta necessária para uma melhor adequação do material utilizado ao conteúdo alvo do processo de aprendizagem, ampliando, desse modo, a competência comunicativa do aprendiz de língua estrangeira.

É, portanto, imprescindível que o texto atenda às necessidades de aprendizagem. Como em qualquer leitura, o texto precisa dialogar com o seu leitor e isso só é possível se primeiramente houver interesse por parte desse leitor pelo conteúdo impresso. Considerar o nível de conhecimento prévio dos alunos em relação à temática e estilo do texto a ser usado é bastante relevante para o sucesso didático.

Claro que muitos outros fatores contribuem para que um leitor possa interagir com um texto, como discutido anteriormente. O que é válido salientar, novamente, é a relevância que um texto necessita ter para o público-alvo para que possa ser usado com sucesso, sejam quais forem os objetivos pedagógicos.

Com base em nossa experiência docente<sup>47</sup> percebemos que com a propagação da ideologia do ensino de línguas com foco comunicativo, tem-se disseminado a errônea compreensão que a melhor forma de desenvolvê-lo é a partir da supervalorização do uso e da simulação de micro-diálogos para prática de estruturas, dando menor atenção ao trabalho com

---

<sup>47</sup> A experiência docente da pesquisadora é mais pormenorizada na nota de rodapé de nº3, na página 16 deste trabalho.

textos, sobretudo literários e ao modo como isso é feito. Essa é uma concepção preconceituosa e que vai de encontro às orientações dos documentos oficiais (PCNEM, 2000; PCNEM +, 2002; OCNEM, 2006), aos resultados de pesquisas (SANTOS, 2007; RODRIGUES, 2010) e às sugestões de teóricos (MENDOZA, 2004; 2007). O destaque para o uso de micro-diálogos fica evidente ao se fazer uma análise, ainda que superficial, de grande parte do material didático voltado para o ensino de língua, especificamente da língua espanhola, oferecido pelo mercado editorial, sobretudo, aqueles produzidos na Espanha.<sup>48</sup>

Nos termos de Hernández (1991) os textos passaram a ser comparáveis a produtos de laboratório através dos quais são reproduzidas estruturas voltadas para a prática oral. Já os textos literários, de acordo com Garrido e Montesa (1991) quando apresentados nos manuais para ensino de língua espanhola para estrangeiros, não exercem a função dos gêneros literários, funcionando apenas como suporte metodológico para atividades que poderiam ser realizadas através de qualquer outro material.

Nesse contexto de um ensino mais significativo através do contato com diversos gêneros textuais deve-se, evidentemente, inserir o texto literário, por sua riqueza em conteúdos de ordem linguística, cultural, histórica, social, etc. O que ocorre, no entanto, é que ao se tratar do texto literário, soma-se às dificuldades já mencionadas, quando da seleção de textos pelo professor, a própria insegurança que esse profissional tem ao fazer uso do discurso literário em sala de aula. Em geral, pelas experiências tidas em língua materna, e herança da abordagem historicista e estruturalista que foi dada ao trabalho com o texto literário nesse contexto, o texto literário é visto, não só pelos professores, mas também pelos alunos, como um texto de difícil acesso, linguagem rebuscada e antiquada, sendo, desse modo, inadequado aos objetivos de uma aprendizagem com foco comunicativo.

De acordo com Santos (2007) muitas vezes a visão dos alunos em relação ao texto literário, compreendendo-o como algo diferente do que habitualmente se espera em uma aula de língua estrangeira, merecendo, portanto, tratamento diferenciado e, conseqüentemente, distanciado, é construída pela forma como o próprio professor leva o texto para a sala de aula, trabalhando-o de modo distinto de como utiliza os demais gêneros. Isso provoca rejeição por parte dos alunos em relação ao texto literário por passarem a vê-lo como não passível de ser introduzido em seu cotidiano e, aparentemente, de difícil acesso.

---

<sup>48</sup> Na ocasião da participação da pesquisadora responsável por esta pesquisa em um curso de aperfeiçoamento para professores de língua espanhola, oferecido no Núcleo de Línguas da UECE, com a participação de um professor de origem espanhola e que divulgava um novo material didático, foi possível ouvir do próprio palestrante que a exclusão de textos, sobretudo os literários, é uma tendência do mercado editorial por priorizarem atividades com diálogos para audição, repetição, trabalho com estruturas fixas e linguísticas.



No entanto, essa é uma concepção fruto do modo como os gêneros literários foram inseridos nas aulas de língua materna e posteriormente de línguas estrangeiras, como já discutimos ao longo do nosso estudo. Sabemos que há diversos textos literários que podem contribuir muito significativamente no processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira (MENDOZA, 2004; 2007). O texto literário é um material autêntico e os próprios documentos oficiais (PCNEM, 2000; PCNEM +, 2002; OCNEM, 2006) sugerem que no ensino de línguas deve-se fazer uso deles.

Enfatizamos, novamente, que o uso do texto literário, dentre os demais gêneros textuais, corrobora com a visão metodológica de um ensino de línguas sociointeracionista, desenvolvida na década de 70, tendo como principal nome o psicólogo russo Lev Vygotsky. Também conhecida como sociocultural, indica como foco do processo de ensino-aprendizagem aprender a língua em contextos reais de seu uso, o que deve ser alcançado através da criação de situações reais de uso da língua, por meio de atividades que englobem a comunicação entre as pessoas e o uso de diferentes gêneros textuais (POLATO, 2008).

Quando o professor deixa de incluir o texto literário em suas aulas, segundo Santos (2003), impossibilita que seus alunos desenvolvam conhecimento quanto às especificidades relacionadas à organização textual dos gêneros literários, impedindo-os de perceber a variedade textual existente para a adequação aos mais variados contextos e objetivos.

Ao selecionar um texto literário, o professor deve centrar-se em quais objetivos pretende alcançar e, em se tratando dos gêneros literários, que trazem consigo toda a discussão em torno da sua definição, é importante que o professor identifique algumas das características que fazem com que o texto possa ser considerado literário. Desse modo o professor transpõe uma das maiores dificuldades quando do uso do texto literário em sala de aula, a própria indefinição que permeia o gênero em questão. Assim, como apontam Aguiar e Silva (Apud Aragão, 2006), sobre a categorização do texto literário:

Podemos mencionar algumas das características que a língua dos textos literários pode apresentar, segundo a ótica de vários autores: A recorrência; a perdurabilidade; a ambigüidade e a plurissignificação; a conotação; a semantização; a ficcionalidade; a autonomia; a linguagem figurada. Entretanto, defende-se que a principal característica da linguagem literária seria a plurissignificação, devido a que o signo lingüístico presente nele tende a uma multivalência significativa, em contraposição a

outros discursos “funcionais” que tem que ser monossignificativos<sup>49</sup> (AGUIAR E SILVA apud ARAGÃO, 2006, pp.61-62).

Sendo o texto literário dotado de plurissignificação, seu uso em sala de aula permite ao professor uma gama de possibilidades de trabalho com a língua estudada e aos alunos uma viagem através do deleite propiciado por sua leitura. Referindo-se a essa plurissignificação Maingueneau (2001) afirma que “as condições de enunciação do texto literário não são uma estrutura contingente da qual esse poderia libertar-se, mas estão definitivamente vinculadas ao seu sentido”(MAINGUENEAU, 2001, p.19). Tal plurissignificação, no entanto, não deve ser usada para dar ao leitor a liberdade de conferir significados arbitrários quando da sua interpretação, é necessário que o diálogo leitor/texto se dê dentro dos limites do contrato comunicativo do discurso literário.

Dada a sua riqueza, os gêneros literários oferecem os mais variados tipos de conhecimentos e possibilidades de trabalho com as destrezas que se objetivam desenvolver quando do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.<sup>50</sup> Para Estébanez Calderón (1996 apud ARAGÃO, 2006) o uso do texto literário, seja por meio da leitura de obras completas, seja através de fragmentos pré-selecionados, permite o enriquecimento do vocabulário, o domínio de aspectos da língua, a correção idiomática e o desenvolvimento da habilidade da percepção artística, que corrobora a definição de competência literária apresentada por Mendoza em diversos estudos (2003; 2004; 2007).

Em se tratando da seleção de textos literários para alunos de nível inicial de aprendizagem da língua espanhola, como os de turmas do ensino médio, é importante considerar-se, além dos aspectos já discutidos, a presença de elementos que podem facilitar a compreensão desses textos pelo aluno (SILVA, L., 2005). Textos com os quais o aluno possa se sentir à vontade para discutir, criticar, apreciar, que sejam significativos por lhe permitirem a identificação com os personagens, contextos e situações, ou mesmo que possam promover o conhecimento das diversidades advindas das diferenças temporais, sociais e espaciais.

---

<sup>49</sup> Podemos mencionar algunas de las características que la lengua de los textos literarios puede presentar, según la óptica de varios autores: La recurrencia; la perdurabilidad; la ambigüedad y la plurisignificación; la connotación; la semantización; la ficcionalidad; la autonomía; el lenguaje figurado. Sin embargo, se defiende que la principal característica del lenguaje literario sería la plurisignificación, debido a que el signo lingüístico presente en él tiende a una multivalencia significativa, en contraposición a otros discursos “funcionales” que tienen que ser monossignificativos.

<sup>50</sup> Há que se ressaltar que embora o trabalho com os gêneros textuais, bem como com o texto literário, seja uma ferramenta para o trabalho com as habilidades de ler, ouvir, escrever e falar, todo o trabalho, independente do objetivo pretendido, deve ser pautado pela leitura.

Para Corral (2003) o professor, atuando como mediador entre o aluno e o texto literário, deve fazer uso de textos que facilitem, de forma gradual e sequencial, o desenvolvimento da competência literária, a partir da percepção do discurso e do sujeito. Ainda de acordo com Corral (2003) é importante que os textos selecionados estejam de acordo com o que ele chama de “enciclopédia cultural” e com os interesses e experiências do aluno para que haja a comunicação entre o texto e o leitor. Outra ferramenta importante para a utilização do texto é a contribuição que o aluno/leitor pode receber de recursos extratextuais como as gravuras e ilustrações. Assim sugerem os documentos oficiais, “É preferível que os textos tenham índices de suporte gráfico e semântico – desenhos, tabelas, mapas, gráficos, títulos, diálogos, subtítulos, itens – para auxiliar os alunos na sua compreensão. (PCNEM +, 2002, p.113)”

Outro fator de suma relevância a ser considerado, quando o professor opta por inserir o texto literário em suas aulas em LE, é a necessidade da formação de um cânone adequado ao contexto de aprendizagem no qual o texto será utilizado (MENDOZA, 2007). O cânone filológico ou de estudo literário é a lista de obras previstas para serem lidas em um curso universitário. O cânone escolar é determinado pelas obras que fazem parte do currículo da escola para cada série. O cânone formativo, por sua vez, é destinado a formar leitores, faz parte dos outros cânones, mas por sua função formativa torna necessária a orientação do professor. Esse cânone formativo, ainda segundo Mendoza (2007) seria composto por textos (fragmentados ou em sua obra completa) selecionados a fim de atender ao objetivo específico da formação comunicativa dos alunos. Desse modo o cânone deve ser formado de acordo com os interesses, necessidades e nível de formação dos alunos. A seleção adequada dos textos que formarão o cânone passa a ser a base para a construção das competências leitora e literária, compatíveis com as expectativas e capacidades do público-alvo previamente determinado.

Nas aulas de línguas estrangeiras o texto literário, quando introduzido, aparece como suporte para ilustração de elementos culturais ou para a apresentação de algum escritor que seja considerado mais significativo na representação do idioma estudado. Por isso a abordagem do texto literário nos livros didáticos de línguas, em suas escassas ocorrências, aparece seguindo os moldes do ensino de língua materna (SANTOS, 2007).

Para Cosson (2009) a literatura em língua materna, no ensino médio, é apresentada segundo as sugestões descuidadas oferecidas pelo próprio material didático, a fim de fornecer informações sobre autores, escolas e obras. Ainda segundo o autor, a forma como o texto literário é apresentada aos alunos torna-se, para estes, incompreensível, pois não lhes é propiciado o direito à leitura de um texto na íntegra e, quando isso ocorre é com o intuito de

se elaborarem resumos e realizarem debates. Estas atividades muitas vezes transcendem o texto e levam os alunos a se distanciarem da experiência estética para tratarem de temas transversais trazidos pela temática do texto.

Segundo Santos (2007), o texto literário é subutilizado quando é trabalhado como um texto qualquer, sem que suas características específicas possam contribuir de modo singular na aquisição de saberes por parte do aluno. Afinal o texto literário traz consigo grandes contribuições de cunho linguístico e cultural para o contexto de sala de aula, com marcas linguísticas e expressivas que o tornam diferente dos demais gêneros e faz com que sua inserção no processo de ensino de línguas seja tão relevante. Aprender línguas é, sobretudo, aprender uma nova cultura e o texto literário é uma mostra singular da cultura do povo que ele representa.

Acreditamos que as crenças e experiências prévias interferem diretamente no contexto de sala de aula e, conseqüentemente, na aceitabilidade do TL nas aulas de E/LE. Desse modo, na seção seguinte discutimos a importância das crenças nesse contexto que compreende a leitura como processo de interação e o texto literário como gênero que pode enriquecer as aulas de E/LE e como essas crenças atuam na relação entre o aluno, a professora e a escola com o texto literário nas aulas de E/LE envolvendo a prática leitora.

### **1.3 Crenças e LE**

As crenças fazem parte do cotidiano das pessoas e costumeiramente são expostas nos momentos de interação nos quais se deixa transparecer aquilo em que se acredita. Durante muito tempo a concepção de crença esteve associada à de religião, superstição ou fé, no entanto, para a Linguística Aplicada o conceito de crença não deve ser compreendido dessa forma.

O interesse pelo estudo das crenças teve seu início a partir de mudanças dentro da própria Linguística Aplicada, que passou de uma visão de estudo de línguas focado no produto, isto é, na linguagem, para compreender o estudo de línguas com enfoque no processo, o que significa estar muito mais atento ao aluno, que passa a ocupar lugar central nas investigações.

O estudo sobre as crenças no contexto do processo de ensino-aprendizagem de línguas é relativamente novo, o que limita, inclusive, nossa discussão, pela pouca produção teórica sobre o assunto, acessível durante nossa pesquisa.

Nas últimas décadas, as crenças têm sido objeto de pesquisa em estudos no Brasil e no exterior, nas mais diversas áreas, inclusive na Linguística Aplicada. O objetivo comum dessas pesquisas é demonstrar que nossas crenças, em relação a qualquer que seja o assunto, influenciarão em diferentes aspectos e questões do nosso cotidiano.

A influência das crenças sobre nossas atitudes termina por se estender também ao contexto de ensino-aprendizagem, quando motivados por aquilo em que acreditamos, nos sentimos mais ou menos confortáveis em relação ao novo conteúdo que nos é apresentado.

Um dos precursores nas pesquisas quanto aos reflexos das crenças na aprendizagem que, portanto, foca no aluno, é Honsfeld (1978 apud BARCELOS, 2004). O autor aplicou o termo “miniteorias de aprendizagem de línguas” para referir-se ao conhecimento tácito dos alunos, mesmo sem denominá-lo crença. Depois dos estudos de Honsfeld (1978 apud BARCELOS, 2004) surgiram os estudos de teóricos como Shulman (1986 apud SILVA, K., 2005), apontado por Sadalla (1998) como um dos pioneiros nos estudos sobre crenças no ensino, por sua vez mais focados no professor.

No Brasil, de acordo com Barcelos (2004) o estudo sobre crenças no ensino e na aprendizagem de línguas, no âmbito da Linguística Aplicada, teve seu início nos anos 90, tendo o conceito ganho destaque desde então com o crescente número de trabalhos que vem sendo apresentados em congressos, bem como pelo aumento de dissertações e teses defendidas e de livros publicados em âmbito nacional e internacional.

A evolução dos estudos sobre crenças no Brasil pode, segundo Barcelos (2007), ser dividida cronologicamente em três períodos: o período inicial, que vai de 1990 a 1995 e compreende a etapa de surgimento das pesquisas sobre o assunto; o período de desenvolvimento e consolidação, que compreende os anos de 1996 a 2001 e comporta os estudos que deram destaque aos estudos sobre crenças e o período de expansão, que se iniciou em 2002 e perdura até nossos dias e reflete o crescente interesse de pesquisadores pelo desbravamento dos mistérios em torno do conceito e da abrangência das crenças no contexto de ensino-aprendizagem.

Barcelos (2007) apontava para dois manuscritos, naquela ocasião ainda não publicados, que representam a fase inicial por serem os primeiros estudos sobre crenças no Brasil: Carmagnani (1993) e Viana (1993). O estudo de Carmagnani (1993) foi mais focado na aprendizagem autônoma, contudo apresentava contribuições relevantes sobre as crenças,

embora o termo não tivesse sido expressamente utilizado. Viana (1993), por sua vez, destacava a influência negativa da compreensão equivocada, por parte dos alunos, quanto ao processo de aprendizagem de línguas.

Bandeira (2003, p.65) define crenças como sendo “uma disposição para a ação”. As crenças e concepções de professores e alunos são, portanto, fatores que estão intimamente relacionados à como se dá o processo de ensino-aprendizagem também no contexto das línguas estrangeiras, uma vez que funcionam como força propulsora às ações e reações desses participantes do processo.

Vale salientar que, a exemplo de Honsfeld (1978 apud BARCELOS, 2004), outros teóricos realizaram trabalhos importantes sobre crenças sem necessariamente denominá-las assim, como Almeida Filho (1993) que as chama de “abordagem ou cultura de aprender”, Barcelos (1995) com a terminologia “cultura de aprender línguas”, Carvalho (2000) utiliza o termo “mitos” e Cardoso (2002) que faz uso da expressão “imaginário” como sinônimo da palavra crença. Tal diferenciação terminológica destaca a complexidade e o potencial intrínsecos ao conceito crença. A ampla abrangência do conceito de crenças termina por funcionar como fator motivador para que cada vez mais sejam realizados estudos a fim de esclarecer as relações entre as crenças e o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

### 1.3.1 Definições de crenças

A importância das crenças atualmente é um fator indiscutível. Breen (apud Barcelos, 2004) afirma que “nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças” (BREEN apud BARCELOS, 2004, p. 125)

O conhecimento a cerca do conceito de crenças torna-se necessário a partir do momento em que se passa a ter consciência de que estas intervêm direta ou indiretamente no contexto de sala de aula. Barcelos (2007) afirma que “o conceito de crença está no cerne dos estudos sobre formação de professores, constituindo-se na chave para compreender a ação, o pensamento do professor e a interação entre seu discurso e sua prática” (BARCELOS, 2007, p.60). Some-se à influência das crenças dos professores àquelas trazidas para a sala de aula

pelos alunos, que por sua vez as adquiriram no convívio com a família e com a sociedade em geral.

Alvarez, que define crença como “uma firme convicção, opinião e/ou idéia que têm o indivíduo com relação a algo” (ALVAREZ, 2007, p.200), faz um apanhado histórico dos estudos – e dos resultados destes – em torno da temática das crenças e os compila em um quadro (quadro 1) que pode nos ajudar a compreender melhor essas conceitualizações e, a partir delas, definir nosso próprio conceito de crenças.

As definições de crenças apresentadas no quadro abaixo revelam que, ao longo dos anos, as concepções passaram por alterações, no entanto, mantiveram a mesma essência e, principalmente, puseram em destaque a relação que as crenças exercem com o contexto de ensino-aprendizagem.

Autor	Definição de Crenças
BROWN & COONEY (1982)	Disposições para ações e determinantes principais de comportamento, embora essas disposições estejam num tempo e num contexto específico.
SIGEL (1985)	Construções mentais de experiência – geralmente condensadas e integradas a conceitos que se consideram verdadeiros e que guiam o comportamento.
PAJARES (1992)	É um conceito complexo devido à existência de diferentes termos usados para a elas se referir, pelo fato de elas serem usadas em campos diversos.
BARCELOS (1995)	Opiniões e idéias que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas.
FELIX (1998)	Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem.
DEWEY (1979)	A crença é o terceiro significado do pensamento e cobre todas as matérias das quais não temos certeza do conhecimento e ainda aquelas que aceitamos como verdadeiras, como conhecimento, mas que devem ser questionadas no futuro.
ROKEACH (1968)	Crença é qualquer pressuposição simples, consciente ou inconsciente inferida a partir do que a pessoa diz ou faz, e que pode ser precedida da frase “eu acredito que...” As crenças podem ser descritivas, avaliativas ou prescritivas, mas cada elemento está presente nas crenças, isto é, não podem ser medidas ou observadas, mas sim inferidas através do dizer e/ou do fazer do indivíduo. Todas as crenças têm um componente cognitivo que representa o conhecimento, um componente afetivo capaz de provocar emoção e um componente comportamental ativado quando a ação é requerida, assumindo assim a idéia de que o conhecimento é um dos componentes da crença. Ela orienta não só o pensamento, mas também o comportamento.
HARVEY (1986)	Crenças são uma representação individual da realidade e são suficientemente válidas, verdadeiras, ou dignas de credibilidade para guiar o pensamento e o comportamento.
NESPOR (1987)	Um sistema de crenças inclui: pressuposições, atitudes, valores e intuições. Algumas características que as identificam são: a) pressuposto existencial (verdades que cada indivíduo possui a

	respeito de si mesmo e dos outros, formadas a partir de experiências pessoais, elas são imutáveis e existem fora do controle individual ou do conhecimento); b) alternatividade, o ideal ou alternativa que o indivíduo tenta criar; c) o componente afetivo e avaliativo, mais forte que o conhecimento que, às vezes, o afeta; d) armazenamento episódico, memória onde residem as crenças com material determinado pela experiência ou fontes culturais de transmissão de conhecimento. Segundo o autor o sistema de crenças é ilimitado, enquanto o de conhecimento é mais definido e receptivo à razão. As crenças influenciam, mais que o conhecimento, na determinação de como os indivíduos organizam e definem as tarefas e problemas e são os mais fortes determinadores do comportamento.
LEWIS (1990)	A origem de todo o conhecimento está enraizada na crença. Os modos de conhecer basicamente são os modos de escolher valores. A coisa mais simples, empírica e observável que uma pessoa conhece, através da reflexão revela-se como um julgamento avaliativo, uma crença.
GERALDINI (1995)	As crenças são construídas gradualmente com o tempo e se compõem de dimensões subjetivas e objetivas. Para muitos professores, suas crenças se sustentam em suas experiências; fatores de personalidade, sua própria experiência como aluno e suas crenças sobre o ensino. Geralmente são um reflexo da forma como foram ensinados, etc.
RILEY (1997)	As crenças podem influenciar diretamente a motivação, as atitudes e os tipos de estratégias utilizadas pelos alunos.
YANG (1992)	Sugere que as crenças podem influenciar as estratégias de aprendizagem e considera que elas têm o poder de guiar o comportamento dos alunos.
KALAJA (1995)	As crenças são construídas socialmente, são também interativas, sociais e variáveis, pois podem ser modificadas.
KRÜGER (1993)	Qualquer proposição que afirme ou negue uma relação entre dois objetos, reais ou ideais, ou entre um objeto ou algum atributo deste, aceita por ao menos uma pessoa.
RAYMOND & SANTOS (1995)	São as idéias fundamentais das pessoas a respeito de suas experiências de vida, e afetam diretamente as suas ações, quer se admita conscientemente estas crenças, quer não.
ROCHA (2002)	São pressuposições ou convicções sobre os mais diversos objetos e são defendidas e apoiadas por uma ou mais pessoas, sendo estáveis e portadoras de elementos avaliativos e afetivos que influenciam muitas das decisões dos sujeitos.
DEL PRETTE (1999)	Cognições que interferem nas interações sociais estabelecidas pelo sujeito e também no seu desempenho. Dependendo de sua conotação pode mostrar-se excessivamente rigorosa como base de análise da situação em foco, o que faz que o sujeito altere sua visão sobre aquele objeto.
WOODS (1996)	Crenças são hipóteses a serem sustentadas ou contestadas por evidências subseqüentes. Elas muitas vezes são aceitas com pouca ou quase nenhuma tentativa e confirmação dos fundamentos que a suportam.

QUADRO1 — Definições de Crenças<sup>51</sup>

<sup>51</sup> Fonte: 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. p.199.



A partir das definições do quadro algumas observações importantes podem ser feitas. É comum à maioria dos autores que as crenças constituem pressuposições de caráter individual, embora construídas socialmente. Os autores também concordam que as crenças de um indivíduo são, muitas vezes, oriundas de suas experiências prévias e seu conhecimento de mundo. Ainda é comum aos autores que as crenças exercem influência no processo de construção do conhecimento e, por isso, são determinantes no contexto de ensino-aprendizagem.

As definições também apontam para a questão da flexibilidade e possibilidade de alteração das crenças que um indivíduo constrói ao longo de sua vida. Tal mutabilidade torna possível a alteração positiva de crenças que possam vir a dificultar, ou mesmo impossibilitar, o processo de aquisição de novos saberes, por seu caráter preconceituoso ou equivocado. Para promover tais mudanças, é claro, torna-se necessário o uso de estratégias adequadas ao contexto, público-alvo e objetivos.

Em uma conceitualização mais específica para o contexto de ensino e aprendizagem de línguas, Barcelos (1995), usando a terminologia “Cultura de Aprender Línguas” define crenças como sendo:

O conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituídos de crenças, mitos, pressupostos culturais e idéias sobre como aprender línguas. Esse conhecimento é compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes. (BARCELOS, 1995, p.40)

A definição de Barcelos destaca a forma como se estabelece a construção das crenças de um indivíduo e que elementos como a idade, condição sócio econômica, grau de instrução, os tipos de relações sociais nas quais esse ser atua, bem como as experiências vividas são também determinantes nessa definição. Barcelos (2004) ainda afirma que as crenças são construídas socialmente à medida que, em nossa interação com o contexto, passamos a pensar sobre o que ocorre à nossa volta, sendo, portanto, resultado das experiências vividas através da busca da resolução de problemas e compreensão do que nos cerca. As crenças são, para Barcelos, “sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (BARCELOS, 2007, p. 18).

Silva, K. (2005) também apresenta sua definição para crenças sob a ótica do ensino e aprendizagem de línguas, na qual o caráter complexo, individual, mutável e experiencial das crenças, já apresentado, é retomado. O aspecto social das crenças é percebido

quando, em um mesmo contexto de ensino e aprendizagem, os participantes desse processo interagem e compartilham suas experiências, sentimentos, anseios e concepções, refletindo a estreita relação existente entre as crenças e as ações que ocorrem em torno do indivíduo que as sustenta.

As crenças de um indivíduo podem, por conseguinte, influenciar nas crenças de outro, ocasionando uma reconstrução das crenças deste. Ainda segundo Silva, K.(2005), as crenças no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas têm algumas implicações em seu processo, como também na formação dos professores; desde o processo de conscientização por parte dos futuros professores de suas próprias crenças, o que pode contribuir para a formação de profissionais mais críticos e reflexivos; até a problematização de como os cursos de formação de docentes abordam a temática das crenças de modo a preparar os futuros profissionais para lidarem com a profusão de crenças com as quais irão se deparar em sala de aula.

Desse modo, definimos crença como sendo a concepção que um indivíduo tem sobre um determinado assunto, sendo sua concepção construída a partir de sua relação com o outro e dos conhecimentos e experiências vividos anteriormente. Para nós as crenças também constituem um fator social e possuem caráter mutável, estando, portanto, em constante processo de construção e aperfeiçoamento. No entanto, ainda acreditamos que, embora tenham esse caráter mutável, muitas das crenças, sobretudo as prejudiciais ao processo ensino-aprendizagem, perduram durante décadas como uma espécie de fator hereditário, sem se deixar influenciar pelas contribuições positivas surgidas com o progresso e a evolução dos saberes.

Entretanto, acreditamos ser necessário ir além do conhecimento que compreende o conceito de crenças e averiguar a relação que estas têm com o contexto de ensino-aprendizagem de uma LE. As crenças devem ser usadas de forma a contribuir com o processo a fim de desmistificar o que tem sido propagado ao longo de anos de equívocos e enganos, alimentando um ensino de LE voltado para aspectos gramaticais e vocabulário, impedindo ao aluno de dominar o idioma para fins realmente comunicativos (PCNEM, 2000; PCNEM +, 2002; OCNEM, 2006).

### 1.3.2 As crenças e sua relação com o contexto de ensino-aprendizagem de LE

Antes de nos determos especificamente na questão da relação entre as crenças e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é importante destacar que, em diferentes estudos, as crenças são investigadas sob outras nomenclaturas, como já citamos anteriormente de forma mais resumida. Isso ocorre, por exemplo, quando Barcelos (1995; 2000) as estuda sob a nomenclatura de “cultura de aprender”. Moraes (2005 apud BARCELOS, 2007), por sua vez, aborda as crenças denominando-as “cultura de avaliar”. Tais contribuições são relevantes para a compreensão da influência que as crenças exercem no contexto de sala de aula de LE. No quadro a seguir (quadro 2) alguns dos termos e definições para crenças sobre o ensino de línguas serão apresentados para que possamos ter uma melhor compreensão da abrangência que essa relação comporta.

<b>Termos</b>	<b>Definições</b>
Teorias Populares (Lakoff, 1985)	As teorias populares são o substrato dos pressupostos e da postura do indivíduo dentro de sua cultura.
Conhecimento Prático (Elbaz, 1983)	Conjunto de entendimentos complexos e orientado para a prática de professores.
Perspectiva (Janesick, 1982)	Interpretação reflexiva e socialmente derivada que serve de base para ações subsequentes.
Conhecimento Prático Pessoal (Elbaz, 1981)	Um tipo de conhecimento que é experiencial, que faz parte e pode ser reconstruído a partir das narrativas de professores.
Teoria Prática (Handal e Lauvas, citado em Cole, 1990)	Um sistema particular, integrado, mas mutável de conhecimento, experiência e valores relevantes para a prática pedagógica em qualquer tempo.
Teoria Implícita (Breen, 1985; Clark, 1988)	“As agregações ecléticas de proposições de causa-efeito, que não são claramente articuladas, mas inferidas e reconstruídas por pesquisadores” (Clark, 1988). “O aprendizado de uma LE se dá (...) através dos significados dados pelos participantes desse processo – através de seus fundamentos lógicos para o que eles estão fazendo dentro da estrutura da sala de aula” (Breen apud Rolim, 1998).
Imagens (Schön, 1983; Calderhead e Robson, 1991)	“O conhecimento formado por convicções, conscientes ou inconscientes, surgidas da experiência, que são íntimas, sociais, tradicionais, e que são expressas nas ações da pessoa” (Schön, 1983:362). “Representam o conhecimento sobre o ensino que podem também servir de modelos para ação. Elas geralmente incluem um componente afetivo” (Calderhead e Robson, 1991).

QUADRO 2 — Termos e definições para crenças sobre o ensino de línguas<sup>52</sup>

<sup>52</sup> Fonte: 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**. Vol. 10, n°1, pp. 235-271.

Observando atentamente o quadro 2, podemos perceber que as afirmativas, anteriormente apresentadas, a cerca do caráter social, mutável e complexo das crenças, são confirmadas. Outro fator confirmado é o de que as crenças estabelecem relação, direta ou indireta, com o contexto de ensino-aprendizagem de uma LE. Contudo o que de mais relevante o quadro 2 apresenta são as notáveis semelhanças a respeito da influência das crenças nas ações dos indivíduos que compõem a sala de aula. Ressalte-se que pelo caráter social, tanto das crenças como do próprio processo de ensino-aprendizagem, terminam por sofrer uma miscigenação, sendo as crenças, desse modo, passíveis de alterações de acordo com o contexto em que são estabelecidas e/ou confrontadas.

Ainda que, segundo Pajares (1992), as crenças dificilmente possam ser definidas de forma objetiva, é importante considerá-las quando estas são advindas dos elementos que fazem parte do contexto educacional, se o objetivo que se tem em mente é o de alcançar o êxito no processo de ensino-aprendizagem.

O contexto educacional ao qual nos referimos condiz com o que é apontado pelos documentos oficiais (PCNEM, 2000; PCNEM+, 2002; OCNEM, 2006), para os quais a educação deve ser compreendida não apenas como composta por alunos e professores, mas também pela escola, pais e pela sociedade em geral, uma vez que estes também compartilham suas crenças como uma espécie de herança cultural, sobretudo com os alunos, se o que se busca é que através da educação seja possível formar indivíduos dotados do conceito de cidadania.

Ao longo das últimas décadas, com o crescente número de pesquisas buscando investigar a relação entre as crenças e o contexto de ensino-aprendizagem de línguas, pode-se chegar ao consenso de que nossas crenças se refletem em nossa forma de pensar e de lidar com novas informações que nos são dadas. Com isso, segundo nossas crenças, agimos de maneiras distintas diante do novo propiciado pelo aprendizado de outra língua.

Barcelos (2004) afirma que é de suma importância “afunilar” as pesquisas sobre crenças, de modo que isso permita a elaboração de estudos mais focados em aspectos específicos. Concordamos com Barcelos e por essa razão exporemos alguns pontos que julgamos importantes, para uma melhor compreensão da relação que as crenças estabelecem com o sucesso ou insucesso do processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

De acordo com Barcelos (2004) as pesquisas a respeito de crenças no contexto específico de aprendizagem de línguas podem ser divididas em três momentos. No primeiro momento, iniciado por Horwitz (1985), temos estudos que apresentam afirmações abstratas

sobre as crenças, preconceitos em relação ao aprendiz quanto à adequação de suas crenças à aprendizagem de LE que refletem a ignorância da perspectiva do aluno.

No segundo momento, as investigações sobre as crenças passam a se voltar para a compreensão de um ensino mais autônomo no qual os alunos passam a ser vistos como aprendizes a serem treinados. É neste ponto que as pesquisas sobre crenças passam a se aproximar das que investigam as estratégias de aprendizagem. Há, ainda, uma preocupação mais legítima quanto à compreensão correta de uma noção prescritiva das crenças.

Por fim, no terceiro momento, passa-se a considerar-se o contexto quando da investigação das crenças sobre a aprendizagem de LE. Barcelos representa essa vertente ao afirmar que “as crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos” (BARCELOS, 2000, p.59). Dessa forma, as crenças são vistas como elementos sociais, situacionais e contextuais. Segundo Barcelos (2004), pelo caráter contextual das crenças estas devem ser inferidas de modo a considerar-se, sobretudo, as ações e intenções, assim como a relação que é estabelecida entre o que se pensa, diz e faz. A relevância em compreender essa interação entre as crenças e o contexto de aprendizagem de línguas está no fato de “entender as crenças como recurso de que os alunos lançam mão para dar sentido e lidar com contextos específicos de aprendizagem” (BARCELOS, 2004, p. 143).

Há, no entanto, quem discorde de que as crenças se refletem nas ações. Segundo Victori (apud Barcelos, 2004), diversas pesquisas deixaram implícito que os alunos nem sempre atuam como eles consideram mais adequado, o que ocorre pelos mais variados motivos, desde características pessoais a falta de tempo para estudar.

Corroborando a ideia de composição do cenário educacional apontada pelos documentos oficiais e ressaltando a influência das crenças no contexto do ensino de línguas, Alvarez (2007) afirma que:

As crenças dos professores influenciam diretamente nas atitudes dos alunos como uma profecia que se cumpre por si mesma, mas, na nossa opinião, as crenças dos pais também influenciam, inclusive muito mais, pois o contato com a família, os ensinamentos adquiridos no convívio familiar queira ou não influenciam a sua formação do sistema de crenças. (ALVAREZ, 2007, p.200)

Em seu texto, Alvarez (2007) apresenta os resultados de uma pesquisa feita a fim de verificar a questão das crenças no ensino de línguas e conclui (algo com o que também concordamos), que muitas das crenças necessitam, através de intervenções práticas e orientadas, ser desmistificadas. Isso garantiria um melhor desempenho por parte de todos os envolvidos na prática de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que

acredita-se que as crenças influenciam diretamente, positiva ou negativamente, em nossas ações.

Também pode-se constatar que, embora o número de pesquisas sobre crenças tenha aumentado ao longo dos anos, segue como lacuna a investigação sobre as crenças que permeiam o ensino de espanhol como língua estrangeira e, principalmente, sobre as crenças específicas em torno do uso do discurso literário nas aulas desse idioma.

A respeito das lacunas existentes em torno das crenças – e de sua relação com o contexto de aprendizagem - Barcelos (2001) destaca a importância de que novos estudos sejam feitos a fim de se ultrapassar a mera conceitualização do termo “crenças”. De acordo com a autora é preciso investigar o nível de interação entre essas crenças e as ações dos participantes do processo de aprendizagem (alunos), como também o papel de suas crenças nas experiências ocorridas dentro e fora da sala de aula.

Investigar o nível de consciência que os alunos têm de suas crenças e das influências que estas podem ter no seu processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, torna-se extremamente relevante quando, de acordo com Kern (1995), esse nível de consciência permite ao aprendiz estabelecer metas mais realistas, permitindo-lhe compreender melhor suas dificuldades. Partindo-se desse diagnóstico, possibilita-se aos professores, elaborar um plano de ação, em parceria com o aluno, a fim de “driblar” essas dificuldades e permitir a evolução no processo de aprendizagem da língua alvo.

Em se tratando de alunos, as crenças em geral são reflexos das práticas sociais que estes vivenciam no seio familiar e escolar. Isso explica porque para a maioria dos alunos adultos, segundo Alvarez (2007), parece ser necessário estruturar visualmente a língua-meta para que a aprendizagem ocorra de modo eficaz, diferentemente do que acontece com alunos mais jovens.

Em nossa prática docente e mesmo nas conversas informais com colegas de profissão, percebemos a forte influência das crenças, tanto de alunos como de professores, ou mesmo da gestão escolar e dos documentos oficiais, na realidade da prática de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em sala de aula.

De acordo com Alvarez (2007, p. 224) “nossas crenças nos levam a remover obstáculos ou a criá-los.” Em relação ao espanhol, muitas das crenças da língua materna são trazidas para a sala de aula, sobretudo quanto à leitura de textos literários. Sabemos que ao nos depararmos com textos literários em língua estrangeira, como alunos, ou já como professores, o primeiro sentimento que nos vem à mente é a de que nos encontramos diante de um grande obstáculo a ser transposto (MENDOZA, 2007). Supomos que tal visão em relação

ao texto literário seja, em geral, fruto das experiências que a maioria dos estudantes brasileiros teve com o gênero em questão nas aulas de língua portuguesa, quando o texto era mero pretexto para que se exigissem conhecimentos de ordem histórica, gramatical e estilística, deixando-se de lado a essência do texto literário e do prazer leitor.

Vale salientar a relevância da compreensão do conceito de “cultura de aprender”, utilizado por Almeida Filho (1993), para referir-se ao modo de aprender e estudar uma língua, característico de uma região, raça, classe social ou grupo específico, que se perpetua através de gerações como uma espécie de tradição. De acordo com Almeida Filho (1993) a importância da “cultura de aprender” se dá por sua relação, convergente, com a “cultura de ensinar” do professor, uma vez que a harmonia entre as duas culturas é imprescindível para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem de línguas do qual alunos e professores fazem parte.

Retomando a questão da relação das crenças com o processo de leitura de textos em língua estrangeira é importante salientar que concepções muito rígidas sobre uma temática qualquer abordada pelo texto podem prejudicar a compreensão leitora por dificultar a interação entre o texto e seu leitor, segundo aponta Kleiman (2000):

Ir ao texto com idéias pré-concebidas, inalteráveis, com crenças imutáveis, dificulta a compreensão quando estas não correspondem àquelas que o autor apresenta, pois nesse caso o leitor sequer consegue reconstruir o quadro referencial através das pistas formais. Neste caso, o leitor utiliza-se apenas de procedimentos descendentes de processamento do texto que se baseiam quase que exclusivamente no seu conhecimento e experiências prévios, e a voz do autor fica perdida no processo. (KLEIMAN, 2000, pp. 65-66)

É, portanto, necessário que o professor de línguas seja sensível e atento o suficiente para detectar quando as crenças dos alunos sobre a temática trazida pelo texto dificultam a interação do aluno com a mensagem por se mostrarem muito rígidas. Com isso o professor pode estabelecer estratégias que permitam ao aluno modificar suas crenças de forma a facilitar o acesso às novas informações, que se tornam acessíveis a partir do texto apresentado.

Novamente o que se vê é o importante papel que o professor tem no entorno de uma sala de aula e da construção do conhecimento. Ao professor cabe o papel de mediar a aprendizagem e de apresentar ao aluno as ferramentas necessárias para que o processo possa ocorrer da forma mais prazerosa possível. Também é o professor, como formador de opinião, que pode interferir nas crenças trazidas para sala de aula e que podem ser prejudiciais para o processo de ensino-aprendizagem. Os dados obtidos em uma pesquisa feita por Alvarez

(2007) revelaram que o conjunto de crenças apresentado pelo estudo, remete ao professor o sucesso ou fracasso da aprendizagem de línguas. O docente é considerado como o que tem melhores condições de interferir no processo a fim de evitar que as crenças incidam de forma negativa no contexto das aulas de LE.

Outras informações interessantes foram reveladas no estudo. Segundo os resultados da pesquisa (ALVAREZ, 2007), os alunos de línguas estrangeiras têm preferência por aulas mais dinâmicas e ousadas, fugindo aos moldes tradicionalistas e julgam importante conhecer a cultura do outro, sendo capaz de interagir com nativos de forma natural e espontânea, conhecendo e sendo conhecido. O domínio das habilidades leitora, oral, auditiva e de escrita é sobremaneira essencial para que o aluno possa ser considerado proficiente na língua-meta.

Os resultados do estudo de Alvarez (2007) retomam a importante questão da tomada de consciência das crenças, sobretudo por parte do professor, sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas a fim de desmistificar aquelas que venham a ser prejudiciais, fazendo com que esse professor se torne um profissional mais reflexivo, capaz de contribuir significativamente para a construção de novos paradigmas.

Pitelli (2006) apresenta em seu estudo os resultados de uma pesquisa que objetivava verificar as crenças dos alunos em relação à leitura. Os dados coletados apontaram que, para os alunos investigados, era importante ter o conhecimento sobre como melhor fazer uso das estratégias de leitura para que sua relação com o próprio ato de ler fosse vista de modo positivo. Isso porque a partir do momento em que estes alunos tiveram a oportunidade de aprender a fazer uso das estratégias de leitura muitas de suas crenças, que refletiam sua insegurança diante do ato de ler, puderam ser modificadas. O estudo de Pitelli (2006) confirma o que vem sendo diagnosticado ao longo de décadas: as crenças podem ser influenciadas por determinadas ações.

No mesmo período de publicação do estudo de Pitelli (2006) outra pesquisa também foi divulgada contemplando a questão das crenças em torno da leitura. Campos (2006) desenvolveu uma pesquisa tendo como informantes a professora e os alunos de uma turma de um centro de línguas. O principal objetivo era verificar quais as crenças desses informantes em relação à leitura e a relação que estas crenças estabeleciam com o processo de ensino-aprendizagem. Segundo os resultados (CAMPOS, 2006), tanto para a professora como para os alunos a leitura é compreendida como meio de prática da pronúncia das palavras e aprendizagem de aspectos gramaticais da língua estudada. Outra crença detectada pelo estudo foi a de que, para todos os informantes, ler bem consiste em ter conhecimento do significado



de todas as palavras e que para isso também é necessário que o leitor saiba fazer uso do dicionário.

No contexto específico do ensino-aprendizagem de língua espanhola, o que se sabe é que tendo como público alvo o estudante brasileiro, a primeira crença bastante comum com a qual o professor deverá confrontar-se é a de que é uma língua muito fácil de aprender por ser tão parecida com a língua portuguesa. Salinas (2005) aponta como possível causa da fossilização<sup>53</sup> na interlíngua<sup>54</sup>, por parte de alunos brasileiros, a crença de que fazendo uso do “portunhol” estão usando a língua meta com propriedade.

O aluno brasileiro mostra já no começo do processo de aprendizagem da língua espanhola traços de fossilização na sua interlíngua. Essa fossilização ocorre talvez por os alunos acharem que o espanhol é “muito parecido” com o português. A afirmação acima é confirmada por Ferreira (1997), que postula que a “dita proximidade” destas línguas faz com que o aluno fale uma mistura de português e espanhol, o “portunhol”, confiante de que realmente está falando a língua-alvo. (SALINAS, 2005. p. 55)

Os professores, no entanto, sabem o quanto essa crença pode ser prejudicial ao processo de aprendizagem da língua espanhola, não apenas quanto aos aspectos cognitivos, mas também quanto aos motivacionais. Tal argumentação encontra reforço no momento em que se considera o caráter afetivo das crenças (DEWEY, 1933 apud SILVA, 2007), que podem influir diretamente no interesse imediato por dado conhecimento.

Por outro lado existem ainda as crenças que o próprio professor traz para sala de aula e que muitas vezes divergem daquilo que o professor teoricamente afirma realizar. Em relação a isso Lynch (1990 apud ALVAREZ, 2007) afirma que nem sempre o que as pessoas falam corresponde ao que elas fazem. O que ocorre é que durante a prática de sala de aula o professor deixa transparecer no que realmente acredita, ainda que de forma inconsciente e sem o propósito de perpetuar atitudes e posturas antiquadas e equivocadas. Isso ocorre, por exemplo, quando o professor de línguas afirma trabalhar desde uma abordagem comunicativa e durante sua aula não propicia aos seus alunos um único momento de interação através do uso efetivo da língua estudada.

---

<sup>53</sup> Fossilização ou cristalização, refere-se aos erros e desvios no uso da língua estrangeira, internalizados e difíceis de serem eliminados. É característica de quem estuda línguas, especialmente na infância, sem ter contato com falantes nativos. (SHÜTZ, 2006, p.1)

<sup>54</sup> Interlíngua é o sistema de transição criado pelo aprendiz ao longo de seu processo de assimilação de uma língua estrangeira. É a linguagem produzida por um falante não nativo a partir do início do aprendizado, caracterizado pela interferência da língua materna, até o aprendiz ter alcançado seu teto na língua estrangeira, ou seja, seu potencial máximo de aprendizado. (SHÜTZ, 2006, p.1)

No caso do uso do texto literário nas aulas de leitura em língua espanhola o problema é ainda maior. Traz-se para o contexto as crenças, que tanto pais como professores e alunos têm cultivado ao longo dos anos, dado o caráter historicista e formalista que se deu ao uso desses gêneros textuais, fazendo-os crer que se trata de um tipo de texto que não se adéqua às suas capacidades e necessidades como aprendizes de uma língua estrangeira.

Nossos argumentos encontram reforço nos resultados obtidos por Viana (1993 apud BARCELOS, 2007) que apresenta um trabalho pioneiro na fase inicial dos estudos sobre crenças, no qual relata as concepções estereotipadas que os alunos apresentam em relação à aprendizagem de uma LE. Em síntese, segundo o estudo, os alunos crêem: ser possível aprender uma LE em pouco tempo; ser necessário vivenciar o uso da língua meta em países onde esta seja a língua oficial; que saber bem inglês consiste em traduzir e falar sem sotaque; que inglês é mais fácil do que português e que aprender uma LE consiste em dominar tudo sobre o idioma em questão.

Conforme Viana (1993 apud BARCELOS, 2007), essas crenças são motivadas pela falta de reflexão por parte dos alunos que sofrem grande influência dos meio midiáticos no que consiste em promover a imagem de que aprender línguas não requer esforço e a transposição de obstáculos.

No estudo de Leffa (1991) descobriu-se que, para os alunos informantes, 33 jovens matriculados na 5ª série de uma escola da rede estadual de ensino, em uma instituição da região sul do País, aprender língua inglesa consistia apenas em traduzir e decorar, não sendo necessário para esses alunos traçar estratégias que lhes permitisse um melhor aproveitamento das aulas, uma vez que para eles a língua inglesa era vista apenas como mais uma matéria do currículo escolar.

Outro estudo que reforça o que afirmamos sobre a influência das experiências do docente como aluno, em sua prática em sala de aula, é o realizado por Leite (2003). A autora constatou que as crenças das professoras informantes estavam interligadas e tinham suas origens nas experiências anteriores que as mesmas tiveram como aprendizes. Percebeu também que estas crenças refletiam na prática docente das informantes e mesmo causavam oscilações entre os usos das abordagens tradicional e comunicativa. Segundo Leite (2003), as crenças são estáveis, no entanto, podem ser refinadas.

Comparando crenças de professores de inglês que atuavam em duas escolas de idiomas, Damião (1994) concluiu que as experiências prévias desses profissionais estavam refletidas em sua prática docente.

Barcelos (2007) chama a atenção para o fato de que muitas das crenças equivocadas e falsas sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE detectadas em estudos da fase inicial, como os apresentados por Viana (1993 apud BARCELOS, 2007) persistem até os dias atuais. Essa é uma realidade com a qual os professores de E/LE corriqueiramente se deparam.

Barcelos (1995) também investigou as crenças de alunos de um curso de Letras em relação ao aprendizado da língua inglesa e obteve resultados muito semelhantes aos alcançados por Leffa (1991), o que reflete o ciclo vicioso do qual as crenças fazem parte. No estudo vê-se que as crenças de professores influenciam as dos alunos, o que podemos inferir que, tornando-se, no futuro, professores passariam adiante as crenças adquiridas na fase escolar. Os resultados de Barcelos (1995) apontam que: para os informantes aprender línguas consiste em dominar a estrutura da língua; para esses alunos o professor é o maior responsável pela aprendizagem; e ir ao exterior é imprescindível para que se fale bem o idioma. A crença de que só se aprende bem o idioma estudado quando se faz uso dele em países onde seja a língua oficial, se apresenta também nos estudos de Carvalho (2000) e Moreira (2000).

O mais interessante no estudo de Barcelos (1995) é que a autora conclui que as crenças apontadas em sua pesquisa são provenientes do meio ao qual os informantes pertencem, sendo este constituído pela família, amigos e professores, destacando o caráter social das crenças.

Reynaldi (1998) analisou as crenças de professores de língua materna e estrangeira que atuavam em escolas públicas. Os resultados obtidos pela pesquisadora destacam a cultura de um ensino de línguas focado no professor e voltado para a aprendizagem da gramática e do vocabulário, pautada na prática da tradução.

Outros aspectos relevantes apontados pela pesquisa foram as crenças que os professores revelaram ter em relação: à supervalorização do papel do professor no contexto de aprendizagem; à associação que fazem do desinteresse dos alunos pela LE ao caráter não reprovativo da disciplina; à necessidade de cobrança externa para que o aluno estude e se interesse pela língua; ao ambiente das escolas de idiomas como o mais propício para a aprendizagem de uma LE; à impossibilidade de trabalhar a habilidade oral em LE em turmas com elevado número de alunos.

Também investigando professores da rede pública Rolim (1998) chegou a conclusões semelhantes àquelas apontadas em outros estudos. De acordo com seus dados, para os informantes não é possível aprender inglês em escola pública e o professor é o principal agente no processo de ensino e avaliação da aprendizagem de uma LE. Sobre a

dificuldade de aprender línguas estrangeiras em escolas públicas o estudo de Silva (2003) também aponta que os alunos acreditam que o ensino de línguas nessas escolas é deficiente.

Averiguando as crenças dos alunos de LE, Silva (2000) verificou que para os alunos investigados só é considerado bom professor aquele que demonstra ter boa fluência da língua, domina e faz uso de técnicas de ensino diversificadas e planeja atentamente suas aulas. Tais resultados vão de encontro aos dados apresentados por Félix (1998) que, investigando professores, revelam que os professores preferem fazer uso da língua materna, por acreditarem que desse modo facilitam a compreensão dos alunos e também preferem utilizar exercícios estruturais, repetitivos e de tradução, que obviamente não requerem desse professor um planejamento mais profundo de suas aulas ou ainda a diversificação na metodologia empregada.

No ano de 2001 foi realizada a primeira dissertação investigando as crenças no contexto do ensino de língua espanhola (Marques, 2001). Os resultados da pesquisa apontaram para a crença comum, entre professores e alunos, de que a aprendizagem da língua alvo se dá de forma mais eficiente no país onde o idioma é oficial. Outro aspecto importante foi a revelação de que a prática do professor (moldes tradicionais) não condiz com as crenças que ele afirma ter (de que o ensino deve se dar de forma mais comunicativa).

Outro estudo sobre crenças no contexto do ensino-aprendizagem de língua espanhola foi o de Nonemacher (2002) que mostrou resultados semelhantes aos colhidos em pesquisas focando a aprendizagem de língua inglesa. Dentre as semelhanças detectadas tem-se que, para os informantes da pesquisa, só se aprende bem a língua meta em seu país de origem e que na escola não se aprende a falar bem a língua alvo.

No estudo também foram detectadas crenças específicas do âmbito da língua espanhola (NONEMACHER). Dentre elas a que se refere à proximidade do espanhol com o português que facilitaria a aprendizagem da língua espanhola como consequência de tais semelhanças. O estudo de Nonemacher também revelou diferenças entre o dizer e o fazer do professor de língua espanhola ao constatar que algumas crenças perceptíveis na prática docente dos professores investigados não foram manifestadas verbalmente pelos informantes.

No contexto do que Barcelos (2004) denomina de crenças específicas, estudos foram realizados com o intuito de aprofundar questões relacionadas às crenças, na aprendizagem de LE, sobre aspectos como a importância exacerbada que é dada à gramática (CARAZZAI apud BARCELOS, 2007), o mito de que quanto mais cedo se tenha contato com a língua melhor se aprende (MASTRELLA, 2002) e a impossibilidade de se aprender línguas na escola regular (ANDRADE, 2004).

Estudando crenças específicas, a pesquisa de Coelho (2005) aponta para resultados diferentes dos alcançados por muitas outras pesquisas já mencionadas aqui anteriormente, nas quais tanto professores como alunos afirmam não crer que seja possível aprender línguas estrangeiras em escolas do ensino regular. O estudo de Coelho (2005) mostra que, para os alunos informantes da pesquisa, é possível aprender na escola pública e ainda destaca que para esses alunos essa escola é o melhor lugar para que se dê a aprendizagem de uma LE. Já os resultados obtidos, tendo os professores como informantes, confirmam os dados apresentados nas outras pesquisas, como em Andrade (2004), nas quais é defendido que o lugar mais adequado para aprender um idioma estrangeiro é nas escolas de idiomas.

A pesquisa de Coelho (2005) também revela dados preconceituosos. Segundo o estudo, os professores afirmaram não trabalhar estruturas mais complexas em sala de aula por acreditarem que os alunos não seriam capazes de acompanhar o nível dos conteúdos com base nas dificuldades que esses alunos apresentam ou aparentam ter com a língua materna. Ainda segundo a pesquisa (COELHO, 2005), os professores acreditam que os alunos com maior poder aquisitivo, por conseguinte matriculados em escolas particulares da rede de ensino, aprendem melhor a língua inglesa pelo entorno privilegiado que os cerca. O dado mais alarmante é o de que para os professores informantes os alunos das escolas particulares são mais inteligentes do que os alunos das escolas públicas.

As informações apresentadas pelo estudo de Coelho (2005) nos fazem refletir, mais uma vez, sobre o ciclo vicioso que é alimentado no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira. Os professores subestimam a capacidade dos alunos e por isso não lhes apresentam aspectos mais complexos da língua alvo o que leva o aluno, por sua vez, a se sentir desmotivado a aprender o que para ele é óbvio demais. Lima (2005) afirma que “as crenças determinam as expectativas, e julgamentos de valor que podem conduzir à motivação ou desmotivação” (LIMA, 2005, p. 64) A crença de que esses alunos estão em condições desfavoráveis também é perpetuada a partir do momento em que o professor deixa transparecer a associação que faz entre as dificuldades de aprendizagem de seus alunos e a classe social a qual pertencem. Esse é um problema grave que pode, inclusive, criar relações de ódio entre os diferentes segmentos sociais e econômicos, inflamar a discriminação e subjugação já existentes.

É importante que o professor esteja atento a como suas crenças foram construídas e principalmente à necessidade de modificá-las quando necessário, para que possa atuar como participante na construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária. É o que afirma Conceição (2004, p. 238) quando diz que “as crenças não somente influenciam as ações, mas

a reflexão sobre as experiências anteriores poderiam também levar a mudanças ou criar outras crenças.” A necessidade de que o professor atue como profissional reflexivo, capaz de detectar a influência de suas crenças em sua prática docente, é patente quando se considera o fato de que diante de alunos de ensino médio seu papel, enquanto formador de opinião, é ainda mais forte.

De acordo com Freudenberger & Rottava (2004) “a experiência que os professores possuem como aprendizes tem sido considerada um dos fatores constituidores de suas crenças de ensinar” (FREUDENBERGUER & ROTTAVA, 2004, p.37). A partir do estudo realizado por esses autores, podemos comprovar que muitas das crenças são perpetuadas em sala de aula, quando o professor passa adiante crenças equivocadas que lhes foram apresentadas enquanto aluno. Sobre a influência das experiências anteriores do professor, Almeida Filho (1993) afirma que segundo o modo como aprendeu ou como foi ensinado, esse professor exerce uma forma de ensinar baseada em uma abordagem implícita<sup>55</sup>, experimentada por ele.

Confirmando os reflexos das experiências anteriores vividas pelo professor, bem como de suas crenças, em seu modo de atuação docente, Reynaldi (1998) define “cultura de ensinar” como sendo “as crenças, pressuposições, mitos e conhecimentos intuitivos que temos sobre como ensinar, reflexo de como fomos ensinados e de nossa visão de ensino” (REYNALDI, 1998, p. 29). Para a autora, as crenças são inerentes ao indivíduo e se manifestam em suas ações e posicionamentos.

Silva (2004) também investigou o papel das crenças dos professores por considerar importante compreendê-las, para que a partir do conhecimento dessas crenças possa-se trabalhar no aperfeiçoamento da prática docente e na melhoria dos programas de formação de professores.

A identificação das crenças que adentram o ambiente da sala de aula de LE torna-se relevante pelo fato de que, provenientes dos alunos ou dos professores, estas crenças influenciarão no modo como o processo de ensino e aprendizagem se dará. O conhecimento das crenças permite que se trabalhe a fim de aproveitar aquelas que possam contribuir significativamente com o processo e modificar outras que possam ser prejudiciais. Há que se lembrar, contudo, que segundo Pajares (1992), citado em Nonemacher (2004) quanto mais antiga uma crença mais difícil será alterá-la, portanto, quanto antes sua identificação, melhor.

---

<sup>55</sup> Essa abordagem implícita a qual Almeida Filho (1993) se refere constitui o sistema de crenças do professor.

A dificuldade de alterar crenças antigas está no caráter afetivo que as crenças adquirem com o passar do tempo, constituindo-se em parte da história do indivíduo que as detêm.

Por fim gostaríamos de ressaltar que, desde uma compreensão de crenças como um fator social, pessoal e mutável, há que se considerar que, como afirma Vygotsky (1984), o contexto social e as interações que nele se dão, influenciam diretamente no modo de pensar do indivíduo, seja ele professor ou aluno. Desse modo, de acordo com o meio e as interações às quais estiverem expostos professores e alunos, as crenças se revelarão de forma diferente.

No tópico seguinte, apresentamos algumas das orientações dadas pelos documentos oficiais brasileiros em relação aos temas até aqui discutidos: leitura, texto literário e crenças no contexto do ensino de LE.

## **1.4 Os documentos oficiais**

### **1.4.1 Ensino do Espanhol no Brasil e os documentos oficiais**

O ensino de língua estrangeira no Brasil, segundo Moreno (2005), tem seu início com a chegada dos colonizadores portugueses, quando de modo informal os jesuítas começaram a ensinar Língua Portuguesa aos índios. A partir de então começou-se a introduzir outras línguas, além do tupi falado pelos nativos, sempre com o intuito de suprir alguma demanda e alcançar objetivos. Assim, no ano de 1750 o português virou língua oficial, após a expulsão dos jesuítas e proibição do ensino da língua tupi, com a finalidade de enfraquecer a Igreja Católica e fortalecer o estado com o serviço da escola a seu favor. Já no ano de 1808, com a chegada da família real, foi a vez de o francês e o inglês serem somados ao currículo oficial. O idioma espanhol, por sua vez, começou a fazer parte do currículo das escolas brasileiras, no antigo Colegial, em substituição ao Latim, no ano de 1942, durante o período do governo de Getúlio Vargas.

Em 1945, outro fato importante marca a trajetória do ensino da língua espanhola em território brasileiro, o lançamento do Manual de Espanhol, do argentino naturalizado brasileiro, Idel Becker (1910-1994), que se tornou um dos pioneiros em pesquisas na área de didática do ensino do idioma, já que, na época, seu livro tornara-se única referência para o trabalho dos docentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no ano de 1961, retira a obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira do Colegial, passando para os estados a opção por sua inclusão apenas nas quatro séries finais do Ginásio. No entanto, com a reforma do texto da mesma LDB, em 1996, o ensino de línguas passa a ser obrigatório a partir da 5ª série do ensino fundamental e se determina também que no ensino médio sejam incluídas uma língua estrangeira moderna, a ser escolhida pela comunidade, e outra em caráter opcional.

Tal mudança ganha reforço com a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais voltados para o ensino médio, no ano 2000. O documento apresenta a Língua Estrangeira como um veículo de acesso ao conhecimento e, portanto, de suma relevância para a formação do aluno enquanto cidadão, por permitir-lhe a possibilidade de comunicação nas mais variadas esferas.

Voltado exclusivamente para o ensino médio, o MEC apresenta, em 2001, outro documento denominado “Parâmetros em Ação”, com o intuito de trazer informações e indicações que possam ser úteis ao educador para o seu desenvolvimento profissional em consonância com as Diretrizes e PCNEM. O material é organizado e proposto para o trabalho em conjunto com outros professores a fim de se propiciar uma reflexão mais ampla sobre a adequação dos conceitos apresentados à experiência em sala de aula. Em 2002 há uma complementação do documento com a publicação do PCNEM+, que traz um capítulo inteiro destinado às orientações para o ensino de línguas estrangeiras modernas.

O último avanço marcante no ensino de língua espanhola, entretanto, é o que melhor traduz a determinação da LDB quanto à oferta de uma língua estrangeira que melhor se adéque às necessidades da comunidade, quando o que se tem é um país isolado linguisticamente, ao compreendê-lo como cercado por outros de fala hispânica. Trata-se da aprovação, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, da lei nº 11.161, no ano de 2005, que institui a obrigatoriedade da oferta do ensino de espanhol nos três anos do ensino médio em escolas públicas ou privadas de todo o território nacional, sendo facultativa ao aluno a matrícula. Com isso foi dado, aos Conselhos Estaduais, a função de fazer com que a medida fosse implantada no período de cinco anos, segundo as particularidades de cada região. Contudo percebemos que, embora o prazo de implementação da lei tenha vencido em 2010, a mesma não foi completamente implantada.

A lei 11.161 atinge não apenas as salas de aula como também as universidades brasileiras, que agora precisam formar profissionais habilitados a desenvolverem o trabalho com a língua espanhola em sala de aula, de modo a suprir as novas necessidades do mercado por ocasião da sua promulgação. Politicamente a lei vem estreitar as relações entre os países



do MERCOSUL com a aproximação entre as nações que o formam, através do uso da língua espanhola.

Em seguida, no ano de 2006, surgem as Orientações Curriculares Nacionais, que diferentemente dos PCNEM de 2000, trazem em seu texto, além das orientações que tratam dos conhecimentos de línguas estrangeiras, abordados de uma forma mais abrangente, considerações específicas para o trabalho com a língua espanhola. Esta alteração foi provocada pela necessidade imposta pela nova lei (11.161/2005), de se oferecer ao professor de língua espanhola orientações voltadas para sua prática docente.

Toda essa evolução proporcionada pelo que determinam ou orientam os documentos oficiais brasileiros levou a transformações em um importante exame, realizado com alunos em âmbito nacional no Brasil, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que, atualmente, além de avaliar a qualidade do ensino médio brasileiro, ainda é utilizado por muitas das universidades do país como parte do seu processo seletivo ou mesmo como única ferramenta para o ingresso dos alunos em algumas das instituições de ensino superior, em substituição ao tradicional vestibular.

De acordo com as definições presentes na Matriz de Referência para o ENEM 2009 (p.1), no que se refere aos Eixos Cognitivos, comuns a todas as áreas de conhecimento, o aluno deve estar apto a fazer uso da língua espanhola. A Matriz de referência para o ENEM também apresenta um grupo, específico, a ser incluído em seu texto a partir de 2010, de quatro objetivos (habilidades) a serem alcançados (ver quadro 3) a partir das aulas de línguas estrangeiras. Isso destaca a relevância do ensino de línguas estrangeiras modernas, inclua-se aqui o espanhol, no contexto da escola de ensino médio brasileiro, que objetiva a formação plena do aluno enquanto cidadão.

Competência de área 2 – Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.
H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.
H6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.
H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.
H8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

QUADRO – 3: Competência de área 2, segundo a Matriz de Referência para o ENEM 2009<sup>56</sup>

<sup>56</sup> Fonte: Fragmento do texto da Matriz de Referência para o ENEM 2009 (p.2) que trata da Área 2, que será incluída no ENEM a partir de 2010 e que contempla as línguas estrangeiras modernas. O texto completo pode ser encontrado no site do MEC (<http://portal.mec.gov.br>, acesso em 20/5/2010).

Sem dúvida, fica evidente que nos últimos anos merecem destaque os documentos que procuram regulamentar e fornecer diretrizes e parâmetros para o ensino de línguas estrangeiras, destacando-se aqui o de língua espanhola. Com isso, a seguir, apresentaremos mais detalhadamente aqueles que julgamos ser os documentos de maior contribuição às reflexões teóricas deste trabalho.

**A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** consiste na lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em seu texto é apresentada a definição de educação e dos fins da educação, dos princípios e fins da educação nacional, do direito à educação e do dever de educar, da organização da educação nacional, dos níveis e das modalidades de educação e ensino, dos profissionais da educação, dos recursos financeiros, das disposições gerais e das disposições transitórias.

Cabe aqui ressaltar a definição que o documento apresenta para a finalidade da educação nacional em seu Art. 2º. “A educação (...) tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho.” (AGUIAR & MARTINS, 2003, p.27)

É ainda pertinente informar que a regulamentação do ensino de línguas estrangeiras também passou por alterações, tendo como justificativa aquilo que já se argumentou anteriormente nesse trabalho. Vale ressaltar: a necessidade de adequação do currículo nacional às mudanças advindas do processo de globalização e a consequente tentativa de diminuição das fronteiras de ordem linguística, cultural, social e econômica.

O estudo de pelo menos uma língua estrangeira passa a ser obrigatório mais cedo na trajetória escolar. Na legislação anterior, sua oferta deveria se iniciar a partir da 7ª série do 1º Grau. A nova LDB determina que o seja a partir da 5ª série do ensino fundamental, do mesmo modo proposto pelo Substitutivo original da Câmara dos Deputados. Trata-se de uma real imposição e necessidade dos tempos modernos, em que a integração internacional, em todos os aspectos da vida social, requer o domínio de pelo menos um idioma estrangeiro, que permita o estabelecimento de comunicação efetiva, acesso a novos conhecimentos e tecnologias e manifestações culturais. (...) Não se trata, portanto, de um luxo, mas de uma ferramenta de cidadania e desalienação no mundo contemporâneo. (AGUIAR & MARTINS, 2003, pp.80-81)

Como esse documento tem caráter de lei não há nele nenhuma orientação didática específica para o uso do texto literário nas aulas de E/LE. No entanto é definido que a língua estrangeira é elemento importante na bagagem cultural do aluno.

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**, desenvolvidos pelo Ministério da Educação e Cultura, MEC, em sua parte II, intitulada *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, na edição de 2000 trazem em seu texto algumas

orientações para que o professor possa adequá-las ao contexto singular e heterogêneo de sua sala de aula. Esse documento tem suas bases na própria LDB e também no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98. Segundo o próprio documento “as diretrizes têm como referência a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo” (PCNEM, 2000, p.4).

Também reforçando a necessidade de inclusão social, promovida pelo conhecimento dos códigos das linguagens os PCNEM (2000) afirmam, desde uma perspectiva transcultural da língua que reforça sua heterogeneidade, que:

No mundo contemporâneo, marcado pelo apelo formativo imediato, a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos, e sobre os processos e procedimentos comunicativos é mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada (PCNEM, 2000, p.6).

Em seu texto, os PCNEM (2000) também apontam para a necessária conscientização do aluno quanto à suas próprias limitações, imprescindível para que ele possa dar continuidade aos seus estudos e ao processo de imersão no contexto social sem que isso ocorra de forma negativa ou com alto nível de dificuldade.

Especificamente sobre o ensino de línguas estrangeiras modernas, os PCNEM (2000, p.25) destacam a mudança quanto à sua valorização, pois, segundo o documento, “consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo”. Dando continuidade à discussão, os PCNEM (2000) afirmam que a aprendizagem de LE deve ocorrer de modo a permitir que o aluno tenha sua compreensão de mundo e diversidade cultural ampliadas, bem como o acesso a conhecimentos e à comunicação internacional, tão importantes para o seu desenvolvimento enquanto cidadão no mundo atual. Esse pensamento deixa implícito que para esse documento a comunicação é uma ferramenta da qual o aluno precisa saber fazer uso para que possa inserir-se na sociedade, nos mais diversos âmbitos: social, acadêmico, profissional e aponta essa habilidade como o principal objetivo do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Os PCNEM (2000) apresentam em seu texto, além das orientações curriculares sobre como melhor abordar a língua estrangeira moderna, um panorama geral da evolução desse ensino ao longo da história da escola brasileira, destacando como principais obstáculos

ao sucesso do processo: o reduzido número de horas reservado ao estudo de LE; a falta de formação adequada aos professores; a carência de material didático adequado e a falta de planejamento bem definido antes do início do trabalho em sala de aula.

Desse modo, ainda segundo os PCNEM (2000), o ensino de LE termina por pautar-se apenas na exposição de aspectos gramaticais, memorização de regras e valorização exacerbada da escrita em detrimento das demais habilidades. Outro grave problema é que, segundo os parâmetros, ao longo dos anos o ensino de LE com o tão almejado foco comunicativo, através do qual o aluno pode vir a ser proficiente na língua meta, ficou relegado aos institutos de idiomas, não sendo compreendido como tarefa também da escola “regular”.

Sobre as competências a serem desenvolvidas pelo aluno para que ele possa ser considerado proficiente, os PCNEM (2000) dizem que: “Além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolingüística, da competência discursiva e da competência estratégica. Esses constituem, no nosso entender, os propósitos maiores do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio.” (PCNEM, 2000, p. 29)

Os PCNEM + (2002), por sua vez, constituem um documento que tem caráter complementar aos PCNEM (2000), também destinado à escola. Sua organização estrutural é semelhante a do PCNEM (2000), apresentando no volume de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* as orientações pertinentes ao ensino de Línguas Estrangeiras Modernas. A diferença é que nesse documento as orientações são mais detalhadas e aprofundadas.

Quanto ao ensino de línguas (materna e/ou estrangeira) sugere-se que seja feito de forma a possibilitar aos alunos a formação de uma cadeia de conhecimentos, adquiridos nas disciplinas envolvendo as linguagens, que possam se relacionar com outros conhecimentos da mesma ou de outra área. Citando como exemplo aponta-se que:

Ao tratar dos gêneros literários, pode trazer a discussão de modelos explicativos, de análises críticas e de hipóteses de relações causais, do contexto das Ciências Humanas ou das Ciências Naturais, encontrados com facilidade no material didático das disciplinas das referidas áreas. (PCNEM +, 2002, p.18)

Ainda sobre a riqueza de possibilidades de uso do texto literário os documentos afirmam que, por seu caráter estético, pode-se, através dele, fazer investigações de caráter histórico e contemplar o mundo desde diferentes perspectivas segundo a variedade de autores às quais se pode ter acesso.

**As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, OCNEM** (2006), também não diferem muito, em sua essência, dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Estruturalmente divergem por apresentarem ao seu leitor uma seção exclusiva para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Como os demais documentos, as OCNEM (2006) surgiram com base nas discussões e contribuições de diferentes segmentos ligados ao contexto educacional e visam somar novos elementos de apoio à proposta metodológica do professor. Assim apresentam como seus objetivos:

As orientações curriculares para Línguas Estrangeiras têm como objetivo: retomar a reflexão sobre o ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; (...) (OCNEM, 2006, p.87)

Como se vê, do mesmo modo que nos demais documentos, as OCNEM (2006) apresentam como principal objetivo do ensino de LE contribuir, por meio dos conhecimentos adquiridos através dessa disciplina, para o desenvolvimento de um cidadão mais crítico, sociável e participativo, que é capaz de contemplar a cultura e língua do outro sem menosprezar a sua. Os problemas que permeiam o ensino de LE no ensino médio brasileiro são também citados por esse documento, como nos Parâmetros.

Quanto às habilidades a serem desenvolvidas, as OCNEM (2006) apontam para a leitura, escrita e a comunicação oral a serem trabalhadas de forma contextualizada e destaca o fato de que há falta de compreensão de que os objetivos do ensino de LE em escolas são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas.

Aqui é novamente destacada a necessidade da formação de um leitor, por meio do uso de diversos gêneros textuais, que seja capaz de interagir com o texto concebendo-o como uma representação textual e assumindo um posicionamento diante do exposto através desse texto. As OCNEM (2006) discutem e criticam também o trabalho de leitura que utiliza textos não autênticos ou adaptações que, segundo elas, distanciam o aluno do propósito de um ensino/aprendizagem de LE através de contextos reais de uso do idioma.

Para as OCNEM (2006) a seleção dos textos a serem usados nas aulas de LE deve ser feita tendo como base os interesses dos alunos e levando-se em consideração que aspectos esse texto traz que podem ampliar a visão de mundo do aluno de modo a contribuir para a sua formação humana.

Na seção específica para o idioma espanhol, as OCNEM (2006) destacam a influência da lei 11.161/2005<sup>57</sup> nas mudanças que têm sido feitas desde então nas orientações e diretrizes para o ensino da língua espanhola na escola e ressaltam também a importância desse idioma no mundo contemporâneo.

Diferentemente dos outros documentos as OCNEM (2006) defendem, explicitamente, uma proposta de ensino que vá além do desenvolvimento das quatro habilidades que compõe a função comunicativa da linguagem (ouvir, falar, ler e escrever) e alcance a inclusão social e étnica através do conhecimento de outra língua.

#### 1.4.2 A leitura em LE nos documentos

A importância da leitura na vida de um indivíduo é indiscutível, sobretudo quando esse necessita adquirir sempre novos conhecimentos e informações ou mesmo estar inserido no mundo que o cerca. Para os PCNEM + (2002, p.107) através da leitura “concretiza-se a principal razão do ato de linguagem, que é a produção de sentido”. Confirmando a relevância dessa importante ferramenta de acesso ao saber e inserção social, os PCNEM (2000) apontam, entre as competências e habilidades a serem desenvolvidas em LE, no campo da investigação e compreensão a capacidade de:

Analisar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas de tecnologias disponíveis etc.) (PCNEM, 2000, p.32)

No entanto, segundo Allende (2005), a leitura encontra-se em crise, em países subdesenvolvidos, por ocasião da propagação e do fácil acesso das massas mais populares aos meios de comunicação e que tem contribuído, substancialmente, para o decréscimo do hábito leitor. Essa é uma realidade que necessita, urgentemente, ser alterada. Ainda de acordo com Allende (2005), os meios de comunicação não precisam ser encarados como adversários da leitura, mas podem, e devem, ser compreendidos como aliados e recursos de complementação à gama de conhecimentos aos quais se tem acesso através do papel impresso.

---

<sup>57</sup> Ver anexo A .

É necessário que a leitura tenha o merecido destaque e valor dentro e fora da escola e que o hábito leitor passe a ser algo experimentado nas horas de lazer, convívio familiar e encontro de amigos, pois por meio dela é possível estabelecer relações entre os indivíduos. Já o papel do professor, de LE, na formação leitora é destacado pelos PCNEM + (2002, p.113) ao atribuir a ele a importante função de “expor nossos alunos a leituras diversificadas: didáticas, paradidáticas, extra-didáticas, de cunho formal e informal, leitura informativa, de aprendizado e de lazer”, uma vez que “o trabalho com textos de diversas naturezas mobilizará diferentes competências de leitura.” (PCNEM +, 2002, p.113).

Ao longo de seus textos, os documentos oficiais (PCNEM, 2000; PCNEM +, 2002; OCNEM, 2006) enfatizam a importância da leitura para o ensino de LE defendendo ser possível, através dela, chegar-se ao conhecimento e domínio de outras habilidades, pela complexidade e riqueza de saberes passíveis de serem alcançados por meio dessa importante competência. Assim, “Trabalhando a partir do processo de leitura e interpretação textual, com base nas já mencionadas palavras-ferramenta, alcança-se concomitantemente outro conteúdo estruturador valioso em língua estrangeira, que é o repertório vocabular.” (PCNEM +, 2002, p.120).

Para os PCNEM (2000) a leitura proporciona o acesso e aquisição de vocabulário na língua estudada, esse conhecimento, por sua vez, é de extrema relevância para que o estudante de uma LE possa por em prática as demais habilidades, uma vez que sem vocabulário torna-se difícil realizar a comunicação oral ou escrita. Mesmo as estruturas gramaticais podem ser melhor assimiladas, pelo estudante de LE, quando analisadas a partir de seu uso em textos que refletem diferentes contextos de uso (PCNEM +, 2002; OCNEM, 2006).

A leitura em LE permite, ainda, o domínio de aspectos relacionados à cultura revelada através da produção escrita da língua estudada, bem como de conceitos relacionados às concepções que fazem parte dessa cultura. “O trabalho de leitura e a interpretação textual permite ainda o desenvolvimento de conceitos como cultura, linguagens, contexto, identificação de temática, pesquisa.” (PCNEM, 2002, p.116).

Podemos compreender, à luz dos documentos oficiais, a leitura como meio de acesso à multiplicidade de saberes que a aprendizagem de um novo idioma oferece, da confirmação e consolidação do que já conhecemos e da mutação de nossos próprios conceitos. Assim corroboramos a ideia de que através da leitura há um diálogo entre texto e leitor que é enriquecedor para ambos “A leitura consiste, sem dúvida, no melhor método para reforçar os conhecimentos já adquiridos e abrir espaço para as novas aquisições.” (PCNEM +, 2002,

p.121). Por meio da leitura em língua estrangeira o aluno pode ir além do acesso a novos saberes e construir uma outra visão de mundo e dele mesmo, graças ao contato com o outro e suas diferenças, possibilitado através do acesso a uma nova língua (OCNEM, 2006), transcendendo a compreensão do trabalho instrumental com a leitura no ensino de LE.

Os PCNEM+ (2002) defendem a priorização do trabalho com a competência leitora, afirmando que “A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação” (PCNEM +, 2002, p. 97). Vale salientar que os PCNEM + (2002) adotam o conceito de Perrenoud para o termo *competência*, sendo esta, portanto, considerada como sendo “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD apud PCNEM +, 2002, p.30).

Para justificar seu posicionamento os PCNEM + se reportam às condições de ensino que norteiam o trabalho com a língua estrangeira nas salas de aula brasileiras e, com base nisso, reafirmam o predomínio do desenvolvimento da competência leitora quando apontam que:

Ser leitor ativo, participante dos processos de interlocução falados e escritos, bem como, em menor escala, ser produtor de textos orais e escritos, constitui a competência última e mais complexa a ser atingida quanto à aprendizagem de códigos estrangeiros no ensino médio. Trata-se da formação do leitor, intérprete e produtor de textos, nessa ordem, capaz de se apropriar do conhecimento e fazer uso autônomo dele – aprendido que se dá com o domínio de múltiplas competências e habilidades, mobilizadas ao longo do processo iniciado no ensino fundamental e que prossegue, de forma sistemática, no ensino médio. (PCNEM+, 2000, p97)

Já as OCNEM (2006) destacam a importância de um projeto de letramento ajustado à proposta de inclusão digital e social a fim de propiciar o desenvolvimento do senso de cidadania. O documento defende o trabalho com a leitura a partir de suas várias modalidades:

A visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades) a fim de desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo. (OCNEM, 2006, p.98)

Ao especificar as competências e habilidades, a serem trabalhadas em LE, os PCNEM + (2002) complementam a orientação dos PCNEM (2000), já mencionada, com a sugestão de possibilitar ao aluno:



Perceber o texto como um todo coeso e coerente, no qual certas expressões e vocábulos são empregados em razão de aspectos socioculturais inerentes à idéia que se quer comunicar. A percepção da coerência e da coesão textuais dar-se-á pela aquisição de competências e habilidades conquistadas em atividades de decodificação e interpretação de elementos intrínsecos à estrutura textual: conectivos (*linkers*), ordenação frasal (*word order*), uso de expressões idiomáticas, de *phrasal verbs* e de vocabulário adequado ao contexto comunicativo como, por exemplo o emprego de palavras ligadas ao avanço tecnológico ou vocábulos próprios da esfera da informática. (PCNEM +, 2002, p.108)

Tratando, portanto, da importância da compreensão leitora, implícita na citação anterior, os documentos trazem que o entendimento do que seria a decodificação, quando da leitura proficiente de um texto era – e em muitos casos continua sendo - equivocada, uma vez “decodificar um texto implica construir hipóteses, proceder a explorações da estrutura gramatical, arriscar-se na descoberta do significado de novos vocábulos” (PCNEM +, 2002, p.114). Desse modo, percebemos que o conceito de decodificação passa por transformações, a exemplo do que, felizmente, ocorre com a leitura e a compreensão leitora. Decodificar para os PCNEM + (2002) é sinônimo de compreensão, de diálogo, de interação entre o texto e seu interlocutor.

O trabalho com o desenvolvimento da compreensão leitora em LE torna-se, todavia, ainda mais salutar a partir do momento em que todos os documentos são unânimes em apontar a leitura como ponto de partida para o ensino de LE em sua completude. Isso porque para eles deve-se:

Desenvolver o ensino da língua estrangeira por meio da leitura e interpretação de textos variados, em atividades que remetam, sempre que possível, a uma perspectiva interdisciplinar e vinculada a contextos reais. Os assuntos e temas trazidos para a sala de aula devem ter relação com o universo de interesses dos alunos do ensino médio, ou com o aprendizado que estiver ocorrendo em outras disciplinas, desde que não se configure uma interdisciplinaridade forçada. (PCNEM +, 2002, p. 108)

Entendemos que a leitura não pode ser estimulada de qualquer forma nas aulas de LE, pois de acordo com as OCNEM (2006, p.151), a compreensão leitora deve ter como propósito “levar à reflexão efetiva sobre o texto lido.” Partindo desse pressuposto, é necessário que os textos utilizados tenham significado para os alunos. Isso porque, além de despertar-lhes o interesse, esses textos permitirão fazer uso de uma importante ferramenta, seu conhecimento prévio. Sobre essa questão, os documentos oficiais brasileiros também destacam a importância do domínio de determinadas estratégias para que se possa ter sucesso durante o processo de leitura de um texto ao afirmar que:

É essencial o desenvolvimento de técnicas de leitura que obrigatoriamente envolvam atividades de pré-leitura e de preparação para a compreensão propriamente dita: *guessing*, exploração oral prévia do assunto e dos temas, levando sempre em conta o conhecimento anterior do aluno. Técnicas como *skimming* e *scanning* do texto, levantamento de palavras-chave e pesquisa de vocabulário reforçam o aprendizado autônomo e significativo. (PCNEM +, 2002, p.109)

De acordo com os mesmos documentos, “O trabalho eficaz com textos depende também do desenvolvimento de técnicas de leitura, essenciais para a vida acadêmica e profissional.” (PCNEM +, 2002, p.116). Desse modo, reafirmamos que as estratégias de leitura são universais, podendo ser empregadas nas mais variadas situações, conforme as necessidades do leitor.

Finalmente, apresentando sua proposta de leitura, os PCNEM+ (2002, p.117) sugerem que é tarefa do professor orientar o aluno quanto: “à identificação das idéias principais; ao levantamento de palavras-chave; à identificação do tema ou assunto; ao trabalho com as palavras-ferramenta e as chamadas “palavras-transparentes” e enfatizam que o uso de “estratégias como sublinhar, esquematizar ou fazer resumo do texto” podem facilitar a realização dessas etapas.

Analisando as orientações dadas pelos documentos percebemos, portanto, que o “mundo ideal” por eles delineado é bastante diferente do “mundo real” vivenciado no cotidiano escolar, o que reflete o abismo existente entre o que deveria ser feito, a fim de proporcionar uma educação de melhor qualidade, e o que é posto em prática.

#### 1.4.3 A funcionalidade do texto literário no ensino de LE nos documentos

Os PCNEM + (2002, p.106) sugerem, para o trabalho com a leitura em língua estrangeira, o uso de diversos tipos de textos, inclusive literários e apontam, como um dos objetivos da disciplina, que o aluno esteja apto a fazer uso da língua como ferramenta de acesso ao mercado de trabalho, vida acadêmica ou simplesmente para o seu pleno exercício da cidadania. Ainda de acordo com o documento é imprescindível que a extensão dos textos utilizados permita que sejam trabalhados em uma única aula. Dessa forma seria evitada a quebra no processo de leitura e compreensão dos mesmos, o que, ocorrendo, prejudicaria o processo de interação propiciado pela leitura.

Já os PCNEM (2000, p.8) defendem a pluralidade textual em sala de aula por acreditarem que “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem [...]”. Por fim, ainda seguindo a leitura e interpretação de textos os PCNEM + afirmam que:

A exposição do aluno a textos de naturezas diversas promoverá múltiplas oportunidades de manejo da língua escrita e falada. É necessário que o aluno tenha contato com textos – publicitário, jornalístico, narrativo, dissertativo, poético, literário, científico – nos quais possa estreitar seu contato com a linguagem formal e informal, de modo a confrontar diferentes recursos comunicativos. (PCNEM +, 2002, p.106)

É nessa discussão, em torno da inserção dos gêneros textuais no ensino comunicativo de línguas, que delimitamos as considerações feitas pelos documentos, especificamente em relação ao texto literário. Para eles o texto literário pode e deve ser incluído no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras por atender também à exigência de permitir o acesso a conhecimentos de ordem cultural, adequando-se esse ensino às determinações da própria LDB.

A LDB afirma que a educação deve promover “A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres do cidadão, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. (Art.27, p.69)” Observe-se que o que é defendido é o acesso à língua estrangeira como ferramenta de inclusão social, pois por meio dele é possível ao indivíduo comunicar-se com outros, além dos seus e ainda ter acesso a outros conhecimentos e manifestações culturais. Nos termos de Revuz (2002 apud VALDEZ, 2009), “o aprendizado de uma língua nos torna um pouco o outro, ao mesmo tempo em que requer o respeito a esse outro com quem passamos a nos relacionar e a sua língua”.

Os documentos (PCNEM, 2000; PCNEM +, 2002; OCNEM, 2006) ainda ressaltam a importância de um ensino de línguas de forma contextualizada, que possibilite ao aluno o contato com registros diversos de uso da língua meta, sejam escritos ou orais, para uma aprendizagem mais efetiva. Essa afirmativa vai contra o que para os documentos constitui um grande entrave no contexto de aprendizagem, por eles descritos como “difíceis obstáculos”, que consistiriam nas tradicionais abordagens disciplinares, totalmente desprovidas de contexto, por conseguinte sem significação alguma para o discente.

Os documentos também destacam algumas características que os textos usados em sala de aula devem ter para que possam contribuir eficazmente na aprendizagem de uma língua. Tais características podem ser apresentadas em síntese pelo fragmento:

No ensino médio, o texto não deve ser apenas informador, mas motivador, tanto no aspecto intelectual como no emocional. O professor deve selecionar textos cuja exploração propicie:

- a ampliação do vocabulário;
- o manejo da estrutura linguística;
- o desenvolvimento de competências de leitura e interpretação;
- a correlação com outros saberes e outras visões de mundo;
- o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever. (PCNEM +, 2002, p.115-116)

Observe-se que, de acordo com o PCNEM + (2002), a partir de um texto bem selecionado é possível desenvolver diversos aspectos e alcançar variados objetivos inerentes ao contexto de ensino-aprendizagem, desde o domínio de vocabulário e aspectos linguísticos ao desenvolvimento de habilidades. O texto é, portanto, ferramenta imprescindível no ambiente de aprendizagem de línguas pela variedade de contribuições positivas que sua abordagem sugere.

Verificamos, pois, que há muitos pontos comuns entre os documentos (PCNEM, 2000; PCNEM +, 2002; OCNEM, 2006) que justificam o diálogo entre o texto literário e o aluno de línguas estrangeiras do ensino médio, sempre partindo do pressuposto de que o ensino de LE na escola deve ter o texto como ponto de partida para o desenvolvimento e trabalho com as quatro habilidades.

Ao longo dos documentos, dentre os diversos gêneros sugeridos está o literário, que além das particularidades que apresenta enquanto gênero é ainda fonte de informação cultural, histórica e linguística de uma nação. Para Cândido (1995) a literatura deve ser vista como elemento imprescindível para a humanização<sup>58</sup> do alunado. Segundo o autor o discurso literário tem essa capacidade de humanizar quem com ele convive pelo fato de permitir aos leitores se tornarem “mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CÂNDIDO, 1995, p.249).

Tratando da aplicabilidade dos gêneros literários, no ensino de línguas com base na apreciação de uma pluralidade de textos, as OCNEM (2006) defendem sua utilização, salientando as particularidades que os mesmos contemplam, com especial destaque para a multiplicidade de abordagens e aplicações didáticas possíveis de serem realizadas através do uso da literatura.

---

<sup>58</sup> Para Cândido (1995) humanização deve ser compreendida como o processo que confere ao homem as características consideradas essenciais para o convívio harmonioso em sociedade como a prática da reflexão, a aquisição do saber, o interesse pelo bem-estar do próximo, a delicadeza das emoções, a capacidade de adentrar aos problemas da vida, a compreensão da beleza, a compreensão da complexidade do mundo e dos que o formam, o exercício do humor.

Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam de transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar à limites extremos as possibilidades da língua. (OCNEM, 2006, p.49)

Já os PCNEM (2000), reforçando o caráter de representação cultural intrínseco aos gêneros literários, afirmam que seu uso deve objetivar a recuperação de “formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial (PCNEM, 2000, p.24). Dessa forma garante-se ao aluno o acesso a conhecimentos que o permitam contemplar e compreender melhor o outro.

Os PCNEM + (2002, p.99), relacionam a leitura de textos literários “à capacidade de identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos de tradição e de ruptura”, já que, por meio de um texto o aluno pode também conhecer outros mundos, contextos, realidades, culturas. “Os textos em língua estrangeira selecionados devem funcionar como veículo das diversidades culturais, levantando questões sociais ligadas a preconceitos e desigualdades” (PCNEM+, 2002, p.116). Defendemos que o texto literário se reveste desse caráter de difusor cultural e atua como elo entre os povos, por ser um material bastante rico e que permite diferentes abordagens. A riqueza do texto literário é prevista no quadro de competências de área 5 da matriz de referência para o ENEM 2009 como pode-se comprovar a seguir:

Competência de área 5 – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
--

H15 – Estabelecer relações entre o texto literário e o momento da sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.
---

H16 – Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.
--

H17 – Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio cultural.
---

QUADRO 4 – Competência de área 5, segundo a Matriz de Referência para o ENEM 2009.<sup>59</sup>

<sup>59</sup> Fonte: Fragmento do texto da Matriz de Referência para o ENEM 2009 (p.2) que trata da Área 5. O texto completo pode ser encontrado no site do MEC (<http://portal.mec.gov.br>, acesso em 20/5/2010).

Embora a competência de área 5 não esteja, segundo o documento, diretamente relacionada ao ensino de línguas o que é válido aqui é a relevância dada à riqueza de conhecimentos diversos que o texto literário oferece quanto a aspectos de ordem histórica, social e política. Para isso, no entanto, é necessário que o aluno, com as orientações do professor, esteja apto a estabelecer as conexões entre o texto e as informações, que dele podem ser extraídas, que dizem respeito ao contexto em que esse texto foi produzido.

No entanto, é necessário e possível que esse conhecimento de outras realidades, que o aluno passa a ter através de textos na língua estudada, o auxilie a compreender e valorizar a sua própria realidade. Esse é outro ponto crucial na seleção de textos permitir ao aluno a análise crítica do conteúdo pelo texto trazido, de forma a possibilitar a esse leitor uma compreensão da sua realidade sem um olhar preconceituoso.

O desenvolvimento da transculturalidade no ensino de línguas estrangeiras através de textos que retratem o outro, portanto, é prioritário quando se objetiva permitir aos alunos compreenderem que necessitam aprender uma língua não com os olhos de um inferior submetido à supremacia de uma língua melhor ou mais importante do que a sua, mas compreender essa como uma oportunidade de conhecer criticamente uma outra cultura. Segundo as OCNEM (2006) é importante que através da aprendizagem de uma língua estrangeira o aluno possa apreender esses valores inerentes a língua estrangeira, a fim de que se possa estabelecer um processo comunicativo intercultural e não o aprisionamento de culturas subjugadas.

Tratando do insucesso do trabalho com textos nas aulas de LE, os documentos apontam para o mau uso que se faz do material selecionado. Os documentos oficiais associam a dificuldade que o professor normalmente encontra ao utilizar um texto em suas aulas, não à seleção em si, mas ao uso que se faz dos textos levados para sala de aula. “As práticas malsucedidas com textos ocorrem geralmente quando, em vez de abordar **o texto em si**, discutem-se temas que surgem **a partir do texto**” (PCNEM+, 2002, p. 116).

A seleção dos textos a serem utilizados nas aulas deve ser também atribuição do professor e não dos materiais didáticos, haja vista ser o professor quem conhece seus alunos e tem, portanto, condições de estabelecer quais os textos mais adequados para o perfil e objetivos de cada classe. Os PCNEM + (2002, p.107) orientam que essa seleção deve ser feita levando-se em conta que “o trabalho com textos supõe etapas bem definidas quanto à gradação de dificuldades e à escolha de atividades ligadas à interpretação, à aquisição e à fixação de vocabulário, bem como à estrutura lingüística”.

É comum o professor usar textos como mero pretexto para a introdução e desenvolvimento de habilidades de cunho oral, auditivo e escrito, relegando a segundo plano a prática da leitura, uso de estratégias e desenvolvimento da compreensão leitora. Há que se considerar que um texto necessita, acima de tudo, ser lido, compreendido, interpretado. Ao fazer uso do texto para finalidades que se distanciam destas o professor perde a oportunidade de oferecer aos seus alunos uma aprendizagem mais substancial da língua estudada por impossibilitar a esse aluno o conhecimento do outro, propiciado pelo mergulho no texto.

Especificamente sobre o texto literário, através das OCNEM (2006) podemos compreender que seu uso, em sala de aula, deve ser voltado para a formação leitora e não como pretexto para o trabalho de conteúdos gramaticais, vocabulário ou aquisição de conhecimentos históricos. É claro que o documento compreende a importância da prática de tais conteúdos, mas não compartilha a crença de que o texto literário deva ser introduzido nas aulas de língua com esse objetivo. Sobre essa realidade, que necessita ser mudada, as OCNEM (2006) afirmam que:

A prática escolar em relação à leitura literária tem sido a de desconsiderar a leitura propriamente dita e privilegiar atividades de *metaleitura*, ou seja, a de estudo do texto (ainda que sua leitura não tenha ocorrido), aspectos da história literária, características de estilo, etc., deixando em segundo plano a leitura do texto literário, substituindo-o por simulacros, (...) ou simplesmente ignorando-o. (OCNEM, 2006, p.70)

Por fim, o papel do professor na formação do leitor literário é também discutido. Para as OCNEM (2006) o professor deve deixar de ser visto como o detentor do conhecimento para ser compreendido como leitor e mediador no contexto das práticas de leitura literária na escola, partindo-se do pressuposto de que só um leitor assíduo é capaz de formar novos apreciadores do texto escrito.

#### 1.4.4 As crenças nos documentos

Reconhecendo a importância das crenças no contexto de ensino-aprendizagem em quaisquer situações e, por conseguinte, no contexto de uma língua estrangeira, os documentos oficiais trazem, em seu texto, algumas reflexões acerca do assunto.

Já na apresentação dos propósitos do documento os PCNEM (2000) afirmam que a proposta objetiva “definir os limites sem os quais o aluno desse nível de ensino teria dificuldades para prosseguir os estudos e participar da vida social” (PCNEM, 2000, p.6).

Podemos compreender como parte dessas dificuldades a interferência de crenças equivocadas em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira, mais especificamente da língua espanhola, e a forma como o texto literário está presente nas atividades de leitura nas aulas de espanhol no ensino médio.

Os PCNEM (2000) também indicam como relevante a confrontação de pontos de vista e opiniões distintos a fim de se evitar os “achismos” e chegar-se a um consenso que seja positivo para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Ainda segundo os PCNEM (2000) através da convivência escolar deve-se permitir ao aluno conhecer a diversidade cultural, através do estudo de uma LE, de modo a suscitar a superação de preconceitos quanto à identidade de uma nação, cultivando-se, assim, o respeito mútuo. Reforça-se também a importância de respeitar as variantes linguísticas, transpondo-se a barreira construída pela crença, cultivada por décadas, de que a norma padrão é a única passível de aceitação.

Mesmo a crença de que devemos aprender uma LE com a finalidade de ascensão profissional ou com o suprimento de necessidades particulares é desmistificada nos PCNEM (2000), haja vista em seu texto ser defendido que a aprendizagem de uma LE deve ser compreendida como uma possibilidade de aquisição de conhecimento dessa língua como meio de acesso à informação, cultura e grupos sociais.

Os PCNEM (2000) também tratam da questão do trabalho compreendido como dicotomização da “Língua/Literatura”, que têm sido trabalhadas como disciplinas distintas em muitas escolas brasileiras no contexto da língua materna, e que se reflete no ensino de LE. Esse tratamento dado à Língua Portuguesa, portanto, sugere, de acordo com o documento (PCNEM, 2000), que leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não têm relação entre si.

No entanto essa postura é questionada pelos documentos, que opinam que o trabalho com a Língua Portuguesa, bem como com as línguas estrangeiras, deve ser realizado de forma a evitar essas dicotomizações. De acordo com as orientações dadas pelos PCNEM (2000), a língua deve ser trabalhada de modo que a interação por ela proporcionada seja valorizada em detrimento da crença de que Língua e Literatura não podem ser vistas juntas. O tradicional trabalho feito com a língua dá lugar a uma abordagem que compreende a linguagem como um espaço de diálogo entre os interlocutores.



Discutindo o ensino de línguas estrangeiras na escola, uma importante questão é levantada pelos PCNEM (2000). Tal questionamento refere-se à crença, perpetuada nos últimos anos, de que o lugar para se ensinar e aprender uma LE é na escola de línguas e não na escola de ensino regular. Sobre isso o que os documentos afirmam é que “às portas do novo milênio, não é possível continuar pensando e agindo dessa forma” (PCNEM, 2000, p.27), pois a escola, sobretudo a de ensino médio, precisa se revestir novamente de seu caráter formador.

Na seção deste trabalho que trata dos resultados apontados em pesquisas feitas sobre as crenças no ensino-aprendizagem de LE, em alguns momentos pudemos verificar que para informantes de vários dos estudos abordados, aprender uma língua consiste em dominar o vocabulário e a gramática, ou ainda ser proficiente na oralidade. Quanto a essa crença os PCNEM (2000) afirmam que além da competência gramatical é necessário que o estudante de uma LE tenha um bom conhecimento no âmbito das competências sociolinguística, discursiva e estratégica. Para os PCNEM (2000) a detenção dessas competências constitui a finalidade do ensino de LE no ensino médio.

Os PCNEM + (2002), por sua vez, procuram desmistificar muitas crenças que também permeiam o ensino médio. O documento inicia destacando o propósito de conclusão do ensino básico, objetivado com o término do ensino médio, uma vez que, durante muito tempo, e talvez ainda hoje, difundiu-se a crença de que o ensino médio consistia na formação do aluno com a finalidade de prepará-lo para o vestibular e para a vida profissional. De acordo com os documentos oficiais brasileiros a finalidade do ensino médio transcende a mera preparação para a universidade ou vida profissional, pois consiste em contribuir na formação do aluno como cidadão participativo, crítico e atuante.

O novo ensino médio, nos termos da Lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa, portanto, de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho. (PCNEM +, 2002, p.8)

Nos PCNEM+ (2002), a exemplo do que é dito no PCNEM (2000), também se destaca a importância de identificar obstáculos a fim de facilitar a elaboração de estratégias e a utilização de recursos para que os objetivos pretendidos com o novo ensino médio possam ser alcançados. Novamente compreendemos, como sendo parte desses obstáculos, crenças equivocadas que se tenha, enquanto aluno ou professor, que possam prejudicar o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem.

Ao tratar dos “conceitos estruturantes” os PCNEM + (2002) apresentam conceito como sendo o “elemento estrutural do pensamento” (PCNEM +, 2002, p.33) por meio do qual construímos os significados do mundo que nos cerca. Esses conceitos são formados ao longo do tempo, passando, portanto, por constantes transformações. Percebemos que a noção de conceito apresentada remete a de crença, anteriormente discutida em nosso trabalho.

A importância dos conceitos para os PCNEM+ (2002) está no fato de que, diferentemente do que ocorre com as ocorrências e dados, que podem ser simplesmente memorizados, os conceitos só são assimilados através de uma aprendizagem significativa. De acordo com os PCNEM+ (2002), os conceitos fazem parte do todo onde se inserem e devem, por isso, ser compreendidos em sua relação com outros conceitos.

Citando Vygotsky, os PCNEM+ (2002), afirmam que pelo caráter abstrato e geral que detêm, os conceitos permitem que o indivíduo estabeleça suas próprias categorias para examinar o mundo, fugindo, assim, dos modelos previamente estabelecidos. Remetendo à discussão sobre as crenças os PCNEM+ (2002, p.37) defendem que “as atividades escolares podem desencadear atitudes reflexivas responsáveis pela contínua elaboração das organizações conceituais, num processo sempre dinâmico e em construção”.

O termo “cultura”, quando apresentado pelos PCNEM+ (2002), também apresenta, em sua definição, semelhanças com as definições para crenças aqui mencionadas. De acordo com o documento, cultura pode ser definida como sendo “todo o fazer humano que pode ser transmitido de geração a geração por meio da linguagem” (PCNEM+, 2002, p.50). As crenças, segundo discutido em seção anterior da nossa pesquisa, são também, na maioria das vezes, transmitidas de geração em geração, como uma espécie de herança. Em muitas ocasiões essa herança consiste exatamente em aspectos culturais que se procura perpetuar.

Nos PCNEM+ (2002) também desmistifica-se a crença de que aprender uma LE consiste em dominar sua gramática e vocabulário:

O professor do ensino médio deve ter clareza quanto ao fato de que o objetivo final do curso não é o ensino da gramática e dos cânones da norma culta do idioma. O domínio da estrutura lingüística envolve, todavia, o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos. (PCNEM+, 2002, p.104).

Percebemos, desse modo, que a relação entre a teoria apresentada pelos documentos e a prática de sala de aula ainda é permeada de lacunas. Enquanto alunas e docentes de língua espanhola foi possível, em diversas ocasiões, perceber que a crença de que

aprender línguas é aprender sua gramática e vocabulário é ainda muito forte, tanto por parte dos professores quanto dos alunos.

As crenças advindas do professor também são sutilmente discutidas pelos PCNEM+ (2002). Segundo o documento, o saber do professor não é fruto apenas de suas experiências anteriores, mas também é construído dentro da sala de aula no momento em que esse professor passa a assumir a tarefa de aprender e não somente de ensinar. Isso reforça o ideal do professor reflexivo, defendido atualmente, um profissional da educação capaz de refletir sobre sua prática docente, a fim de melhorá-la, tornando-se, desse modo, muito mais competente, capaz de investir em sua formação continuada, mesmo diante de tantos obstáculos com que se depara diariamente. Desse modo:

A nova visão que se tem do profissional docente estrutura-se em torno da noção de que os professores são sujeitos do conhecimento, possuidores de saberes específicos a seu ofício, e de que sua prática cotidiana também constitui um espaço de produção, de transformação e de mobilização de conhecimentos. (PCNEM+, 2002, p.135)

Acreditamos que as crenças são formadas por aquilo que conhecemos, portanto, se o conhecimento pode ser partilhado através do convívio escolar e o professor é tido como sujeito do conhecimento, então é também formador de crenças. Daí a importância de que esse professor tenha a real dimensão do alcance que cada informação por ele proferida pode alcançar. Para os PCNEM+ (2002), com o que também concordamos, ao refletir sobre a própria prática o professor acaba deixando emergirem “também traços da história de vida dos profissionais, que podem conduzir reflexões sobre as crenças implicadas em seu conceito de ensino e aprendizagem” (PCNEM+, 2002, p.244). Essas crenças não se apresentam apenas quando da reflexão do professor, mas também em sua própria prática, contribuindo, desse modo, para a construção das crenças de seus alunos.

Analisando as OCNEM (2006) percebemos que, também nesse documento, o tema crenças é tratado, ainda que não de forma direta. Como nos PCNEM (2000) e PCNEM+ (2002) o que mais ocorre é a tentativa de modificar crenças preconceituosas e antiquadas em relação ao contexto de ensino-aprendizagem de LE.

As OCNEM (2006) propõem, ao longo de todo o seu texto, discussões sobre diversas temáticas que permeiam o entorno da sala de aula brasileira. Entre os temas abordados estão o papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem e as contribuições que a escola, sociedade e teóricos podem dar para que esse processo se realize da melhor forma possível. O papel do ensino médio também é discutido, defendendo-se o

mesmo que nos PCNEM (2000), sendo descrito, portanto, como uma etapa da vida estudantil na qual objetiva-se a preparação para o exercício pleno e consciente da cidadania.

Muito nos interessa observar as demonstrações de quebra de paradigmas trazidas pelo texto das OCNEM (2006). O tratamento dado ao texto nas aulas de língua portuguesa e, por conseguinte, de línguas estrangeiras, é destacado pelo fato de ter-se passado de uma visão fragmentada para uma abordagem que compreende o texto em sua totalidade.

O paradigma da classe dominante é também rompido no texto das OCNEM (2006) que defende que a escola deve ser um espaço de inclusão, aberto à diversidade. Com isso o uso da norma culta, linguagem atribuída às pessoas de classes sociais privilegiadas, deixa de ser visto como o único modo correto de emprego da nossa língua.

Especificamente sobre os conhecimentos de línguas estrangeiras temos a oportunidade de observar a quebra de outros tantos modelos estabelecidos ao longo de décadas e que perduram até os dias atuais de forma a prejudicar o avanço de técnicas mais arrojadas em sala de aula.

A primeira grande mudança sugerida é a alteração do foco do ensino de línguas na escola. Ao contrário do que ainda hoje é feito, os documentos afirmam que “no que se refere às habilidades a serem desenvolvidas nos ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio, este documento focaliza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizada” (OCNEM, 2006, p.87). Desse modo, a crença de que aprender línguas estrangeiras é aprender sua gramática e vocabulário é confrontada, pois conforme podemos ver, para os documentos a habilidade sequer é mencionada como principal.

Para as OCNEM (2006) a crença, que tanto alunos como professores têm, de que o lugar certo para se aprender outro idioma é a escola de idiomas e não a escola de ensino regular, também necessita ser modificada. O documento defende que as escolas devem dispor de condições mais favoráveis para que essa visão possa ser alterada. Ainda de acordo com o próprio documento a principal condição a ser revista seria quanto à questão dos objetivos do ensino de línguas da escola de ensino regular, que insiste em deter-se na abordagem de conhecimentos meramente linguísticos, quando seus alunos anseiam por conhecer os usos reais e a cultura da língua meta.

Com a valorização dada pelas OCNEM (2006) à aprendizagem significativa de línguas estrangeiras, desde uma perspectiva prática, o incentivo ao letramento é veementemente valorizado como porta de entrada para o novo mundo, proposto pelo conhecimento de uma nova língua. Observamos, com isso, as diversas investidas do documento na tentativa de reverter a real situação de ensino que difunde a crença de um

ensino-aprendizagem de LE voltado para os aspectos linguístico e instrumental da língua. Sobre essa realidade que insiste em se perpetuar, as OCNEM (2006) afirmam que “infelizmente, na tradição de ensino de línguas, a gramática tem sido utilizada como algo que precede o uso prático da linguagem” (OCNEM, 2006, p.107). Esse é um erro para o documento, que afirma ser necessário abrir a sala de aula para a real heterogeneidade trazida com a língua.

Tratando dos conhecimentos de Espanhol, as OCNEM (2006) discutem, inicialmente, a necessidade de se trabalhar para que a aprendizagem da língua se dê não apenas pela motivação de sua função comunicativa, mas também pela possibilidade de se desenvolver a cidadania e humanismo através desse conhecimento.

É interessante observar que as OCNEM (2006) se detêm na discussão em torno das representações que os brasileiros fazem da língua espanhola, muitas delas frutos de crenças errôneas e preconceituosas. De acordo com o documento, “a proximidade levou, ao longo dos anos, ao surgimento de estereótipos e de visões simplistas e distorcidas sobre o Espanhol” (OCNEM, 2006, p.138).

Sobre o papel da gramática, especificamente nas aulas de espanhol, as OCNEM (2006) afirmam que a visão de que esse deve ser o foco do ensino-aprendizagem deve ser modificada, haja vista serem os propósitos atuais muito mais arrojados e amplos.

Especificamente sobre as influências das crenças no contexto de sala de aula de E/LE as OCNEM (2006), ao citarem Almeida Filho & El Dash (2002), afirmam que, por ser uma instituição social, a escola transmite certas atitudes que são reflexos das crenças e atitudes dos sujeitos que dela fazem parte, sendo a linguagem o caminho mais comumente utilizado para a apresentação dessa realidade.

As OCNEM (2006) enfatizam, ainda, que a aprendizagem de uma LE “supõe conhecer, também e principalmente, os valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, que certamente entrarão em contato (...)” (OCNEM, 2006, p. 147). Contato este que possibilita a confrontação com os próprios valores e crenças do aprendiz, o que pode se dar de forma conflituosa ou harmônica.

É importante notar, portanto, que para as OCNEM (2006) a aprendizagem de uma LE não consiste em uma atividade passiva, de mera assimilação de conhecimento, mas numa constante troca que se configura pela confrontação do novo, apresentado pelos valores e crenças aos quais o aluno tem acesso, com o já conhecido através das experiências de vida do aprendiz.

O tratamento dado ao texto literário é discutido pelas OCNEM (2006), que procuram, a exemplo dos demais documentos oficiais, desmistificar a crença de que o trabalho com a literatura deve ser feito segundo os moldes tradicionalistas e historicistas, que priorizavam a fragmentação de textos, em favor da análise de aspectos linguísticos e o estudo de escolas, vida e obra de autores. De acordo com o documento entende-se por “experiência literária o contato efetivo com o texto” (OCNEM, 2006, p. 55). Desse modo, o necessário prazer estético passa a ser valorizado como meio para a real interação com o texto literário. Isso porque, as OCNEM (2006) apresentam o prazer estético como “conhecimento, participação, fruição” (OCNEM, 2006, p.55).

O excessivo valor dado ao material didático é outro fator questionado pelas OCNEM (2006) que defendem que este não deve ser o único meio ao qual o professor deve ater-se para o transcurso de suas aulas. O material didático deve ser compreendido apenas como mais uma das ferramentas das quais o professor pode lançar mão no intuito de proporcionar um ensino de LE mais significativo. Isso porque nenhum material didático é tão amplo de forma a abranger todos os aspectos da LE estudada.

Sobre a influência das crenças na escolha do material didático o documento afirma que na maioria das vezes, “essas teorias ou crenças que dão suporte às escolhas feitas operam silenciosamente, sem que o professor tenha consciência delas, de seus fundamentos e do que postulam, para garantir a coerência entre o que se pensa e o que se faz” (OCNEM, 2006, p.155). O professor muitas vezes age de forma diferente daquela em que apresenta em seus discursos e da que acredita que faz uso em sala de aula, porque suas crenças estão tão enraizadas que atuam de modo inconsciente em suas ações.

Outra crença abordada pelas OCNEM (2006) é a de que o uso de adaptações literárias é mais favorável para o contexto de aprendizagem de LE. O documento ressalta que “a separação e a redução são formas de aprendizagem presentes na educação há muito tempo.” (OCNEM, 2006, p. 114) e afirma que tais iniciativas são válidas, contudo não podem ser vistas como única alternativa. No caso específico dos textos literários o problema se agrava pelo fato de que, para as OCNEM (2006), as adaptações consistem em textos que objetivam minimizar as dificuldades impostas pelo nível linguístico. No entanto, essa amenização das dificuldades linguísticas não abrange a complexidade da leitura, que transcende o mero conhecimento gramatical.

É evidente que as crenças e discussões aqui apresentadas como provenientes dos documentos oficiais que permeiam a educação básica brasileira, especificamente a do ensino médio, são apenas um recorte das muitas reflexões às quais esses documentos nos levam. No

entanto, pelas limitações impostas pelo trabalho, optamos por apresentar aquelas que julgamos mais pertinentes para a nossa pesquisa.

No capítulo seguinte apresentamos a metodologia empregada em nossa pesquisa, a fim de permitir ao leitor conhecer um pouco mais sobre a realidade que permeou todo o nosso trabalho.

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Para que uma pesquisa produza resultados significativos e relevantes é necessário que um plano de ação seja previamente elaborado pelo pesquisador, para que cada passo, rumo aos objetivos idealizados, possa ser dado de forma concreta a fim de facilitar a consolidação do estudo.

Destacando a importância da metodologia Minayo (2003) a descreve como o elemento central da pesquisa, uma vez que se constitui das técnicas elaboradas e empregadas com o intuito de se construir a realidade que se busca descrever. Proetti (2006) define metodologia como sendo o conjunto de métodos e processos do qual o pesquisador faz uso a fim de produzir conhecimento científico através de sua intervenção ou interação com a realidade.

A metodologia é, portanto, o caminho do pensamento que deve guiar a pesquisa e torna-se atividade elementar na realização desta. Em outros termos podemos afirmar que a metodologia é a ferramenta da qual o pesquisador se utiliza para viabilizar a investigação do problema apontado, a fim de que os objetivos traçados possam ser alcançados.

Compreendendo a importância da metodologia para o êxito de qualquer pesquisa, apresentamos nos tópicos seguintes os detalhes da metodologia empregada em nosso estudo. Alguns autores foram determinantes na fase metodológica de nosso trabalho quanto à definição de sua natureza e abordagem, por nos proporcionarem uma compreensão maior a cerca das diversas alternativas das quais um pesquisador pode fazer uso em sua pesquisa.

Através das contribuições de Silva (2001) pudemos verificar que uma pesquisa pode ser de natureza básica ou aplicada, de abordagem quantitativa ou qualitativa. Silva (2001) ainda nos esclarece que, dependendo do tratamento dado ao problema levantado na pesquisa, esta pode ser exploratória, explicativa ou descritiva e segundo os procedimentos técnicos empregado uma pesquisa pode ser classificada como bibliográfica, documental, estudo de caso, levantamento, experimental, expo-fato, participante ou pesquisa-ação.

Proetti (2006), por sua vez, afirma que as técnicas de pesquisa podem ser definidas como sendo exploratórias, descritivas ou explicativas. Quanto à caracterização da pesquisa segundo a coleta de dados Proetti (2006) defende que a pesquisa pode ser denominada experimento, levantamento, estudo de caso, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa-ação, pesquisa participante, pesquisa quantitativa ou pesquisa



qualitativa. Ainda de acordo com Proetti (2006) uma pesquisa pode ser caracterizada segundo as fontes dos dados que podem ser o campo, o laboratório ou a bibliografia.

Costa (2001) e Lakatos & Marconi (2001) nos possibilitaram uma melhor compreensão, caracterização e descrição dos aspectos metodológicos de nossa pesquisa. Através de suas contribuições os procedimentos técnicos utilizados para a coleta de dados de nosso estudo puderam ser utilizados com maior propriedade.

De acordo com as descrições apresentadas pelos teóricos mencionados apresentamos, nos tópicos subseqüentes, a caracterização do nosso estudo no que concerne à sua natureza, contexto, informantes, coleta de dados e instrumentos.

## **2.1 Natureza da pesquisa**

O desenvolvimento da nossa pesquisa se deu através de uma pesquisa aplicada de caráter exploratório-descritivo, de base empírica, tendo seus dados analisados sob uma perspectiva quanti-qualitativa.

Lakatos & Marconi (2001) definem como pesquisa aplicada aquela em que o pesquisador objetiva “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos e as relações entre eles” (LAKATOS & MARCONI, 2001, p. 186). Esta descrição se adéqua aos propósitos da pesquisa realizada, uma vez que, tanto procuramos conhecer o que dizem os documentos oficiais e os teóricos da área sobre o tema estudado quanto verificamos a relação entre estes e o contexto de ensino-aprendizagem de língua espanhola nas turmas de 2º ano de uma escola particular da cidade de Porto Velho.

A etapa de análise dos documentos oficiais que permeiam a educação básica brasileira, que no caso do ensino médio são a LDB (2003), os PCNEM (2000), as OCNEM (2006), bem como as respostas fornecidas pelos informantes através dos instrumentos de pesquisa, foi feita sob a perspectiva exploratório-descritiva. Com isso pretendíamos verificar quais as orientações feitas por esses documentos quanto ao uso dos textos literários nas aulas de leitura em língua espanhola e se essas orientações se refletem no contexto de sala de aula através da percepção dos alunos.

Sobre o conceito desse tipo de pesquisa, Costa (2001) define como descritiva aquela que “descreve as características de uma determinada população ou de um determinado

fenômeno” enquanto que a pesquisa exploratória é aquela aplicada quando “o tema escolhido ainda não foi detalhadamente estudado, portanto não existem ainda muitos dados” (COSTA, 2001, p.63).

Ainda sobre pesquisa descritiva, Vieira (2002) e Malhotra (2001) defendem que neste tipo de pesquisa procura-se conhecer e interpretar o que acontece fazendo-se para isso uso de observações, descrições, classificações e interpretações de fatos sem neles interferir ou tentar modificá-los.

Nos termos de Proetti (2006) a pesquisa exploratória se caracteriza por ser um

procedimento preparatório que proporciona maiores informações sobre um determinado assunto, delimitação de um tema para o trabalho, definição dos objetivos e formulação de hipóteses para descobrir novos enfoques do trabalho que se deseja construir. (PROETTI, 2006, p.92)

Segundo a compreensão de Proetti (2006) para pesquisa exploratória nosso estudo é assim caracterizado por apresentar informações sobre os documentos oficiais brasileiros, que servem como diretrizes para o ensino de LE no país e por investigar a realidade de uso dos textos literários nas aulas de E/LE nas turmas de 2º ano do ensino médio de uma escola particular de Porto Velho, a fim de responder aos questionamentos que originaram esta pesquisa.

Contudo, nossa pesquisa também pode ser caracterizada como pesquisa descritiva, por se tratar de um estudo que tem como base de sustentação para as argumentações feitas a verificação e apresentação das crenças identificadas por meio da análise dos dados levantados. Para Proetti (2006) a pesquisa descritiva é uma “técnica de coleta de dados que analisa as características de um grupo, levanta opiniões e crenças de determinada população e descreve a existência de associações entre variáveis específicas” (PROETTI, 2006, p.93)

Portanto, reafirmamos que nossa pesquisa pode ser compreendida como sendo um estudo exploratório-descritivo por apresentar características de ambas as técnicas. Lakatos & Marconi (2001) definem os estudos exploratório-descritivos como aqueles em que se tem por objetivo “descrever completamente determinados fenômenos”.

Em nossa pesquisa descrevemos as características do contexto observado quanto às expectativas e crenças dos informantes em relação ao uso do texto literário nas aulas de E/LE por acreditarmos que esse é ainda um assunto que necessita ser aprofundado e questionado. Objetivamos, portanto, descrever o que pudemos verificar tanto através das observações de aulas como dos dados adquiridos através dos demais instrumentos que serão descritos mais adiante. A descrição da situação de uso do texto literário nas aulas de E/LE nas

turmas de 2º ano de uma escola particular da cidade de Porto Velho, apresentada em nosso trabalho, só se tornou possível graças à exploração prévia, feita sobre o contexto em que essas aulas se concretizam.

Quanto ao perfil das observações de aulas, por nós realizadas, pautamo-nos em Lakatos & Marconi (2001) que definem como observação, a técnica usada para a “coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade” (LAKATOS & MARCONI, 2001, p.190) e ainda trazem o conceito de observação não participante como aquela em que “o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora” (LAKATOS & MARCONI, 2001, p. 193).

Proetti (2006), ao apresentar as formas mais utilizadas nas coletas de informações em pesquisas, define procedimentos de coletas como sendo os “métodos práticos utilizados para unir e relacionar os dados coletados em pesquisas para a construção lógica dos raciocínios que compõem fatos, fenômenos ou problemas” (PROETTI, 2006, p.93).

Por fim, caracterizando nossa pesquisa, segundo a fonte das informações coletadas, podemos dizer que se trata, segundo a definição de Proetti (2006), de um estudo cuja fonte é o campo, uma vez que os dados foram coletados no “local onde naturalmente acontecem os fatos e fenômenos e onde são percebidos e coletados os dados pelo pesquisador” (PROETTI, 2006, p.95).

## 2.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada nas duas turmas de 2º ano do ensino médio de uma escola da rede particular da cidade de Porto Velho.

Rondônia, com seu 1.379.787 habitantes, é o terceiro estado mais populoso da região norte, perdendo apenas para os estados do Pará, que tem 6.192.307 habitantes e Amazonas, que soma 2.812.557 habitantes.<sup>60</sup> O estado de Rondônia soma 52 municípios sendo Porto Velho sua capital, tendo esta um total de 410.520 habitantes.

A cidade de Porto Velho ocupa um território de 34.082 km<sup>2</sup> e, a exemplo do que ocorre em várias partes do país, sobretudo na região norte, trata-se de uma cidade que

---

<sup>60</sup> Dados do Censo 2010 publicados no Diário Oficial da União do dia 04/11/2010 e disponíveis no site [WWW.censo2010.ibge.gov.br/dados\\_divulgados](http://WWW.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados) (acesso em 4/11/2010).

experimenta um acelerado crescimento. Tal fenômeno trouxe consigo aspectos positivos e negativos.

Como elementos favoráveis desse crescimento podemos apontar o desenvolvimento do comércio, a construção de usinas termoeletricas, crescimento da oferta de serviços como o de escolas, cursos de idiomas e universidades particulares e ainda a própria divulgação da região através de noticiários locais e nacionais.<sup>61</sup>

Aspectos negativos são o próprio crescimento desordenado, a carência dos serviços públicos que necessitam atender a uma demanda cada vez maior, desmatamento da selva amazônica e queimadas, aumento da violência e “boom” do mercado imobiliário.

Analisando a questão da educação na cidade de Porto Velho verificamos que, de acordo com dados levantados pelo Censo em 2009, neste mesmo ano foram registradas 13.132 matrículas no ensino médio sendo que 10.788 em escolas da rede pública e 2.344 nas escolas da rede particular de ensino. Também em 2009 foram contabilizados 761 docentes atuando no ensino médio em Porto Velho, sendo 599 deles em escolas públicas e 162 em escolas particulares. Esses números de alunos e docentes foram distribuídos nas 45 escolas que ofertam o ensino médio na cidade, sendo 32 públicas e 13 privadas.

Inicialmente pretendíamos que a pesquisa fosse realizada em uma escola da rede pública, por acreditarmos que, diante do número substancial de escolas nesse grupo, os dados levantados teriam uma amplitude maior. Contudo, vários obstáculos impediram que tal projeto se realizasse sendo o principal deles a mudança recente da pesquisadora para a região e a falta de informação nos órgãos competentes.

Logo ao chegar a Porto Velho, em fevereiro de 2010, as escolas da rede pública encontravam-se em greve, com isso procuramos junto à Representação de Ensino de Porto Velho (REN) da Secretaria de Educação (Seduc) conseguir informações sobre a situação do ensino da língua espanhola nas turmas de ensino médio em escolas da rede pública. Lamentavelmente as informações dadas pelos funcionários da Secretaria foram, em sua maioria, equivocadas e desconhecidas. Entre as escolas indicadas pelo órgão estavam uma sem professor, outra que não ofertava espanhol no ensino médio e uma em que, embora houvesse a oferta da disciplina de língua espanhola, por falta de alunos as aulas raramente aconteciam.

---

<sup>61</sup> Recentemente os estados da região Norte foram alvo de uma série de reportagens apresentadas pelo Jornal Nacional da emissora Globo.

Com o transcorrer do tempo, a prolongação da greve e a conseqüente indefinição quanto à retomada das atividades escolares somadas às informações desencontradas da Secretaria, optamos por configurar nossa pesquisa para a rede particular de ensino.

A fim de proporcionar uma pesquisa de qualidade e dados relevantes escolhemos realizar o estudo em uma das mais conceituadas escolas do estado, conhecida em todo o Brasil. Objetivando uma imparcialidade maior na análise dos dados decidimos por não divulgar o nome da escola, embora creiamos que os dados levantados, de nenhum modo, comprometem a imagem de excelência a qual a instituição faz jus.

A escola onde a pesquisa foi realizada prontificou-se não apenas em abrir suas portas para que o estudo pudesse ser desenvolvido como também, reconhecendo o importante papel da pesquisa para a sociedade, dispôs-se a ajudar no que fosse preciso.

A instituição surgiu no ano de 1980, quando então era apenas um cursinho pré-vestibular, ampliando suas atividades para o ensino de 2º grau (atual ensino médio) em 1982. Em 1987, em novo imóvel passou a oferecer também o ensino pré-escolar e de 1º grau, hoje denominados, respectivamente, ensino infantil e fundamental. No ano de 1990 a escola passou a integrar uma importante rede de ensino contando com todo o seu suporte pedagógico e transformando-se, na maior escola particular do país<sup>62</sup>.

Atualmente a escola conta com duas unidades, onde são ofertados o ensino infantil, fundamental e médio. A instituição conta, ainda, com uma faculdade, um curso pré-vestibular e um curso de idiomas<sup>63</sup>. Disponibiliza à comunidade seu site e, recentemente, programação na rede de TV local.

Sua sede, onde estão as duas turmas de 2º ano do ensino médio onde foi realizada a pesquisa, ocupa uma área construída de 16.000 m<sup>2</sup>. Nesse espaço dividem-se em alas específicas os diferentes níveis de ensino, que contam com uma excelente infra-estrutura e com o acompanhamento de profissionais capacitados.

O ensino médio da escola conta, também, com recursos tecnológicos para alcançar o conhecimento. Na biblioteca além do acervo, sempre atualizado, os alunos podem encontrar 23 computadores, conexão com a internet e salas de estudo. O colégio conta ainda com laboratórios de informática, salas de multimeios, praça de alimentação, ginásio e quadra

---

<sup>62</sup> Para essa afirmativa baseamo-nos em informações divulgadas no site oficial da própria instituição onde realizamos a pesquisa. Contudo, a fim de preservar a identidade dos nossos informantes optamos por não revelar o endereço do site.

<sup>63</sup> O curso de idiomas destina-se apenas ao ensino da língua inglesa.

poliesportiva, piscina semi-olímpica e, obviamente, uma equipe formada por diretores, coordenadores e professores qualificados.

A infra-estrutura oferecida na escola é muito boa. Todas as salas são climatizadas e equipadas com data-show. O único problema é quanto à acústica que prejudica o som durante os exercícios auditivos. Na biblioteca há a oferta de livros de literatura estrangeira, mas quase nada de espanhol. São disponibilizados nesse mesmo espaço computadores e materiais produzidos nos cursos de nível superior ofertados na unidade.

Dentro da proposta pedagógica da escola<sup>64</sup>, pautada nas orientações dos documentos oficiais brasileiros, destaca-se como objetivo do ensino médio da instituição, a práxis educativa direcionada a fim de assegurar ao aluno-cidadão o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos, além de fornecer-lhe instrumentos que o levem a desenvolver competências que lhe permita continuar sua aprendizagem de modo independente e crítico, em níveis cada vez maiores de estudo.

A escola adota material didático próprio da rede de ensino da qual faz parte e aponta como principal objetivo desse material a aprovação do aluno nos principais vestibulares do país.

Entre as atividades previstas para ensino médio durante o ano letivo, além das aulas de cada disciplina estão a realização de simulados, a preparação para olimpíadas, passeios pedagógicos, realização de projetos solidários, oferta de escolas de esportes, gincana do colégio, exposição do conhecimento, arraial, festival de arte e comunicação, trabalhos de campo, palestras e orientação vocacional e, ainda, divulgação de atualidades on-line através do acesso ao site da instituição.

### **2.3 Os informantes**

De acordo com Marconi & Lakatos (1996), o universo ou grupo investigado é definido como o conjunto de indivíduos que compartilham de algo em comum. Quanto ao tamanho da amostra, Vieira (2002) associa à pesquisas descritivas números maiores de informantes por serem mais representativos da realidade ou fato que se pretende apresentar.

---

<sup>64</sup> As informações sobre a proposta pedagógica da escola, apresentadas em nosso trabalho, foram obtidas no site oficial da escola, onde há um resumo da mesma.

Corroborando as concepções de informantes dos teóricos anteriormente citados, adotamos como informantes da pesquisa 76 alunos matriculados nas duas turmas de 2º ano do ensino médio de uma escola particular da cidade de Porto Velho (ver tabela abaixo), presentes no dia da coleta dos dados.

Turma	Quanto ao sexo			Quanto à faixa etária			
	Masc.	Fem.	Não disse	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos
2º ano A							
36 alunos	20	15	01	05	24	06	01
Turma	Quanto ao sexo			Quanto à faixa etária			
	Masc.	Fem.	Não disse	15 anos	16 anos	17 anos	Não disse
2º ano B							
39 alunos	13	25	01	07	25	07	01

TABELA 1 – Dados dos alunos/informantes segundo gênero e faixa etária

Também foram informantes a coordenadora do ensino médio e a diretora pedagógica da escola, por meio de quem objetivamos receber informações sobre a visão da escola quanto ao tema da pesquisa. Outra importante informante foi a professora das turmas, que nos forneceu informações que nos possibilitaram conhecer sua compreensão da temática do nosso trabalho.

Através das informações fornecidas pelos informantes apontados, fizemos a comparação dos dados fornecidos e coletados através dos questionários e protocolos quanto às suas experiências, crenças e perspectivas em relação ao uso do texto literário nas aulas de língua espanhola.

## 2.4 A coleta de dados

Concordamos com Lakatos & Marconi (2001), que definem a coleta de dados como sendo “a etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos” (LAKATOS & MARCONI, 2001). Nossos dados foram coletados em três momentos distintos, com a devida concordância dos participantes, comprovada pela assinatura dos termos de consentimento (anexo B).

Inicialmente, durante os meses de maio e junho de 2010, no período normal das aulas, foram realizadas as observações das aulas, totalizando uma carga horária de 19

horas/aula, somando-se o período de observação nas duas salas de aula.<sup>65</sup> A quantidade de horas/aula observadas atingiu, desse modo, ao que previamente estabelecemos como meta quando, na elaboração do nosso projeto de pesquisa, estipulamos uma média de 20hs/aula, por acreditarmos ser a quantidade mínima necessária para atingir os objetivos estabelecidos. O período de observação de aulas se estendeu, portanto, do dia 07 de maio de 2010 ao dia 11 de junho do mesmo ano.

As aulas aconteciam no período da manhã, sendo de 9h00min. as 10h30 min., no 2º B e de 10h45min. as 12h15min., no 2º A. É importante ressaltar que durante esse período houve dias em que as aulas foram suspensas<sup>66</sup>, em uma turma apenas em parte e na outra totalmente, por ocasião da realização de provas de outras disciplinas no mesmo horário, o que já estava previsto no calendário da escola.

Optamos por fazer a observação das aulas antes da aplicação dos questionários a fim de dificultar, por parte da professora e alunos, um contexto artificial moldado através das pistas dadas pelos instrumentos quanto ao que se pretendia investigar. Assim, nem a professora nem os alunos tinham a menor noção de quais aspectos estavam sendo observados naqueles momentos. Apenas foi-lhes adiantado que a pesquisa objetivava verificar a compreensão deles, alunos e professora, em relação a um determinado aspecto.

No dia 21 de junho de 2010 foram coletados os dados através da aplicação dos questionários dos alunos (anexo D) objetivando traçar o perfil dos alunos, para que se pudesse conhecer as opiniões, crenças e experiências prévias desses alunos com o texto literário nas aulas de E/LE e comparar com os dados da escola e professora. Como esse momento se deu no fim do semestre, a coincidência das aulas de espanhol com outras datas e atividades fez com que fosse necessário usar parte do tempo das aulas de outras disciplinas para a aplicação do questionário. Em parte isso foi positivo, pois com a ausência da professora os alunos pareceram mais à vontade para responderem ao instrumento e fazerem questionamentos e comentários sobre as questões relacionadas especificamente às aulas de espanhol.

Na ocasião todos os alunos presentes, em ambas as turmas, se prontificaram a colaborar com a pesquisa, o que totalizou um número de 75 alunos/informantes, sendo 36 do

---

<sup>65</sup> Não foi possível prolongar o período de observação de aulas por duas razões: primeiro pelo fato de ter sido necessário mudar o projeto inicial de se fazer a investigação em uma escola pública como já explicado anteriormente, o que provocou atraso no início da coleta dos dados e em segundo pela chegada das férias do mês de julho, antecedidas pelo período de provas semestrais. Após o retorno das férias ficaria muito difícil conciliar a coleta de dados com as demais atividades ainda pendentes em relação à nossa pesquisa.

<sup>66</sup> Os momentos em que as aulas de espanhol não aconteceram por causa da realização de provas podem ser melhor compreendidos a partir da observação do protocolo de observação de aulas (ANEXO E), onde foram registradas tais ocorrências.



2º A e 39 do 2º B. Pela proximidade do período de férias houve um pequeno decréscimo no número de presentes, o que de nenhum modo comprometeu a aplicação do instrumento, que se deu de forma tranquila e organizada. Os alunos levaram em média 30 minutos para responderem a todas as questões e não demonstraram dificuldade quanto aos questionamentos feitos no instrumento.

À medida que observávamos as aulas, fazíamos algumas observações em relação ao material didático utilizado em cada encontro, no entanto foi durante o mês de julho de 2010 que realizamos a análise do material didático utilizado pela professora de forma mais aprofundada. Foram observadas tanto as três apostilas fornecidas pela escola como material didático para as turmas de 2º ano do ensino médio, como os materiais extras levados pela professora durante o período de observação de aulas. Nessa etapa nos detivemos mais no material que foi empregado enquanto observamos as aulas. É válido salientar que, em relação às apostilas, foram analisados os exemplares elaborados para o professor, por conterem informações complementares para direcionar o trabalho da professora.

Os questionários destinados à professora (anexo H), coordenadora do ensino médio (anexo I) e diretora pedagógica da escola (anexo I) foram, a pedido das mesmas, enviados aos e-mails profissionais de cada uma delas, a fim de permitir-lhes maior flexibilidade e adaptação aos seus horários. No ato do envio dos e-mails foram fornecidos esclarecimentos em relação aos propósitos e conteúdos dos questionários, como também nos colocamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida. Para não comprometer o bom andamento da pesquisa foi-lhes solicitado que respeitassem o prazo estabelecido para a devolução dos instrumentos respondidos, o que ocorreu, sendo o material devolvido no fim de novembro de 2010.

## **2.5 Os Instrumentos**

Nos termos de Proetti (2006) as técnicas de pesquisa, também denominadas instrumentos, permitem ao pesquisador obter dados necessários à realização de pesquisas do tipo exploratórias. Compreendendo a importância dos instrumentos para a coleta e consequente apreensão dos dados apresentamos, a seguir, os instrumentos por nós adotados em nosso estudo.

### 2.5.1 Protocolo de observação de aula

Como instrumentos da pesquisa foram usados os protocolos (anexo E) preenchidos durante a observação direta intensiva, através da observação individual não participante a fim de traçar um perfil da professora das turmas em que foi aplicada a pesquisa.

As observações foram feitas nos meses de maio e junho, como anteriormente mencionado na descrição da coleta dos dados, através dos registros feitos pela pesquisadora tanto nos protocolos de observação como em anotações pessoais, de como a professora conduziu suas aulas de língua espanhola, sobretudo nos momentos de prática leitora e se, nesse contexto, dentre os textos utilizados, fez-se uso do texto literário.

O protocolo de observação, elaborado pela pesquisadora, constitui-se de 09 questões de caráter subjetivo voltadas para a verificação do uso do texto literário em atividades de leitura nas aulas de E/LE.

### 2.5.2 Questionários

Proetti (2006) afirma que a “vantagem de se utilizar o questionário é que se pode, quando se utilizam questões fechadas e de múltipla escolha, aplicá-lo a um grande número de pessoas ao mesmo tempo”.

Definindo questionários Lakatos & Marconi (2001) afirmam ser “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (LAKATOS & MARCONI, 2001, p.201)

Concordamos com ambas as citações ressaltando, contudo, que compreendemos o que Lakatos & Marconi (2001) apontam como “sem a presença do entrevistador” a não intervenção do mesmo no momento em que os informantes respondem aos questionamentos feitos. Em nosso trabalho fizemos uso de três questionários direcionados a três tipos de informantes distintos, no entanto em relação aos objetivos propostos e conteúdo das questões são os três bastante similares, sendo diferentes apenas no estilo das questões, a fim de se possibilitar a comparação com os dados fornecidos pelas demais informantes.

O questionário para os alunos (anexo D) foi aplicado com os 76 alunos presentes no dia em que a coleta foi realizada. O instrumento foi dividido em três blocos: o de investigação sobre as experiências e crenças sobre a leitura, com 10 questões objetivas; o de investigação sobre as experiências e crenças sobre a literatura, com 07 questões objetivas e 01 subjetiva; e o de investigação sobre as aulas de espanhol, contendo 11 questões de caráter objetivo.

Através dos dados obtidos por meio do questionário dos alunos pudemos verificar quais as concepções, crenças e experiências dos alunos em relação à leitura, literatura e o trabalho com estas duas nas aulas de espanhol.

O questionário para a professora (anexo H) segue o mesmo parâmetro adotado na elaboração do questionário destinado aos alunos quanto ao conteúdo, tornando-se distinto apenas na forma como os questionamentos foram feitos, sendo, neste caso, composto por uma maior quantidade de questões subjetivas. Desse modo o questionário para a professora constitui-se de 09 questões para sondagem das experiências e crenças em relação à leitura, sendo 07 delas objetivas e 02 subjetivas; 11 questões para a sondagem das experiências e crenças em relação à literatura, sendo 09 objetivas e 02 subjetivas; 09 questões para sondagem sobre a leitura e o texto literário em suas aulas de espanhol, com 07 itens de caráter objetivo e 02 de caráter subjetivo; e 08 questões para investigar sobre sua formação acadêmica e atuação profissional, sendo 03 delas objetivas e as outras 05 subjetivas.

Como é fácil perceber, o questionário para a professora difere do instrumento direcionado aos alunos apenas quanto ao último bloco de perguntas, quanto à formação acadêmica e atuação profissional, uma vez que objetivamos comparar as respostas dadas pelos alunos e professora em relação às experiências e crenças quanto à leitura, literatura e sua inserção nas aulas de espanhol.

O último questionário elaborado e aplicado foi o que utilizamos para ter acesso às concepções e orientações da escola em relação ao uso do texto literário nas aulas de língua espanhola. Para isso, aplicamos o instrumento (anexo I) com a coordenadora do ensino médio e também com a diretora pedagógica da instituição. O teor do questionário muito se assemelha ao aplicado com a professora, haja vista objetivarmos, com sua aplicação, a confrontação e comparação dos dados fornecidos pela professora, pela coordenadora e diretora da escola.

Quanto à sua constituição o questionário destinado à coordenadora e à diretora também foi dividido em 04 blocos, a exemplo do que foi feito no instrumento aplicado com a professora. Na primeira etapa foram feitos 08 questionamentos sobre suas experiências e

crenças em relação à leitura, sendo 02 deles objetivos e os demais subjetivos; no segundo momento foram investigadas as experiências e crenças das informantes em relação à literatura, o que foi feito por meio de 09 questões objetivas e uma subjetiva; no terceiro momento questionamos as informantes sobre suas opiniões quanto ao uso do texto literário nas aulas de leitura em língua espanhola através de 04 itens objetivos e 02 subjetivos; na quarta e última etapa perguntamos, em 05 itens subjetivos, sobre suas impressões quanto à formação acadêmica e atuação profissional da professora de espanhol das turmas onde a coleta dos dados para a nossa pesquisa foi realizada.

### 2.5.3 Protocolo de análise do material didático

Um protocolo (anexos F e G), para análise do material didático utilizado pela professora nas aulas de língua espanhola, foi aplicado para que pudéssemos averiguar se e como o texto literário se apresentava neste material.

Procuramos empregar nesta etapa um protocolo oficial elaborado, pelo MEC, para esses fins, no entanto, nossas buscas pelo material na internet não obtiveram sucesso e com isso decidimos elaborar um instrumento próprio que pudesse fornecer as informações que julgávamos necessárias e relevantes para nossa pesquisa.

Após a apresentação dos dados básicos sobre o material, tais como tipo, título, editora e autor, seguem-se as 09 questões por meio das quais traçamos o perfil do material empregado pela professora em suas aulas, sobretudo nas observadas. É importante ressaltar que esse protocolo foi aplicado tanto à análise das apostilas, indicadas pela escola como material didático, como de todo o material extra, levado pela professora com a finalidade de complementar as aulas dos dias em que foram feitas nossas observações.

Das 09 perguntas do nosso protocolo, a primeira delas destina-se a apresentar a organização estrutural do material. Nas questões seguintes investigamos sobre o incentivo ao hábito leitor, a forma como as atividades de leitura eram apresentadas, a ocorrência de gradação no nível de dificuldade das atividades de leitura, o estímulo ao uso de estratégias de leitura e ao desenvolvimento das demais habilidades, a presença de diversos gêneros textuais nas atividades de leitura, a presença do texto literário nas atividades do livro e que tipos de conhecimentos essas atividades requisitavam dos alunos. Ao longo das considerações feitas

no protocolo foram feitas anotações complementares, como o intuito de enriquecer ainda mais as informações percebidas através do preenchimento do instrumento.

Ao final da fase de coleta e análise dos dados foi feita uma triangulação desses dados por meio da comparação entre o que dizem os documentos oficiais e teorias sobre o tema, as crenças dos alunos, e os dados coletados na observação da prática da sala de aula (refletida pelas informações dadas pelo professor, direção/coordenação pedagógica e análise do material didático).

## **2.6 Sobre a análise dos dados**

Como já delineado anteriormente, a análise dos dados apresentados em nosso trabalho foi feita a partir de uma abordagem quanti-qualitativa. Godoy (1995) descreve a pesquisa qualitativa como sendo aquela em que se

considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados foi realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requereu o uso de técnicas e métodos estatísticos; e por fim, teve como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados. (GODOY, 1995, p.58)

Assim, segundo a definição de Godoy (1995), nossa pesquisa pode ser caracterizada como qualitativa por apresentar a análise dos dados desde uma perspectiva intuitiva e indutiva, de responsabilidade do pesquisador, por serem os dados aspectos bastante subjetivos, uma vez que adentramos ao mundo das crenças dos sujeitos investigados e com isso os resultados apresentados são a interpretação que fizemos de tudo o que pudemos observar.

No entanto, achamos pertinente também apresentar dados de ordem quantitativa, a fim de permitir ao nosso leitor uma melhor compreensão dos dados coletados e de sua abrangência. Portanto nossa pesquisa é quanti-qualitativa por apresentarmos os dados coletados em números e por meio da descrição e interpretação dos mesmos desde uma perspectiva qualitativa.

A priorização da abordagem qualitativa, contudo, se dá pela riqueza de detalhes que esse tipo de abordagem permite. Segundo Richardson (1999) pesquisas que se desenvolvem desde uma abordagem qualitativa

podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades dos comportamentos dos indivíduos. (RICHARDSON, 1999, p.80)

Compreendendo a amplitude e complexidade proporcionada por dados apresentados desde uma perspectiva qualitativa e objetivando contribuir para a mudança de comportamento em relação ao uso do texto literário nas aulas de E/LE priorizamos a análise dos dados dessa forma.

Em suma, as análises, apresentadas no capítulo que se segue, foram feitas segundo as teorias que serviram de suporte à pesquisa quanto às questões sobre as crenças, conhecimento prévio, elaboração de material didático, compreensão leitora e uso do texto literário nas aulas de LE.

## CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS

### 3.1 As experiências e crenças dos alunos sobre a leitura, literatura e a relação entre os dois conceitos no contexto de ensino-aprendizagem de E/LE

Para verificarmos quais as experiências e crenças dos alunos em relação aos três tópicos que originaram a fundamentação teórica do nosso trabalho, leitura, literatura e o uso do texto literário nas aulas de língua espanhola, valemo-nos das contribuições dadas pelos alunos-informantes da nossa pesquisa, através do questionário<sup>67</sup>.

Nosso principal objetivo era o de, por meio da verificação dessas experiências e crenças, analisar como as mesmas interferem no contexto de sala de aula, especificamente em situações de uso (ou não) do texto literário nas aulas de língua espanhola.

Como delineamos anteriormente, 76 alunos, matriculados nas duas turmas de 2º ano do ensino médio de uma escola particular da cidade de Porto Velho, presentes no dia da coleta dos dados através do questionário destinado aos alunos, participaram como informantes da nossa pesquisa, demonstrando bastante interesse e empenho na contribuição com o estudo.<sup>68</sup>

Os alunos responderam a vinte e nove perguntas, dentre as quais vinte e oito de caráter objetivo e uma, de número catorze, de cunho subjetivo. Os dados coletados através do instrumento serão demonstrados na forma de gráficos, a fim de possibilitar sua melhor compreensão.

O questionário foi dividido em três blocos: o primeiro deles, intitulado **sobre suas experiências e crenças sobre a leitura**, abrange as questões de um a dez; o segundo bloco, denominado **sobre suas experiências e crenças sobre a literatura**, contempla as perguntas de número onze até dezoito; por fim temos o terceiro bloco, no qual sob o título **sobre as aulas de espanhol** aparecem os questionamentos de número dezoito a vinte e nove.

---

<sup>67</sup> Ver anexo D.

<sup>68</sup> Todos os informantes da nossa pesquisa autorizaram a divulgação dos resultados coletados mediante assinatura de termo de consentimento em duas vias, sendo uma para a pesquisadora e outra para o participante (Ver anexo B)

Descreveremos e discutiremos agora as questões pertencentes ao primeiro bloco. Na **primeira** questão, objetivávamos investigar sobre a relação que os informantes estabelecem com a leitura, a fim de sondarmos se para esses alunos a leitura era algo prazeroso. Nela 63% (48) dos alunos afirmaram gostar de ler, enquanto que 37% (28) deles disseram não gostar.

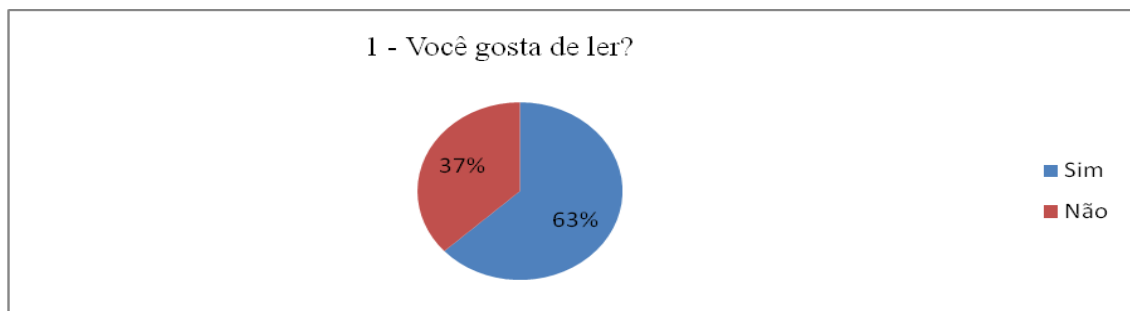


GRÁFICO 1 – O gosto pela leitura

Consideramos esse dado animador, no sentido de que, tendo-se uma maioria significativa dos informantes com apreço pelo hábito leitor é possibilitado ao professor fazer uso dessa realidade a favor de práticas didáticas que incluam a leitura durante suas aulas e realização de atividades. O professor não necessitará primeiramente quebrar o bloqueio inicial ocasionado pela aversão à leitura, ainda que apenas da maioria dos alunos e não de todos eles, podendo focar seus esforços na etapa seguinte, a de selecionar textos que melhor se adéquem ao contexto de cada sala de aula e aos objetivos propostos para sua aula.

Na **segunda** questão, quando perguntados sobre como consideram a leitura, 49% (37) dos alunos disseram que a leitura é muito importante, 50% (38) afirmaram que é importante, 1% (1) considera a leitura como pouco importante. Nenhum aluno afirmou considerá-la nada importante.

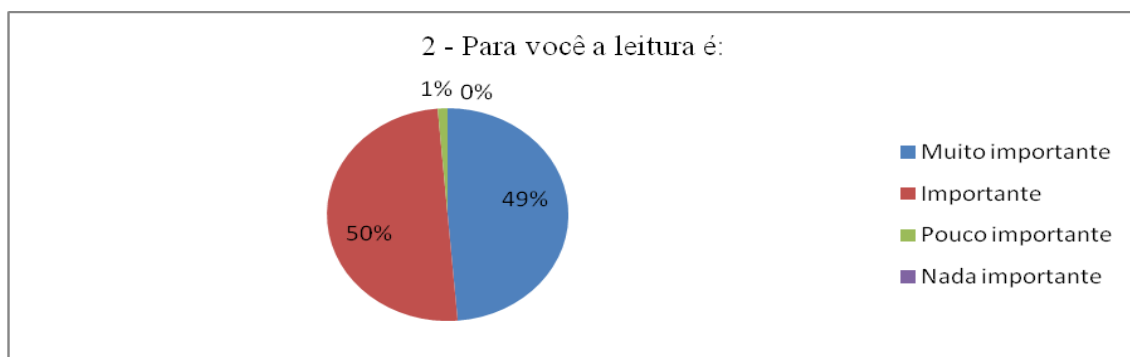


GRÁFICO 2 – A importância da leitura

Isso significa que para esses alunos a importância da leitura é algo inquestionável, o que supomos que esteja atrelado à sua percepção de que é por meio da leitura que eles têm



acesso às informações diversas, de cunho acadêmico ou não, necessárias para o seu pleno desenvolvimento enquanto cidadão, como defendem os documentos oficiais que norteiam a educação básica brasileira (PCNEM, 2000; PCNEM +, 2002; OCNEM, 2006).

Nossa suposição de que para os alunos, informantes da nossa pesquisa, a leitura consiste em ferramenta necessária para a sua formação enquanto cidadão se confirma ao analisarmos as respostas dadas à **terceira** questão, na qual para 99% (75) dos informantes a leitura contribui para a formação de um indivíduo e apenas para 1% (1) a leitura não é considerada como fator que contribui para a formação de um ser enquanto cidadão.

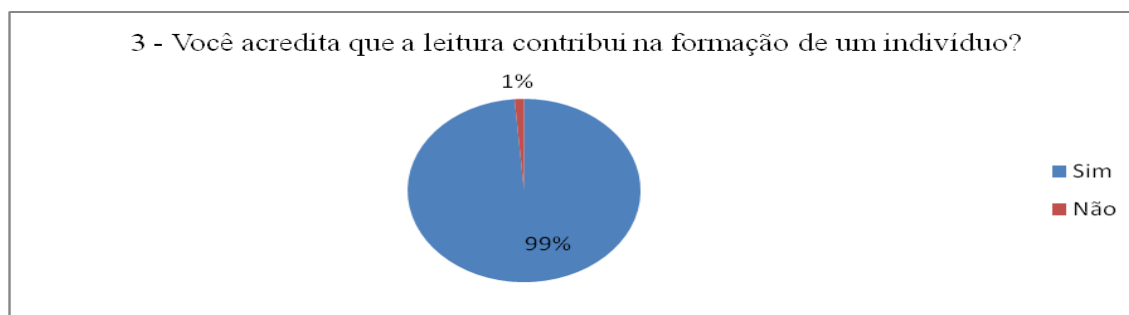


GRÁFICO 3 – A leitura na formação do indivíduo

Através desse dado podemos inferir, portanto, que embora ainda jovens, os alunos já compreendem a importância da leitura na construção de sua personalidade enquanto indivíduos em uma sociedade que requer cada vez mais sua conscientização do papel que cada um exerce dentro do coletivo.

O dado apresentado na **quarta** questão é bastante interessante pelo fato de ir, de certo modo, de encontro ao que foi delineado pela **primeira** questão. Embora a maioria dos alunos tenha afirmado gostar de ler apenas, 20% (15) afirmaram fazer leituras espontâneas frequentemente, enquanto que, a maioria, 50% (38) realiza leituras espontâneas às vezes, dos demais, 27% (21) disseram raramente ler de forma espontânea e 3% (2) informaram nunca ler sem que seja por obrigação.

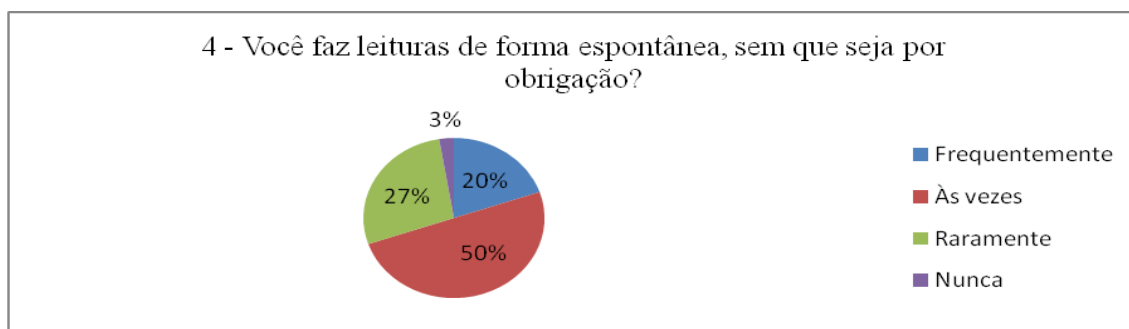


GRÁFICO 4 – A realização de leituras espontâneas

Atribuímos essa leve diferença entre os resultados apresentados nas duas questões deva-se ao fato da priorização das atividades desses alunos dentro do espaço de tempo livre de que dispõem. Sabemos que, na atualidade, a leitura disputa a atenção das pessoas com os meios midiáticos e de entretenimento digital, que muito atraem os jovens, público-alvo do nosso estudo. No entanto, o dado ainda é animador à medida que, para 70% dos alunos, a leitura por opção deles mesmos é algo ainda frequente.

Na **quinta** questão perguntamos aos alunos com quem foram suas primeiras experiências leitoras. Foi-lhes permitido assinalar mais de uma opção nessa questão, em que 45% (40) afirmaram que suas primeiras experiências leitoras se deram com os pais, 33% (29) atribuíram sua iniciação na leitura à escola, 11% (10) dos alunos disseram que a construção do hábito leitor teve início por iniciativa própria, 7% (6) fizeram a associação a amigos e 4% (4) dos informantes disseram que outros familiares foram os responsáveis pelo início das suas experiências leitoras. Embora tenha sido dado aos informantes a possibilidade de apontarem outros responsáveis por esse momento em suas vidas, nenhum aluno fez uso dessa opção.

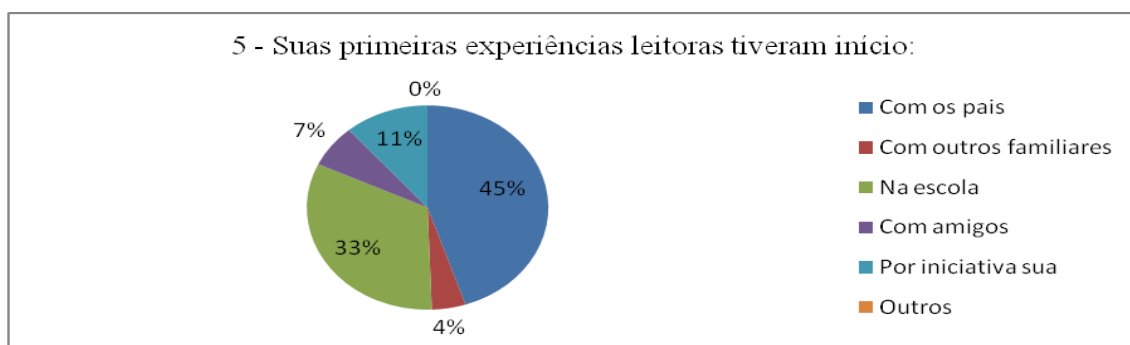


GRÁFICO 5 – O início das experiências leitoras

O dado explicitado pelo questionamento feito, deixa evidente a responsabilidade, primeiramente dos pais e na sequência da escola, com a construção do hábito leitor. Isso porque o estímulo à leitura, segundo Allende (2005), deve começar ainda no seio familiar, onde os pais devem incitar seus filhos a experimentar o prazer propiciado pela leitura. Os documentos oficiais (PCNEM, 2000; PCNEM +, 2002; OCNEM, 2006), por outro lado, destacam a importância de a escola fazer um trabalho com a leitura de modo a conscientizar o aluno da sua necessidade, importância e relevância.

Pedimos que, na **sexta** questão, os alunos fizessem uma avaliação geral de suas experiências leitoras no contexto de sala de aula. Desse modo, 54% (41) dos informantes avaliaram suas aulas de leitura como tendo sido interessantes, 30% (23) afirmaram que essas aulas foram pouco interessantes, 11% (8) disseram que suas aulas de leitura foram muito

interessantes, 4% (3) optaram por classificá-las como nada interessantes e 1% (1) não soube responder corretamente à questão.

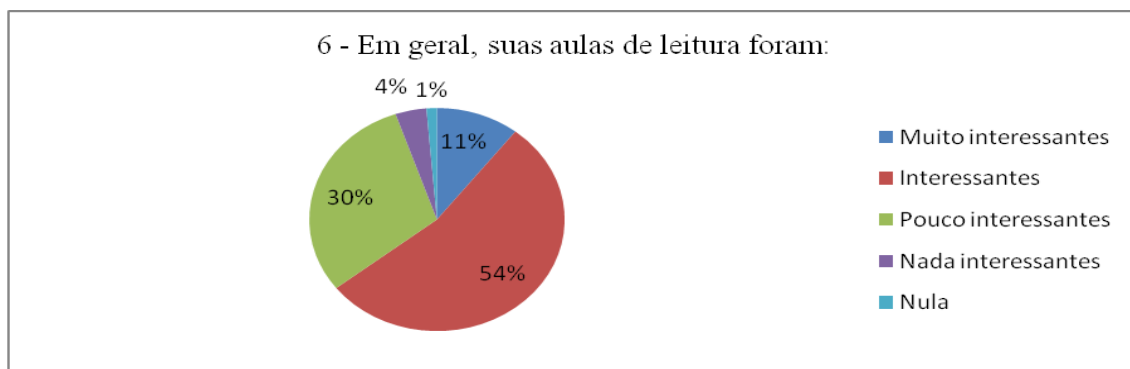


GRÁFICO 6 – Avaliação das aulas de leitura

O dado apresentado pela questão revela que, embora 33% dos alunos tenham afirmado, anteriormente, que suas primeiras experiências leitoras ocorreram na escola, para um número significativo dos nossos informantes as aulas de leitura foram consideradas pouco interessantes.

É verdade que para a maioria essas aulas foram consideradas interessantes, mas levando-se em consideração o importante papel, apontado pelos próprios informantes, que a escola desempenha na construção do hábito leitor e da compreensão da relevância da leitura na formação do indivíduo, o número de alunos que classificaram suas aulas de leitura como pouco interessante é preocupante.

Isso nos leva a crer que são necessárias reflexões, e consequentes mudanças, quanto ao modo como a leitura vem sendo conduzida no ambiente escolar, a fim de propiciar uma mudança no modo como os alunos têm visto esses momentos de leitura dentro das salas de aula.

No **sétimo** item perguntamos aos alunos de quem eles acham que é função ensinar sobre a importância da leitura. Os resultados foram bastante similares aos da questão cinco e alguns dos alunos marcaram mais de uma opção. Assim, 37% (43) das respostas contabilizadas atribuíram a função de ensinar sobre a importância da leitura à família, 36% (42) apontaram a escola como responsável por essa função, 21% (25) das respostas indicaram ser essa uma questão de consciência pessoal, enquanto que 6% (7) apontaram o governo como responsável pela conscientização da importância da leitura. Foi dada aos alunos a opção de indicarem outros responsáveis pela tarefa, entretanto ninguém o fez.

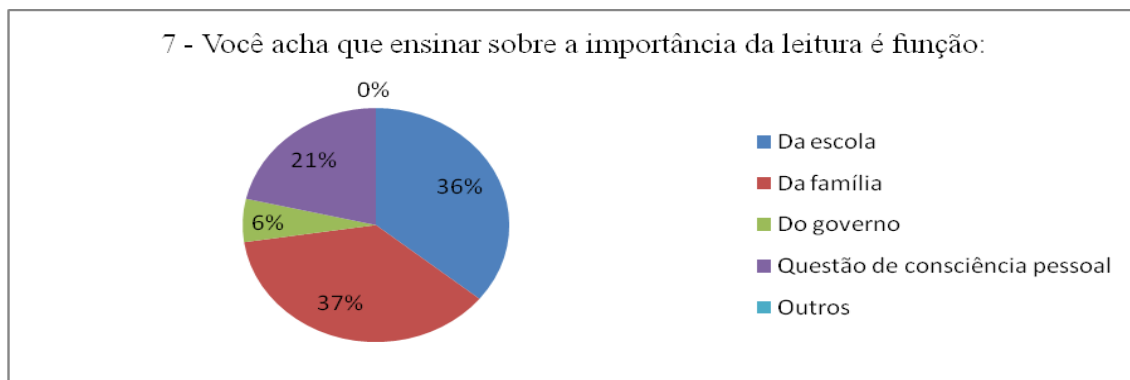


GRÁFICO 7 – A função de ensinar sobre a importância da leitura

Novamente o que podemos supor é que o dado revelado está relacionado ao fato de que, para os nossos informantes, a família e a escola são os maiores responsáveis pelo desenvolvimento do hábito leitor, bem como pela conscientização da importância deste para o pleno desenvolvimento do aluno enquanto ser humano e cidadão crítico, ativo e participativo na sociedade em que se insere. Entretanto, é importante verificar que para um número substancial dos informantes a compreensão da importância que a leitura tem para o indivíduo é ainda questão de postura pessoal. Esse dado é relevante por deixar implícito um posicionamento crítico, e ao mesmo tempo consciente, por parte dos jovens informantes, que parecem perceber a necessidade de seu próprio posicionamento para seu pleno aperfeiçoamento.

A oitava pergunta sondava os alunos a respeito de suas concepções de leitura. Aqui percebemos a dificuldade que alguns tiveram em responder ao que lhes fora questionado, talvez por não terem compreendido corretamente o que a questão pedia, ou pela dificuldade com o próprio conceito, uma vez que alguns alunos marcaram mais de uma opção. De todo modo, achamos pertinente considerar apenas as respostas dadas segundo solicitado, excluindo os casos em que os alunos responderam assinalando mais de uma opção. Desse modo, das respostas dadas, 75% (57) apontaram a relação que se estabelece entre as informações do texto e seu conhecimento sobre o assunto como elementos dos quais fazem uso para entender um texto; 12% (9) das respostas apontaram apenas para as informações do texto; 5% (4) disseram considerarem apenas o seu conhecimento sobre o assunto, 7% (5) anularam sua resposta por não responderem corretamente à questão e 1% (1) optou pela resposta outros.

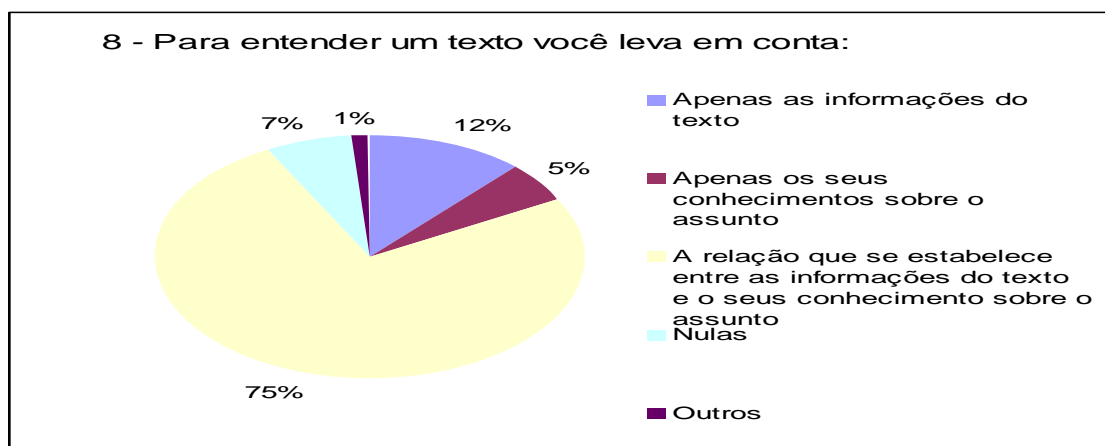


GRÁFICO 8 – O processo de leitura

O dado revela que a maioria dos alunos, ainda que não de forma direta e consciente, compreende a leitura como um processo sociointeracional, como defendido pelos teóricos que permeiam nosso trabalho (BAKHTIN, 1992; COHEN, 1990; SOLÉ, 1998; MENDOZA, 2007), por meio do qual seus conhecimentos interagem com os provenientes do texto numa construção e troca de saberes. Embora para alguns a leitura ainda seja vista como processo ascendente e descendente, respectivamente, esse é um número bem reduzido se comparado aos que apontaram para uma compreensão de leitura como processo de interação.

A próxima pergunta, a **nona**, investigava sobre os tipos de conhecimento que os informantes, enquanto leitores, julgavam mais importantes para a compreensão de um texto qualquer. Nessa questão foi solicitado aos alunos que julgassem as quatro opções dadas em uma escala de um a quatro, colocando um para o fator que julgassem como sendo o mais importante durante a compreensão textual e quatro para o fator menos importante. Ocorreu que apenas trinta e três dos alunos marcaram a questão como solicitado, enquanto que os demais assinalaram os itens que julgaram mais importantes com um “X” ou apenas julgaram com os valores um e quatro, descartando os intermediários dois e três. Objetivando perder o mínimo das contribuições dadas pelos informantes e reconhecendo que talvez a questão não tenha ficado suficientemente clara<sup>69</sup> resolvemos considerar as respostas dadas que evidenciaram os itens que os informantes julgam como os fatores que mais ajudam na compreensão textual, embora não tenham feito, exatamente, como solicitado.

<sup>69</sup> Achamos pertinente destacar que foi realizado um pré-teste envolvendo o mesmo instrumento quando a pesquisa ainda era direcionada a alunos do Ensino Fundamental II, tendo como informantes dois alunos de cada ano do sexto ao nono, totalizando oito informantes. Na ocasião não houve dificuldade, por parte dos alunos, na resolução da questão.

Das respostas consideradas, 39% (44) apontaram seu conhecimento sobre o assunto do texto como o fator que mais ajuda na compreensão textual; 28% (32) associaram a compreensão textual ao conhecimento do significado das palavras; 17% (20) atribuíram o sucesso na leitura às experiências de leitura anteriores e 16% (18) afirmaram que seu domínio de conteúdos gramaticais é o que mais ajuda durante a compreensão leitora.

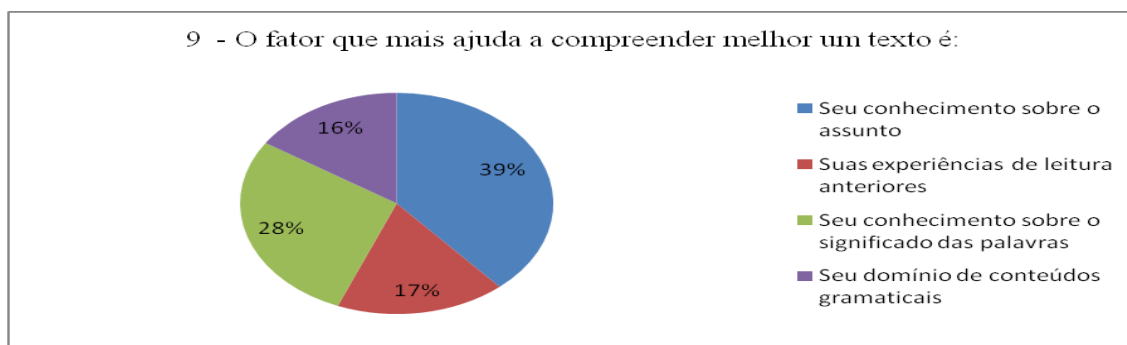


GRÁFICO 9 – Elementos que contribuem para a compreensão textual

O resultado da questão mostra que, embora o conhecimento prévio seja reconhecido pela maioria como primordial durante o processo leitor, ainda há um número significativo, dentro do corpus da nossa pesquisa, que considera relevantes e primordiais elementos secundários e menos importantes para a compreensão leitora como o significado das palavras e conteúdos gramaticais que podem ser substituídos pelas inferências sem maiores prejuízos para o sucesso da leitura.

A última questão do primeiro bloco de perguntas do nosso questionário, a **décima**, pretendia verificar quais as estratégias de leitura das quais os alunos mais fazem uso durante o processo de leitura no qual se inserem. Nessa questão também foi permitido aos alunos fazerem mais de uma opção, uma vez que compreendemos que durante uma única leitura podemos fazer uso de várias estratégias, segundo nos convenha.

Dentre as sete opções dadas aos informantes, 30% (51) das repostas apontaram o acionar do seu conhecimento prévio sobre o assunto do texto como estratégia mais utilizada; 25% (42) indicaram a identificação da ideia principal do texto como melhor estratégia; 13% (21) atribuem uma melhor compreensão textual à observação dos recursos gráficos que acompanham ou fazem parte do texto, tais como gravuras, fotos, tabelas, tipo de fonte utilizada...; 11% (18) afirmaram fazer inferências a partir do título do texto para compreendê-lo melhor; 10% (16) fazem inferência sobre o significado de palavras desconhecidas, a partir do próprio contexto em que estão inseridas; 8% (13) disseram fazer uso do dicionário como estratégia de leitura; 2% (3) não souberam responder à questão e 1% (1) escolheu a opção outros para responder ao questionamento.

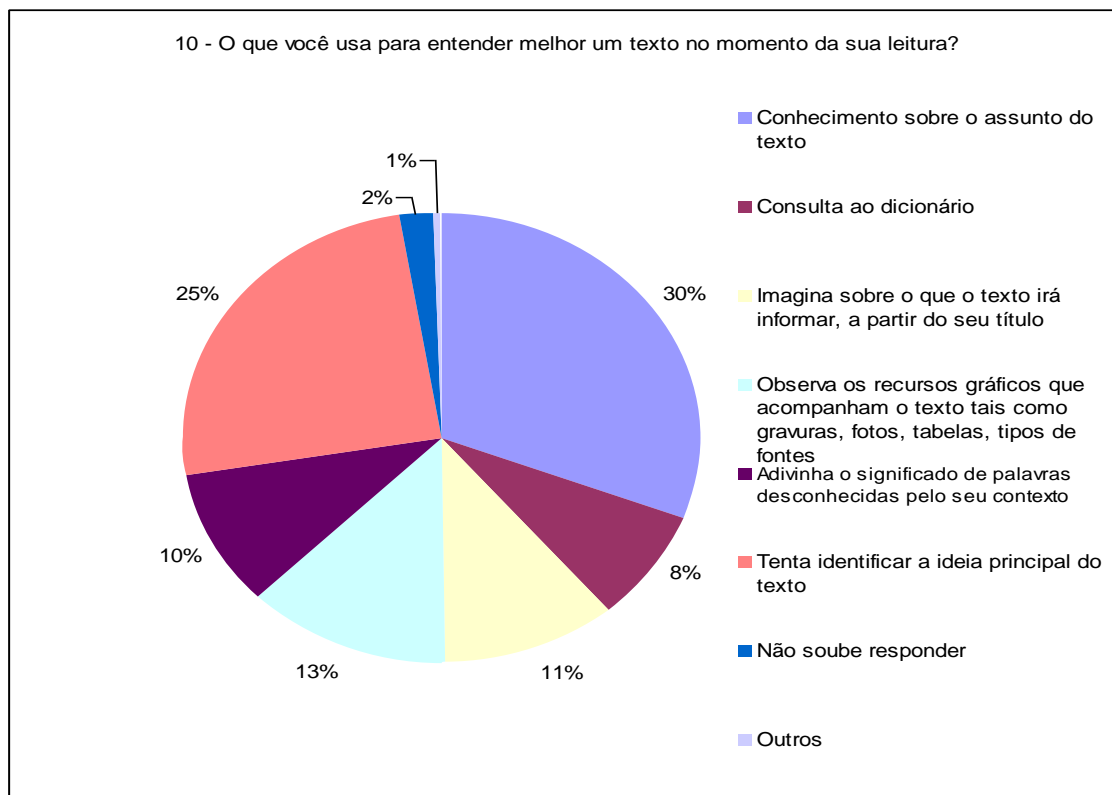


GRÁFICO 10 – Estratégias de leitura

Pelas respostas dadas ao questionamento podemos inferir que os informantes fazem, cada vez mais, uso de estratégias de leitura como a ativação do seu conhecimento prévio e inferências a partir do texto e do contexto a fim de sanarem as possíveis dificuldades que possam surgir durante a leitura e, em contrapartida, deixam em segundo plano o uso do dicionário como ferramenta para a compreensão textual. Acreditamos que a valorização do conhecimento prévio pressupõe, contudo, um enriquecimento constante do mesmo, por meio de leituras frequentes ou mesmo experiências vividas que estejam relacionadas à temática trazida pelo texto a ser lido, o que destaca o valor do que já é conhecido pelo aluno para o acesso às novas informações.

No primeiro bloco de perguntas pudemos observar que as experiências vividas pelos alunos em relação à leitura alimentam suas crenças quanto: à definição da leitura e importância que esta tem para a formação do indivíduo; aos elementos que contribuem para a compreensão leitora e a constituem; ao papel que cada grupo da sociedade, destacando-se a família e a escola, tem no estímulo, cultivo e continuação do hábito leitor. Pudemos também verificar que para a maioria de nossos informantes a importância da leitura, o gosto pelo desvendar do texto e o domínio das estratégias de leitura são fatores conhecidos e reconhecidos.

A partir de agora exporemos os dados obtidos por meio do segundo bloco de questões, intitulado **sobre suas experiências e crenças sobre a literatura**. A **décima primeira** pergunta investigava sobre o apreço dos alunos em relação à literatura. Neste caso o resultado foi bastante divergente quando comparado ao obtido no primeiro item, ao perguntarmos aos informantes se eles gostam de ler. Em se tratando do gosto pela literatura, 53% (40) dos alunos disseram não gostar de literatura, 36% (27) afirmaram gostar e 11% (8) optaram pela opção “outros” ao responderem essa questão.

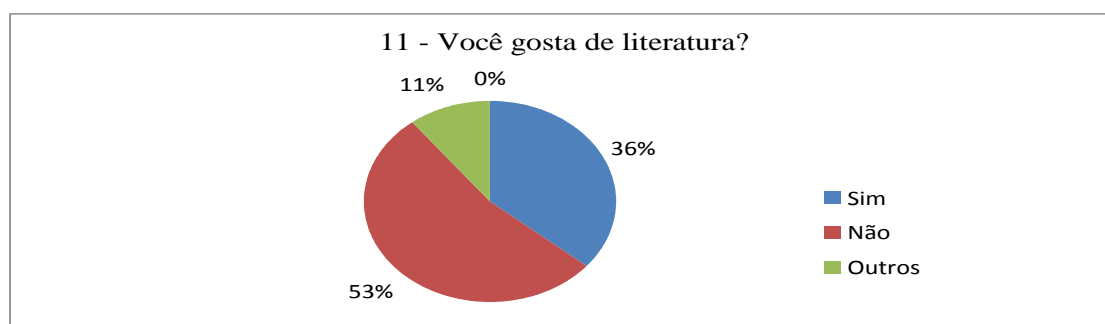


GRÁFICO 11 – O gosto pela literatura

Partindo do pressuposto de nossa própria experiência, acreditamos que essa considerável rejeição à literatura esteja relacionada ao modo como o texto literário tem sido apresentado a esses alunos, sobretudo no ambiente escolar, haja vista a maioria ter afirmado gostar de ler, o que nos leva a concluir que a aversão à literatura não esteja ligada à falta do hábito leitor. Supomos, portanto, que o modo como a literatura tem sido levada para sala de aula, objetivando sua abordagem historicista e estruturalista, metodologia esta a qual nós mesmas fomos submetidas, tem afastado os alunos do gosto pelo texto literário.

Outro possível fator seria o texto literário utilizado, uma vez que a escolha do texto mais adequado a cada contexto de ensino-aprendizagem é, segundo Mendoza (2004; 2007) fundamental para o sucesso desse processo e da relação entre o leitor e o texto.

A fim de comprovar tais suposições apresentaremos, na análise da última questão deste bloco e da maioria das perguntas do terceiro bloco, resultados que podem nos permitir uma melhor compreensão do que ocorre em relação ao modo como o texto literário é levado ao cotidiano de sala de aula, especialmente de língua espanhola, o foco do nosso trabalho.

Na **décima segunda** pergunta investigamos se os alunos acreditavam ser a literatura importante para a formação de um indivíduo e de modo semelhante ao que ocorreu ao compararmos as questões um e onze também nesse resultado pudemos verificar uma grande diferença em relação à valorização dada à leitura. Enquanto quase houve unanimidade (99%), por parte dos informantes quanto à importância da leitura para a formação do ser,



quando questionados a respeito da importância da literatura apenas 66% (49) disseram acreditar que a literatura é fator elementar na formação de um indivíduo, 27% (20) opinaram que não e 7% (5) fizeram opção pelo item “outros” ao responderem a essa pergunta.

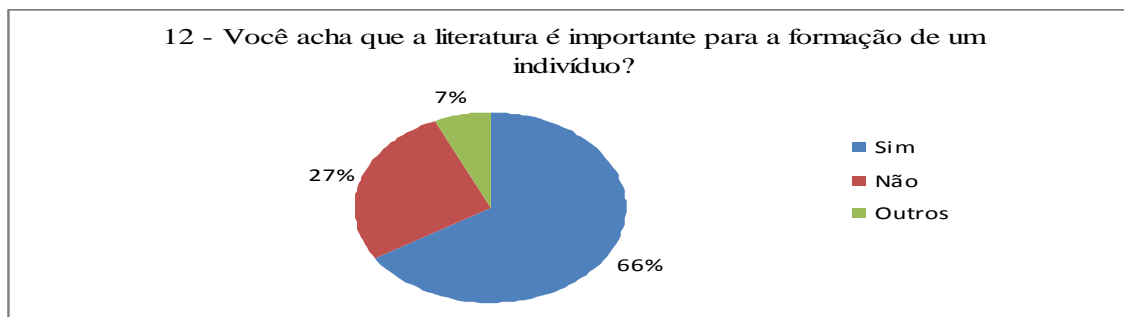


GRÁFICO 12 – A importância da literatura na formação do indivíduo

Compreendemos essa diferença de resultados por acreditarmos que a valorização da leitura se deva também ao fato de que a mesma contempla uma variedade de gêneros, e não somente os literários, sendo que dentro dessa infinidade de opções há aquelas que seduzem mais os alunos dentro da faixa etária de nossos informantes. Supomos, portanto, que suas leituras mais frequentes sejam a de materiais especificamente voltados ao público jovem, como revistas, hipertextos, além, é claro, do próprio material didático, do qual fazem uso ao longo de todo o ano letivo.

A partir da **décima terceira** pergunta passamos a investigar sobre o hábito leitor dos alunos em relação à apreciação de textos literários. Nessa questão perguntamos quantos livros, de literatura, os alunos costumam ler em um ano, primeiramente em língua materna e depois em língua espanhola. A fim de possibilitar uma melhor compreensão dos dados obtidos dividimos os mesmos em dois gráficos, um para cada língua e os discutiremos em separado.

No primeiro gráfico, de número treze, podemos ver que dos nossos informantes 49% (38) afirmaram ler de um a três livros de literatura por ano, 19% (15) disseram que não leem nenhum livro, 17% (13) leem de três a seis livros ao ano, 8% (6) realizam de seis a nove leituras anuais, 4% (3) dos alunos não responderam e 3% afirmaram ler mais de dez livros em um único ano.

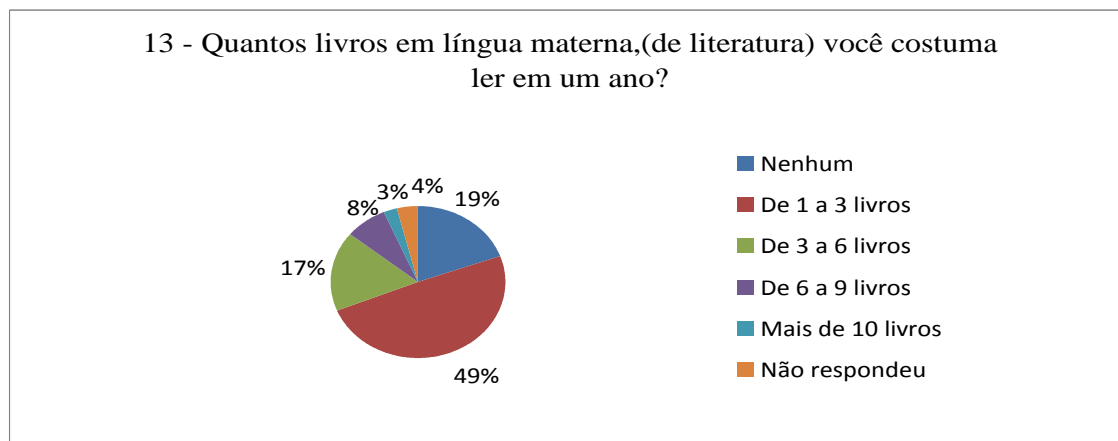


GRÁFICO 13 – Quantidade anual de leituras em língua materna

Os resultados nos surpreenderam por irem de encontro ao obtido quando questionamos os alunos sobre se eles gostavam de literatura, quando a maioria afirmou não gostar. Entretanto podemos observar que dos alunos que realizam leituras literárias a maior parte lê de um a três livros, quantidade comum a ser solicitada pela escola dentro da disciplina de literatura, mesmo porque esses alunos já se encontram em fase de preparação para o vestibular. Com isso, atribuímos esse resultado à indicação que deve ser feita pela escola, possivelmente de cunho formal, como leituras a serem realizadas no contexto das aulas de língua portuguesa ou literatura, provavelmente como objetos de avaliação.

Dando prosseguimento a discussão dos dados da **décima terceira** pergunta, apresentaremos, agora, os dados obtidos quando questionamos os informantes sobre quantas leituras, de textos literários, em língua espanhola, eles realizam em um ano. Neste caso 87% (63) dos alunos afirmaram não ler nenhum livro, 12% (9) não responderam à questão enquanto que 1% (1) afirmou realizar de uma a três leituras em língua espanhola, anualmente. Nenhum aluno fez opção pelas demais alternativas.

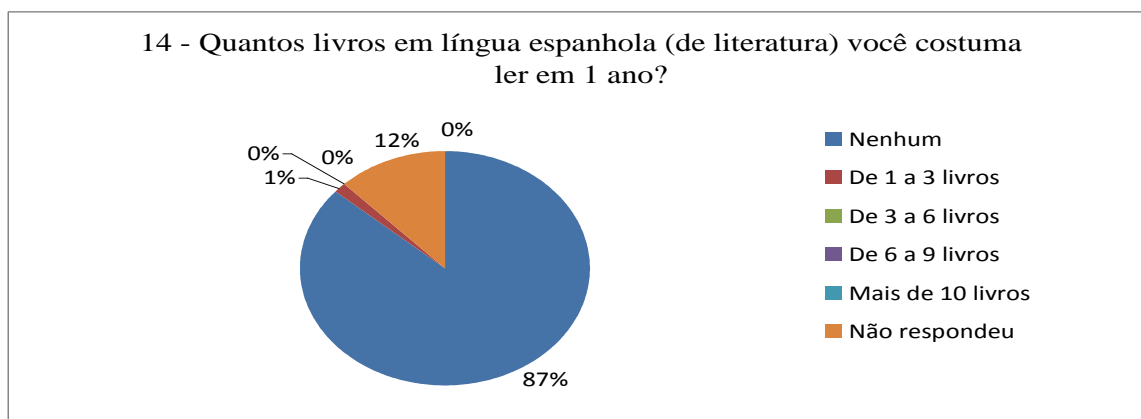


GRÁFICO 14 – Quantidade anual de leituras em língua espanhola

Embora o resultado seja alarmante, infelizmente já era esperado por nós. As aulas de língua espanhola no ensino médio são, comumente, voltadas para o vestibular, o que faz com que, erroneamente, sejam priorizados exercícios sobre aspectos gramaticais e de vocabulário. Afirmamos ser essa postura inadequada pelo fato de que, cada vez mais, os exames de vestibular, bem como o próprio ENEM, exigem do aluno esses conhecimentos de forma contextualizada, o que faz com que a capacidade de compreensão e interpretação textual dos alunos seja trabalhada de modo a adequar-se às suas necessidades de aprovação. Voltando-nos para a realidade específica do principal vestibular do estado de Rondônia, o da UNIR<sup>70</sup>, traz, frequentemente, em sua prova de língua espanhola, questões que requerem do candidato a compreensão de textos literários.

A curta carga horária e a falta de tempo do professor para a preparação de suas aulas, e, conseqüentemente, para separar textos adequados aos seus objetivos, ou mesmo a insegurança do docente em relação ao como usar o texto literário, são outros possíveis elementos que contribuem para essa ausência da literatura nas aulas de E/LE no cenário do ensino médio.

Com o intuito de corroborar os dados apresentados na questão de número treze, pedimos, na **décima quarta** questão, que os alunos listassem quais as três obras literárias que eles leram e mais gostaram. É válido salientar que 76% (46) dos alunos indicaram as três obras, 21% (13) disseram não ter lido, ou gostado, de nenhuma obra e 3% (2) afirmaram não lembrar.

OBRA / COLEÇÃO	VOTOS
O Cortiço	19
Dom Casmurro	19
Crepúsculo	09
A cabana	09
A menina que roubava livros	06
Memórias de um Sargento de Milícias	05
A Saga Crepúsculo	04
Lua Nova	04
Iracema	03
Odisséia	03
O Ladrão de Raios	03
Harry Potter	03
O caçador de pipas	03
Pequeno Príncipe	02
Capitu	02
Romeu e Julieta	02
Auto da barca do inferno	02
O Código da Vinci	02
Amanhecer	02

<sup>70</sup> Universidade Federal de Rondônia.

Violetas na janela	02
Diário de uma Princesa	02
Filhos brilhantes, alunos fascinantes	02
Fala sério, mãe!	02
Primo Basílio	01
Senhora	01
Ulisses	01
O Ateneu	01
A viuvinha	01
O mundo de Sofia	01
Anjos e Demônios	01
Eclipse	01
Senhor dos Anéis	01
1808	01
Marley e eu	01
O menino de pijama listrado	01
A cidade alagada	01
O pastor de Tecoa	01
Elbest	01
A Cidade do Sol	01
Razão e Sensibilidade	01
O matador	01
Dança na Chuva	01
Meu amigo, meu amor	01
Histórias de um grande amor	01
Fala sério, amor!	01
O guardião de memórias	01
Porque os homens amam as mulheres poderosas	01
A vida de Marisângela	01
Tudo por um namorado	01
Kama Sutra	01
Sherlock Holmes	01
Falcão Meninos do Tráfico	01
Poliana	01
Alice no país das maravilhas	01
O que toda garota deve saber	01
O menino maluquinho	01
Turma da Mônica	01
Luluzinha	01
O poderoso chefão	01
O destino quis assim	01
A caça de Harry Winston	01
Formaturas Infernais	01
Bom dia, Espírito Santo	01
Encarnação	01
Sonhos de uma noite de verão	01
Escolha seu sonho	01
Arte da Guerra	01
O segredo	01
Watchaman	01
Bíblia	01
Casório	01
Código da inteligência	01
Nunca desista de seus sonhos	01
Sítio do pica-pau amarelo	01
Desventuras em série	01

TABELA 2 – Lista de obras preferidas pelos alunos questionados

O resultado desse item nos possibilita compreender, e reforçar, os dados de outros questionamentos feitos anteriormente. Através das obras mencionadas pelos alunos podemos confirmar o que a décima terceira questão revelou, que os alunos leem muito mais livros em língua materna do que em língua espanhola, haja vista, dentre as respostas, não ter sido mencionada nenhuma obra em língua espanhola.

Ainda pudemos reforçar nossa teoria de que as leituras literárias dos alunos são, costumeiramente, aquelas solicitadas pela própria escola, através das disciplinas de língua portuguesa ou literatura, uma vez que, em meio às obras mais citadas<sup>71</sup>, a maior parte delas faz parte do cânone escolar, em geral constituído pelos rotulados pela própria sociedade como sendo os “clássicos”. No entanto, também ficou claro que os “best sellers” juvenis, como “Crepúsculo” e que outros livros famosos, como “A Cabana”, fazem parte das predileções literárias dos informantes, o que destaca a importância de levar aos alunos textos que sejam significativos e atrativos para eles quanto ao seu conteúdo a fim de promover o deleite através da leitura.

Na **décima quinta** questão procuramos investigar sobre o conceito de literariedade dos alunos solicitando-lhes que julgassem as opções, dadas na questão, como sendo textos literários ou não. Evidentemente os alunos poderiam optar por quantas alternativas julgassem pertencentes aos gêneros em questão. Desse modo, das respostas dadas, 17% (68) apontaram o “romance” como texto literário; 15% (63) caracterizaram “poemas”; 13% (55) marcaram a opção “crônicas”; 13% (52) elegeram “contos”; 11% (43) assinalaram a opção “fábulas”; 6% (23) escolheram “cordel”; 6% (23) das ocorrências foram para “cantigas”; 5% (22) marcaram o item “parábolas”; 4% (16) assinalaram “histórias em quadrinhos”; 3% (13) escolheram “carta” como texto literário; 3% (14) escolheram o “texto jornalístico” e os itens “adivinhas” (5), manuais de instruções (3), receitas (3), anúncios publicitários (3), resumos (3), e “outros” (3) tiveram, cada um, 1% de escolha.

---

<sup>71</sup> Dentre as obras mencionadas pelos alunos as que tiveram o maior número de repetições foram: A saga Crepúsculo, formada por quatro livros; A cabana; Memórias de um sargento de milícias; O cortiço; Dom Casmurro e A Odisséia.

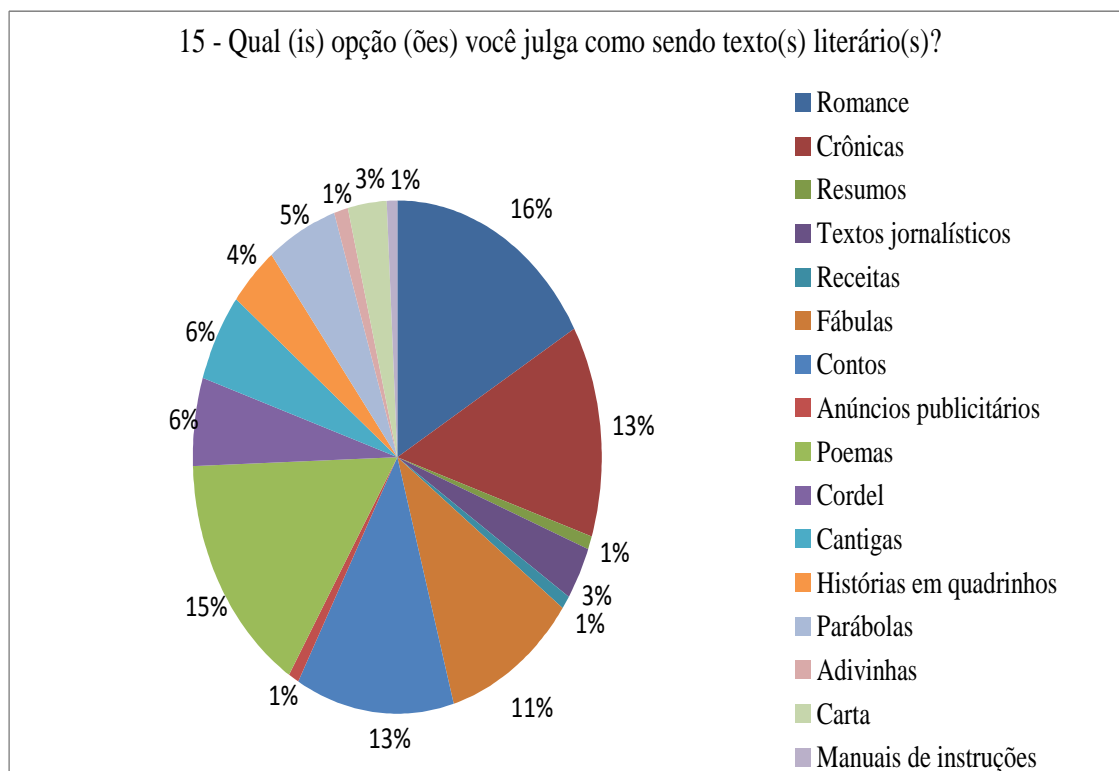


GRÁFICO 15 – Tipos de textos literários

O resultado desse item põe em relevo a dificuldade de definição em torno da conceitualização do literário por nós aqui discutida, através da fundamentação teórica de nosso trabalho. Desse modo, podemos perceber que a complexidade do conceito de literatura atinge também os alunos e não apenas os professores. Há que se considerar ainda o fato de que é muito comum que gêneros se misturem ou que dentro de um mesmo gênero textual haja a mescla de tipos textuais pertencentes ao grupo. Tal “miscigenação” torna a tarefa de delimitar a abrangência do conceito do literário mais difícil e pode ser a responsável por alguns alunos terem feito opção por “anúncios publicitários”, “cantigas”, “histórias em quadrinhos” e “carta” quando solicitamos que escolhessem textos que julgassem como sendo literários. A famosa novela de cavalaria “Dom Quixote”, por exemplo, pode ser encontrada na versão em quadrinhos. Várias receitas fazem parte da obra “Como água para chocolate”, de Laura Esquivel. O mercado publicitário faz uso de poesias e representações de romances a fim de promover produtos.

Some-se a essa dificuldade o fato de que é comum usar-se o termo “literatura” para referir-se a um conjunto de textos pertencentes a um mesmo grupo, o que origina conceitos como “literatura científica”, “literatura jurídica”, “literatura erótica”, sem que o termo “literatura” seja utilizado para tratar de um texto dotado de valor estético. Isso

explicaria o fato de alguns dos alunos terem assinalado “manuais de instruções”, “receitas” e “textos jornalísticos” como textos literários.

Já a opção por “resumos” atribuímos não apenas à heterogeneidade dos gêneros, mas também ao fato de que o trabalho com textos literários em sala de aula comumente é associado à elaboração de resumos, seja como ferramenta de avaliação ou simples atividade de fixação de conteúdos.

Na **décima sexta** pergunta questionamos os informantes sobre os tipos de obras literárias que mais gostam e os alunos marcaram quantas alternativas desejaram. O resultado da questão trouxe como preferido o romance, com 29 % (47) das respostas dadas, seguido pelas crônicas, com 20% (32); contos, com 18% (29); fábulas, com 10% (16); biografias, com 9% (15); a opção “outros” teve 8% (12) das respostas; poemas 5% (8) e cordel 1% (1). As opções “paradidáticos” e “ensaios” não foram assinaladas por nenhum dos setenta e seis informantes.

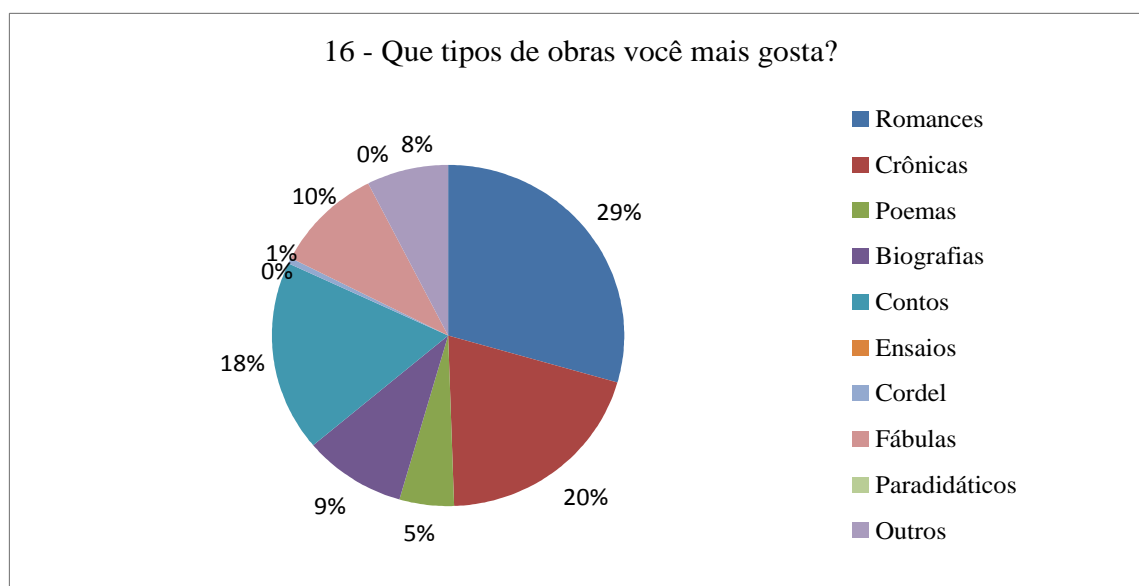


GRÁFICO 16 – O tipo de leitura preferida

É possível relacionar o dado trazido por essa questão ao apresentado na questão catorze, quando pedimos que os alunos listassem as três obras literárias que mais gostaram, uma vez que as obras mais citadas foram romances. As crônicas e os contos, a exemplo do que ocorre com os romances e as biografias são textos frequentes nos livros didáticos de língua portuguesa e, em menor escala, nos de línguas estrangeiras. As fábulas, por sua vez, são bastante associadas ao período da infância.

O baixo índice de aceitação dos poemas pode estar relacionado ao fato de que normalmente esse tipo de texto é considerado de difícil acesso pelos alunos mais jovens, por

seu vocabulário mais rebuscado ou alto valor subjetivo e estético. São também menos frequentes no cotidiano dos alunos, uma vez que aparecem bem menos no material didático do que os demais textos listados.

A pergunta seguinte, **décima sétima**, questionava sobre as leituras mais frequentes dos alunos. Neste caso 33% (44) das respostas válidas foram para romances; 20% (27), para crônicas; 16% (21), para contos; 8% (11), para outros; 8% (10), para poemas; 6% (8), para fábulas; 6% (8), para biografias; 2% (2), para paradidáticos; 1% (1), para cordel e 0%, para ensaios.

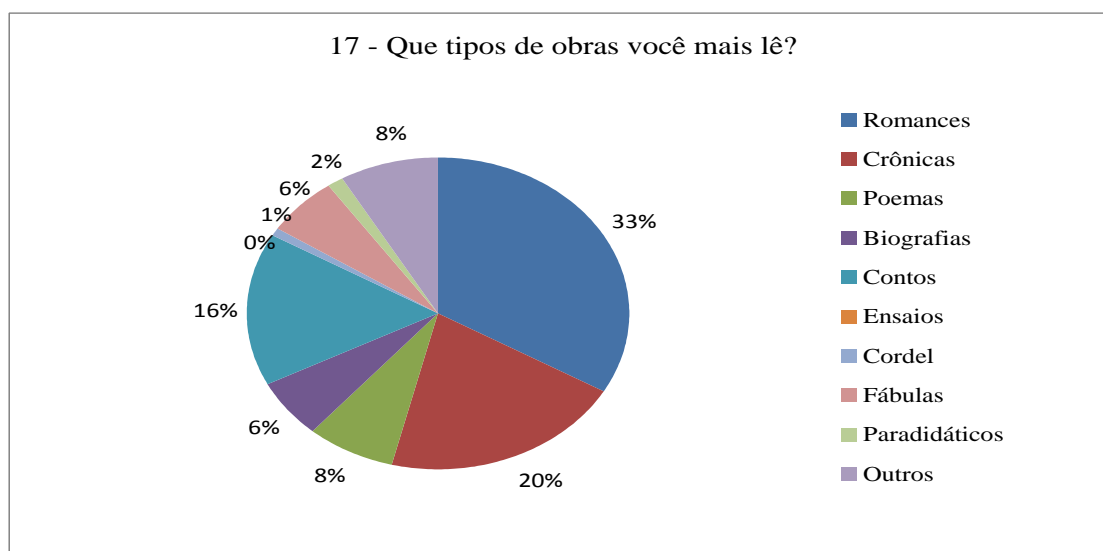


GRÁFICO 17 – As leituras mais frequentes

O principal objetivo dessa pergunta era a comparação com o resultado da questão anterior, a fim de verificarmos se as leituras mais frequentes dos alunos são de textos pelos quais esses alunos têm interesse. Pudemos comprovar que de fato as leituras mais realizadas são a de textos pelos quais os informantes demonstram apreço ou predileção. As diferenças entre os dados são mínimas, colocando-se em primeiro lugar entre os textos preferidos aqueles que na questão dezesseis apareceram com leituras mais comuns.

É válido ressaltar o fato de que em nenhuma das duas questões o livro paradidático apareceu como opção mais realizada, embora acreditemos que boa parte do hábito leitor dos informantes tenha sido propiciado pela realização de leituras desse tipo, feitas, portanto, com o objetivo de atender a uma solicitação da escola e do professor, provavelmente de língua materna. Uma possibilidade para que a opção “paradidáticos” não tenha sido escolhida pelos alunos seria a associação que os informantes podem ter feito entre essa e as demais opções, uma vez que a maioria das leituras sugeridas pelas escolas, sobretudo



a de romances, ocorre na forma de adaptações ou paradidáticos. Talvez os alunos não tenham conseguido, portanto, fazer essa distinção.

É possível que as leituras mais realizadas pelos alunos sejam mesmo as indicadas pela escola, uma vez que uma parcela considerável dos informantes (27%) afirmou não realizar leituras espontâneas com muita frequência.

A **décima oitava** pergunta fechava o segundo bloco de questionamentos do nosso instrumento e investigava a cerca dos tipos de conhecimentos que os alunos julgavam ser passíveis de serem adquiridos através da leitura de textos literários. Também nesse item os alunos podiam fazer quantas opções lhes parecessem pertinentes. O resultado da questão trouxe um total de 22% (48) para conhecimentos culturais, 17% (39) para conhecimentos históricos, 17% (39) para conhecimentos sobre as formas de escrita, 16% (36) para conhecimentos sobre a vida e a obra de autores, 15% (34) para conhecimentos gramaticais e 13% (29) para conhecimentos sobre os gêneros literários.

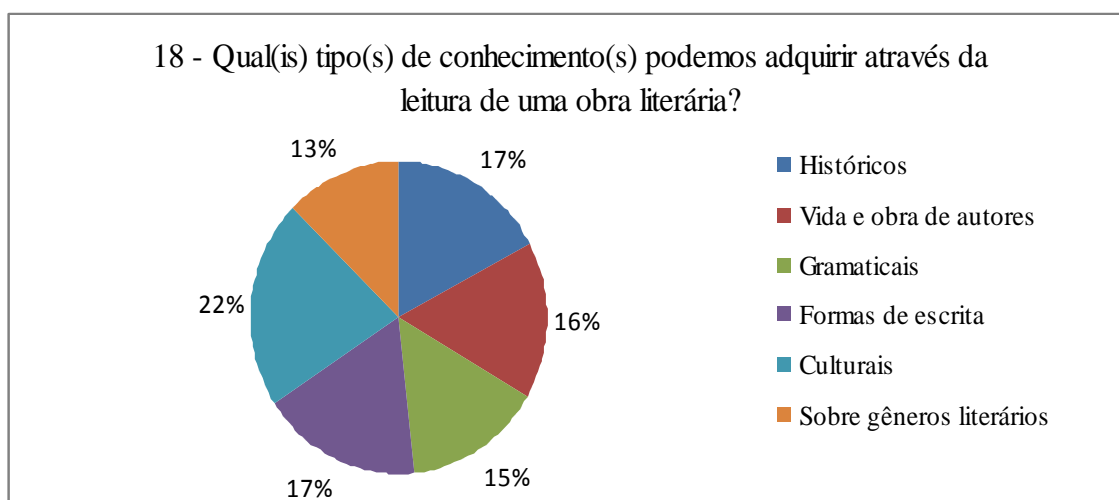


GRÁFICO 18 – Os tipos de conhecimentos propiciados pelo texto literário

O dado trazido pelas repostas dadas à pergunta demonstram que, embora os conhecimentos culturais tenham aparecido em primeiro lugar, ainda se perpetua a crença de que o texto literário é instrumento para aquisição de conhecimentos de ordem estruturalista e historicista. Fica subentendido que para esses alunos são esses os tipos de conhecimento que se podem adquirir por meio do estudo de uma obra literária porque foi desse modo que a eles foi ensinado através, não apenas da teoria, como também da prática em sala de aula. Podemos observar que apesar de os conhecimentos culturais terem sido reconhecidos pelos alunos, o percentual dado para as opções é bastante semelhante e se somadas as opções que englobam conhecimentos de cunho historicista e estruturalista o percentual iria bem além do dado ao conhecimento cultural.

No entanto o resultado é positivo no sentido de que deixa transparecer que para os alunos está clara a multiplicidade de conhecimentos que podemos adquirir através de uma obra literária, portanto, nossos informantes compreendem que têm diante de si uma fonte inesgotável de saberes.

Nossa intenção através do segundo bloco de perguntas era a de conhecer um pouco sobre as experiências e crenças dos nossos informantes em relação à literatura e compará-las e associá-las, sempre que oportuno, com as expressas em relação à leitura. Com isso objetivávamos verificar se as experiências, e consequentes crenças, vividas pelos alunos, enquanto leitores de textos literários influenciam na aceitação desse gênero nas aulas de espanhol como língua estrangeira.

A fim de analisar essa influência, desse momento em diante, apresentaremos os dados coletados no último bloco de perguntas, intitulado **sobre as aulas de espanhol**, do questionário para os alunos. A primeira pergunta do bloco, **décima nona**, perguntava aos informantes sobre a importância que estudar espanhol tem para eles. Dos setenta e seis alunos 70% (53) afirmaram que, para eles, é importante estudar espanhol; 17% (13) julgaram como muito importante e 13% (10) optaram por dizer que aprender espanhol é pouco importante. Nenhum dos alunos assinalou a opção “nada importante”.

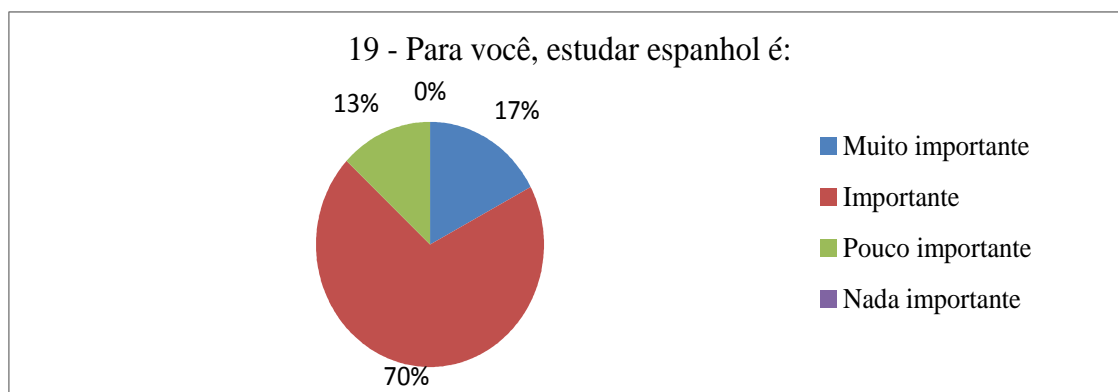


GRÁFICO 19 – A importância do espanhol

O resultado da questão deixa claro que nossos informantes reconhecem a importância de aprender a língua espanhola. Há que se lembrar que a cidade de Porto Velho é bastante próxima da fronteira com a Bolívia e que a própria escola faz, anualmente, excursões para a cidade fronteiriça com o país vizinho. Lamentavelmente não tivemos conhecimento da participação da professora de língua espanhola nessas atividades extracurriculares. O que é válido salientar é que oportunidades como essas, nas quais os alunos têm a real necessidade de fazer uso da língua e compreender que não é tão fácil de se utilizar, pelo simples fato de serem brasileiros, permite-lhes reconhecer o valor de aprender o novo idioma.

Acreditamos que, para o grupo que julgou a aprendizagem do espanhol como pouco importante, isso se deve ao fato de que, embora para uma parcela relevante as experiências com os vizinhos bolivianos resulte significativa, uma minoria alimenta um sentimento de preconceito em relação à língua espanhola que faz com que os alunos a vejam de forma marginalizada. Houve, por exemplo, uma oportunidade em que, durante as observações de aulas, pudemos ouvir um pequeno grupo de alunos, brincando entre si dizendo, em tom de menosprezo pelo idioma, que tinham que aprender a falar espanhol para ir à Bolívia.

A **vigésima** pergunta questionava os alunos sobre o uso do texto literário pela professora de espanhol. 61% (45) dos informantes afirmaram que a professora não utiliza o texto literário, 39% (29) disseram que ela usa e dois alunos não responderam à questão.

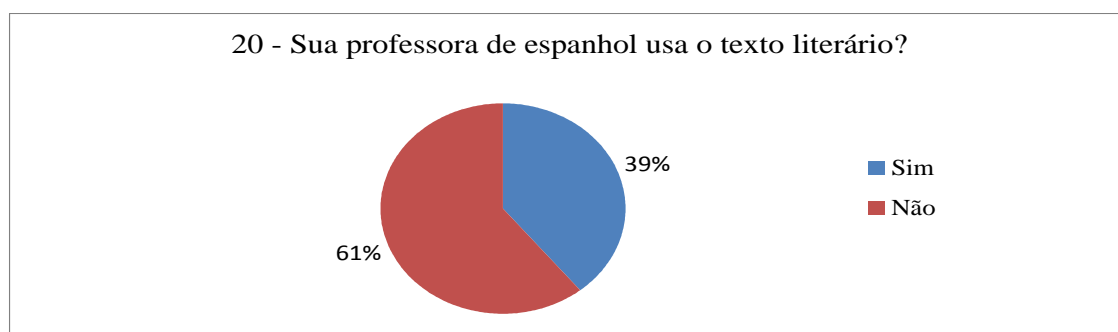


GRÁFICO 20 – O uso do texto literário nas aulas de espanhol

Fica claro que, para a maioria dos informantes, o uso do texto literário não é feito nas aulas de língua espanhola. Entretanto, para uma parcela ainda significativa a professora utiliza o texto literário durante as aulas. Para compreender melhor o contexto real de uso do texto literário nas aulas de espanhol destinadas aos nossos informantes será necessário, portanto, comparar o resultado dessa questão com a de outras que terão seus dados apresentados a seguir.

Pedimos que os alunos que responderam afirmativamente à pergunta de número vinte avaliassem a forma com a professora usa o texto literário nas aulas de espanhol através da **vigésima primeira** questão. Nela, 70% (20) dos informantes disseram achar interessante a forma como a professora faz uso do texto literário em suas aulas, 17% (5) julgaram muito importante, 10% (3) optaram por dizer que avaliam como pouco importante e 3% (1) disseram ser nada importante.



GRÁFICO 21 – A forma de uso do texto literário nas aulas de língua espanhola

Considerando que para a maioria dos alunos os conhecimentos historicistas e estruturalistas são dos mais citados quando questionados sobre que tipos de conhecimentos podemos adquirir através de um texto literário é natural que, para um número bastante significativo, a forma como a professora faz uso do texto literário em sala de aula seja considerada interessante. Na única ocasião em que pudemos presenciar o uso do texto literário na aula de espanhol, durante o período de observações, ele se deu para tratar de aspectos relacionados ao vocabulário e, mais rapidamente, sobre o autor. Isso nos leva a crer que seja algo recorrente e bastante comum para os alunos, a ponto de contribuir para a formação de um paradigma que os faz julgar esse tipo de uso como interessante.

Na **vigésima segunda** questão perguntamos aos alunos sobre as finalidades da utilização do texto literário nas aulas de espanhol. A essa pergunta também só responderam os alunos que assinalaram a opção “sim” na questão de número vinte. Aceitamos que os alunos marcassem mais de um item para responder essa questão onde 42% (28) afirmaram que o texto literário é usado nas aulas de espanhol para o ensino de conteúdos gramaticais; 20% (14) para melhorar e estimular a compreensão leitora dos alunos; 14% (10) para ensinar sobre os diferentes tipos de textos; 9% (6) para falar sobre os autores; 7% (5) para estudar fatos históricos; 6% (4) para a elaboração de textos; 1% (1) para estudar as escolas literárias e 1% (1) para fazer resumo das obras.

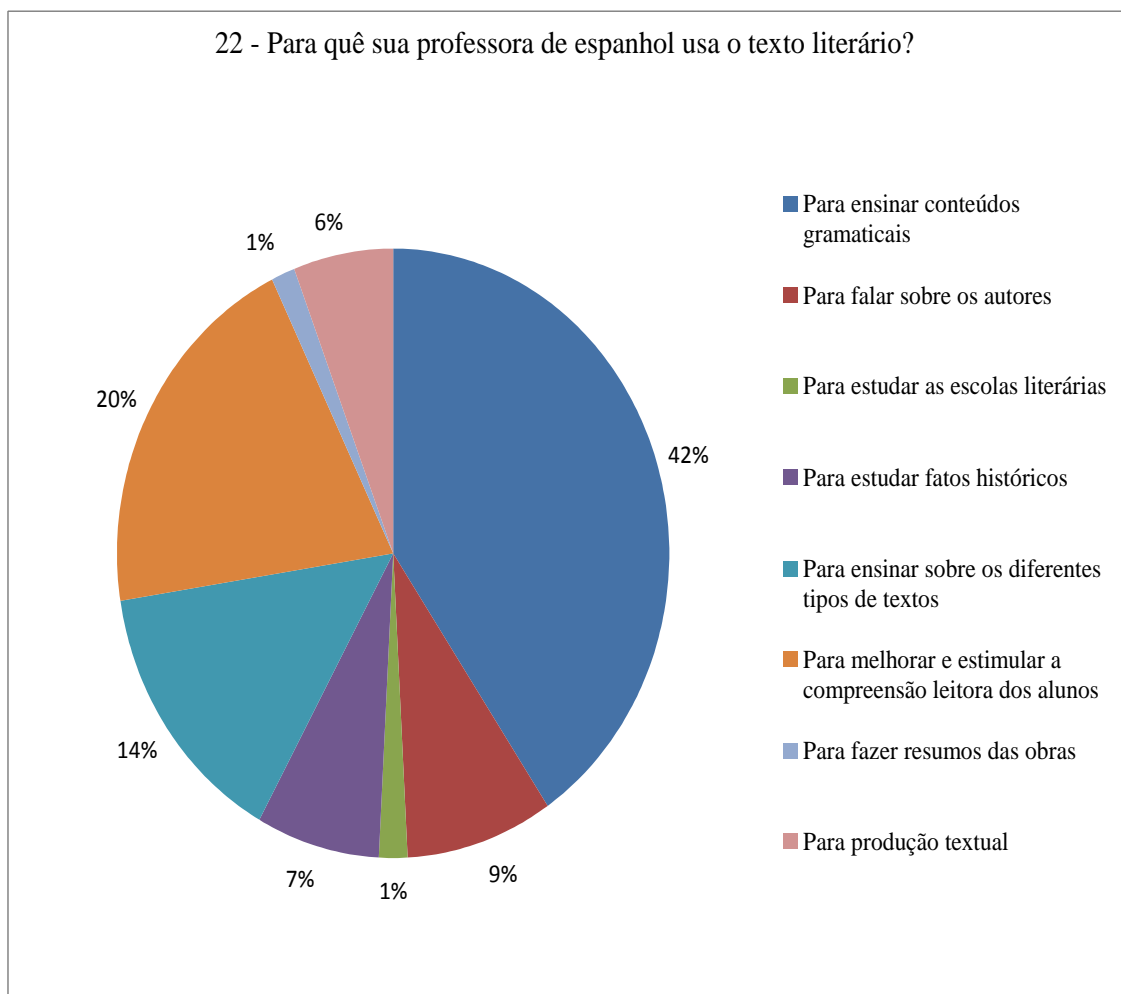


GRÁFICO 22 – O uso do texto literário nas aulas de espanhol

O resultado dessa questão nos trouxe um elemento já esperado e outro totalmente inusitado. Esperávamos que os conteúdos gramaticais viessem no topo da escala de avaliação dos alunos por todas as respostas anteriores e pelas observações de aulas e análise do material didático.

Contudo a porcentagem de 20% de respostas afirmando que a professora utiliza o texto literário para melhorar e estimular a compreensão leitora dos alunos foi, para nós, uma surpresa. Ao longo das observações de aulas pudemos verificar que pela própria metodologia da professora, somada ao considerável número de alunos por turma, não são realizadas atividades nas quais, de fato, estimule-se a compreensão leitora, haja vista os textos serem apenas lidos rapidamente para posterior resolução de exercícios.

Supomos que esse resultado se deva ao fato de que, em usos anteriores às nossas observações, a professora possa ter utilizado o texto literário com a finalidade de trabalhar a compreensão leitora com seus alunos.

A **vigésima terceira** pergunta objetivava sondar a aceitabilidade do texto literário pelos alunos, no contexto das aulas de língua espanhola. Nela 52% (39) dos alunos afirmaram não querer que a professora utilizasse o texto literário com mais frequência, 47% (36) disseram que gostariam que o TL fosse mais usado e 1% não soube responder à questão.

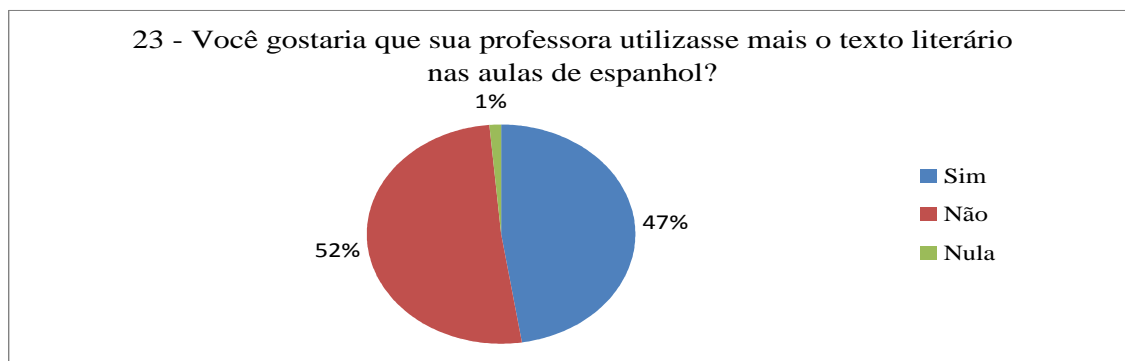


GRÁFICO 23 – O desejo pela presença do texto literário nas aulas de língua espanhola

Considerando o fato de que a maioria dos informantes reconheceu o valor da leitura e da literatura na formação do indivíduo e revelou ter um hábito leitor relevante acreditamos que o dado revelado nessa questão esteja atrelado ao modo como o texto literário é utilizado em sala de aula, bem como às finalidades desse uso, que terminam por provocar essa rejeição por parte dos alunos. Vimos na discussão teórica que o problema não está no uso do texto literário nas aulas de línguas estrangeiras, mas ao como esse trabalho é realizado, se com a finalidade de se voltar para o texto ou objetivando outros fins que não o deleite, a apreciação e a compreensão textual.

Na **vigésima quarta** questão pedimos que os alunos avaliassem 10 itens, numa escala de um a dez, colocando 1 para o item que julgasse como aquilo que mais gostaria de aprender nas aulas de língua espanhola, envolvendo o texto literário, e 10 para o que menos gostaria. Repetindo-se o que ocorreu na questão de número nove, aqui também os alunos apresentaram dificuldades em realizar o que lhes foi pedido. Apenas nove alunos responderam à questão, exatamente como solicitado. Desse modo, consideramos válidas todas as repostas nas quais ficou claro que elemento, ou quais elementos, o informante julga como mais interessantes no processo de aprendizagem de língua espanhola, por meio do uso do texto literário.

Dentre as dez opções dadas 18% (21) das respostas válidas foram a favor de aprender sobre análise de conteúdos linguísticos; 16% (19) a estabelecer a relação entre língua, cultura e literatura; 14% (16) a produzir textos melhores; 12% (14) a desenvolver uma compreensão leitora crítica e relevante; 11% (13) a ter prazer com a leitura; 10% (12) sobre

aspectos históricos; 6% (7) sobre os gêneros literários; 5% (6) a fazer resumo das obras; 4% (4) sobre a vida e obra de autores; 3% (4) sobre as escolas literárias e 1% não respondeu.



GRÁFICO 24 – A utilidade do texto literário nas aulas de língua espanhola

Analisando o resultado dessa questão podemos perceber que, embora a crença de que o texto literário serve para a aprendizagem de conteúdos linguísticos permaneça, é possível verificar uma mudança no cenário de valorização do historicismo e estruturalismo quando outros conhecimentos são colocados em evidência. Novamente a relação entre literatura e cultura é destacada, bem com a consciência das contribuições que o TL pode dar no aperfeiçoamento da compreensão textual e consequente produção de textos.

Ao que parece os alunos do 2º ano do ensino médio passam a ter uma melhor compreensão da riqueza que um simples texto literário contempla e que, em muito, transcende a aquisição de conhecimentos gramaticais ou da biografia de autores.

Embora em questões anteriores os mesmos informantes tenham afirmado que os tipos de conhecimentos que podemos adquirir por meio do texto literário são, em suma, de cunho gramatical, lexical e histórico e que a finalidade primeira de uso do texto literário pela professora de espanhol é o ensino de conteúdos gramaticais, quando perguntados sobre que

tipos de conhecimentos gostariam de adquirir através do texto literário apresentou-se uma mudança de conceito animadora, uma vez que o dado traz o esboço de uma nova realidade.

Na pergunta seguinte, **vigésima quinta**, quando questionados sobre suas dificuldades em ler textos literários em língua espanhola, 60% (46) afirmaram que, às vezes, sentem essa dificuldade; 20% (15) disseram senti-la frequentemente; 16% (12) responderam que raramente sentem dificuldade; 3% (2) escolheram a opção “nunca” e 1% (1) não respondeu à questão.

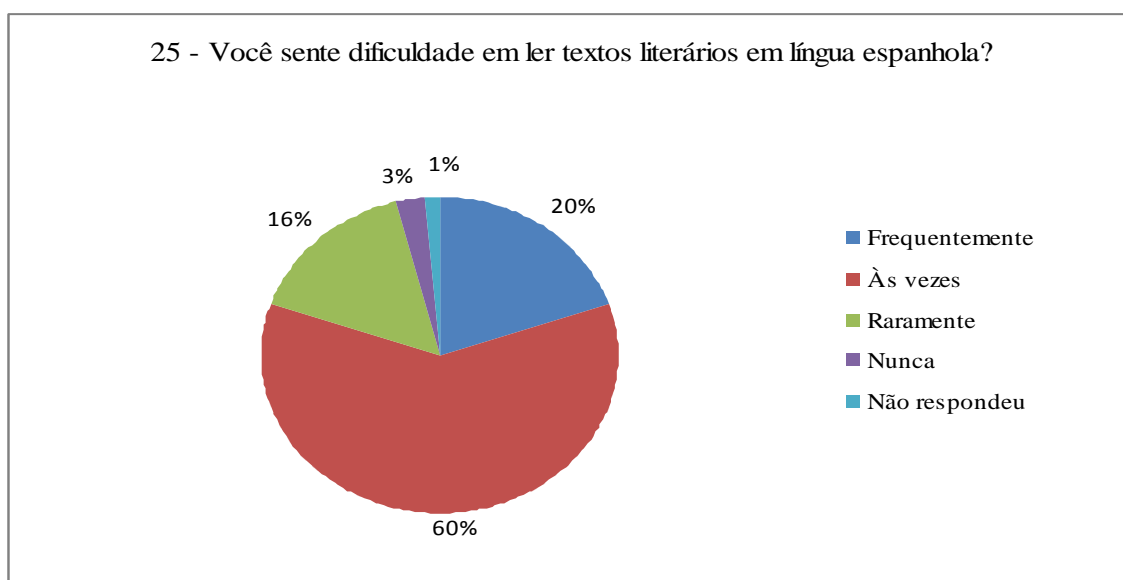


GRÁFICO 25 – A dificuldade de leitura de textos literários em língua espanhola

Segundo o resultado podemos inferir que para a maioria é comum sentir alguma dificuldade quando se deparam com o desafio de ler um texto literário. A leitura, em si, já constitui uma tarefa árdua para muitas pessoas, sobretudo para aquelas que acreditam necessitar compreender tudo, nos mínimos detalhes, para de fato interagirem com um texto.

Acreditamos que essas dificuldades sejam provenientes de fatores como: a falta do hábito leitor tanto em língua espanhola, especificamente de textos literários nesse idioma, uma vez que não presenciamos durante as observações de aula, nem encontramos no material didático nenhuma atividade, envolvendo o TL, que estimulasse o hábito leitor dos alunos; a própria aversão de alguns alunos à língua e à literatura, por achá-las difíceis ou seu aprendizado irrelevante; a associação da leitura com a necessidade de domínio da língua, dentre outros.

Buscando melhor compreender o dado apresentado na pergunta anterior perguntamos na **vigésima sexta** questão sobre quais elementos os alunos julgavam como sendo os maiores responsáveis por sua dificuldade de compreensão leitora de textos literários



em língua espanhola. Nela os alunos podiam marcar mais de uma opção, segundo julgassem necessário. Assim, 40% (62) das ocorrências apontaram as palavras desconhecidas como as maiores responsáveis; 19% (29) a falta de domínio das estruturas linguísticas da língua; 14% (21) responsabilizaram a falta do hábito leitor; 12% (18) indicaram a própria complexidade desse tipo de texto; 12% (19) também foi a porcentagem para a opção “falta de interesse”; 2% (3) avaliaram a falta de conhecimentos culturais como maior dificultador; 1% (1) optou pelo item “outros”.

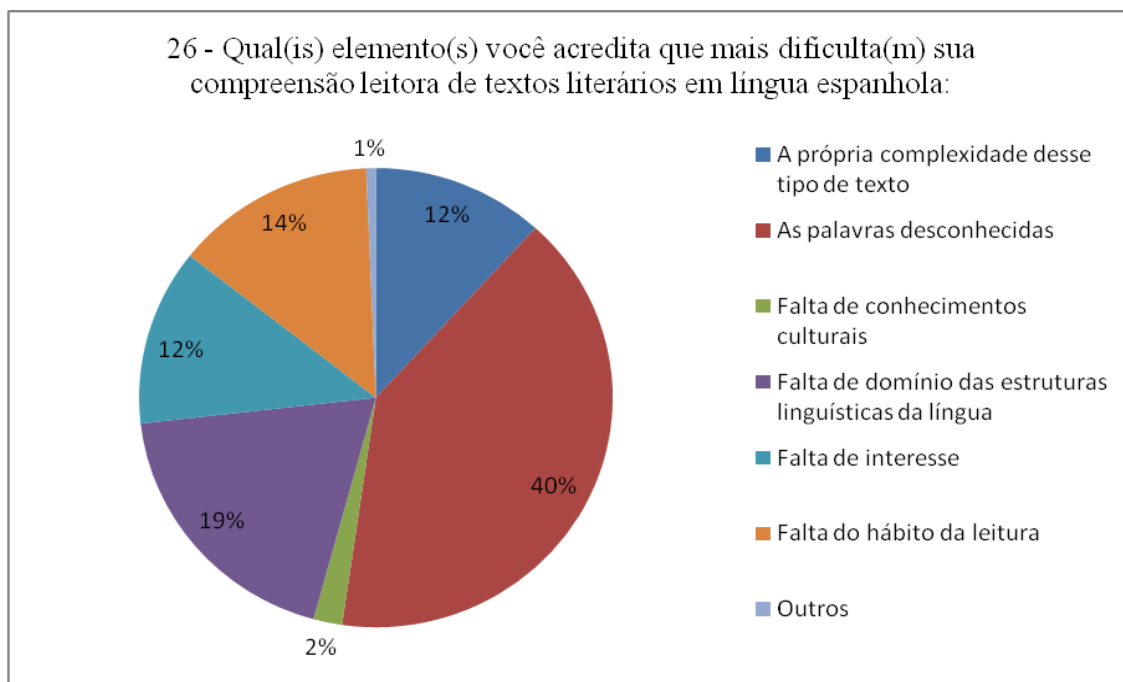


GRÁFICO 26 – A compreensão leitora de textos literários em língua espanhola

Aqui podemos comprovar nossa teoria de que, para os nossos informantes, as dificuldades de interação com o texto literário em língua espanhola, relatadas na questão anterior, estão intimamente relacionadas a sua falta de domínio das estruturas da língua e do significado das palavras. A falta do hábito leitor aparece em seguida, mas deve se fortalecer pela própria crença que os alunos alimentam de que não detêm os conhecimentos linguísticos necessários ou de que o texto literário é algo complexo demais para eles, fatores estes, que somados, justificam os 12% que escolheram a opção “falta de interesse” para responder ao questionamento feito. É interessante notar como tudo faz parte de uma cadeia que se retroalimenta, o aluno procura o conhecimento linguístico através do TL e acredita que a falta desse conhecimento o impede de compreender, de forma satisfatória, esse tipo de texto, com isso gera-se o desinteresse.

Na **vigésima sétima** questão perguntamos aos alunos sobre sua capacidade de expressar-se criticamente a respeito de um texto literário. Nessa ocasião, 38% (29) dos

informantes julgaram-se capazes, 34% (26) pouco capazes, 16% (12) bastante capazes e 12% (9) nada capazes.

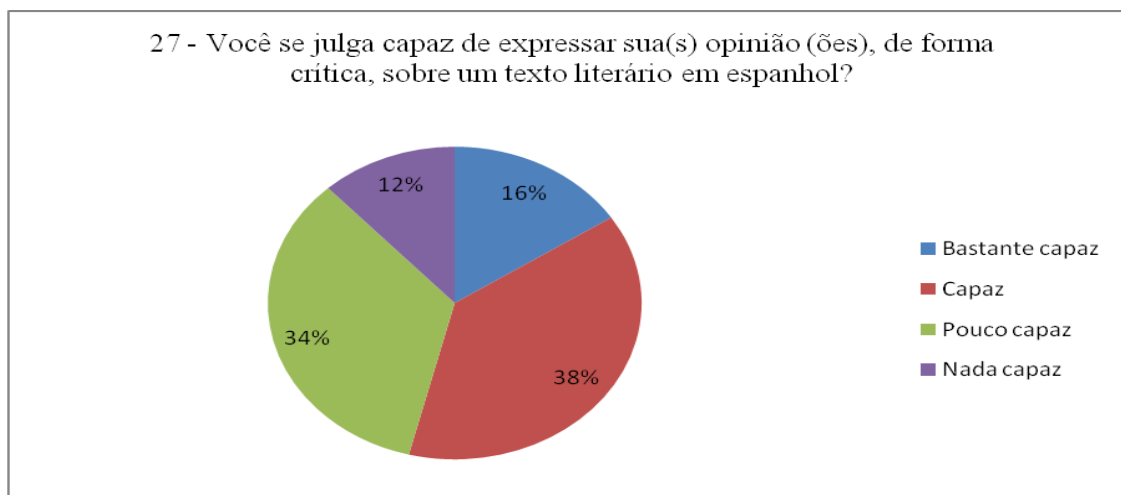


GRÁFICO 27 – A capacidade de crítica literária em relação a textos em língua espanhola

Aqui também se confirmam dados anteriormente revelados. Embora a maioria tenha afirmado considerar-se capaz de expressar-se criticamente em relação a um TL em língua espanhola, a falta do hábito leitor e as crenças de que é necessário ter um grande domínio da língua e de que o texto literário é, por si só, algo de difícil acesso, contribuem para que 46% dos alunos se julguem pouco ou nada capazes.

Temos que considerar também que dentre aqueles que se julgaram capazes ou bastante capazes é possível que haja alguns que não consideraram a necessária associação entre a expressão crítica de suas opiniões e a prévia leitura do texto literário. Nesses casos os alunos podem ter associado o expressar de suas opiniões a comentários durante uma aula, por exemplo, em que a professora aborda um texto literário ou algo sobre ele e pergunta o que os alunos acham, prática bastante comum quando o professor não pretende se deter muito no texto em questão.

Na pergunta seguinte, **vigésima oitava**, buscando confirmar ou refutar os dados apresentados em questões anteriores, perguntamos aos alunos que tipos de obras literárias em espanhol eles costumam ler. Dentre os informantes 88% (67) afirmaram não realizar nenhuma leitura, 11% (8) disseram ler obras adaptadas ou paradidáticos e 1% (1) disse ler obras completas ou autênticas.

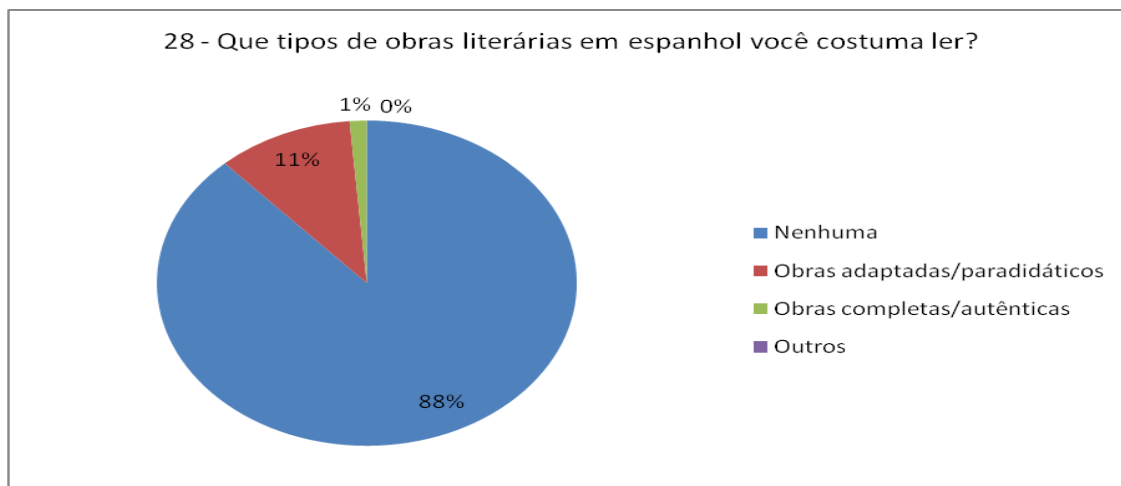


GRÁFICO 28 – Os tipos de leituras literárias em língua espanhola

O resultado dessa questão por um lado reforça o que foi revelado na décima terceira questão do nosso instrumento, quando pedimos que os alunos informassem quantos livros de literatura, em língua espanhola, costumam ler em um ano.

Todavia põe em dúvida os dados apresentados em várias outras questões do mesmo bloco quando perguntamos sobre o uso do texto literário por parte da professora; as dificuldades de compreensão desse tipo de texto em língua espanhola e sobre a frequência com que essas leituras são realizadas.

Contudo é possível que essa disparidade haja se revelado pelo fato de até então os alunos terem considerado apenas os fragmentos de textos utilizados durante as aulas e a questão vinte e oito trata da leitura de obras, o que remete o aluno à compreensão de algo como um livro inteiro e não apenas parte dele, como comumente ocorre.

Finalizando nosso questionário, a **vigésima nona** pergunta questionava os alunos sobre a presença do texto literário no material didático empregado pela professora de língua espanhola. Nesse caso, 25% (20) disseram não lembrar; 24% (18) afirmaram que o material tem poucas atividades com o texto literário, mas que estas não são voltadas para o desenvolvimento da compreensão leitora; 21% (16) afirmaram não ter atividades de leitura com o texto literário; já para 16% (12) o texto literário aparece sendo usado, predominantemente, para o trabalho com a compreensão leitora; 11% (8) anularam a questão por não respondê-la corretamente, marcando mais de uma opção e 3% (2) fizeram uso da opção “outros” para responder ao item.

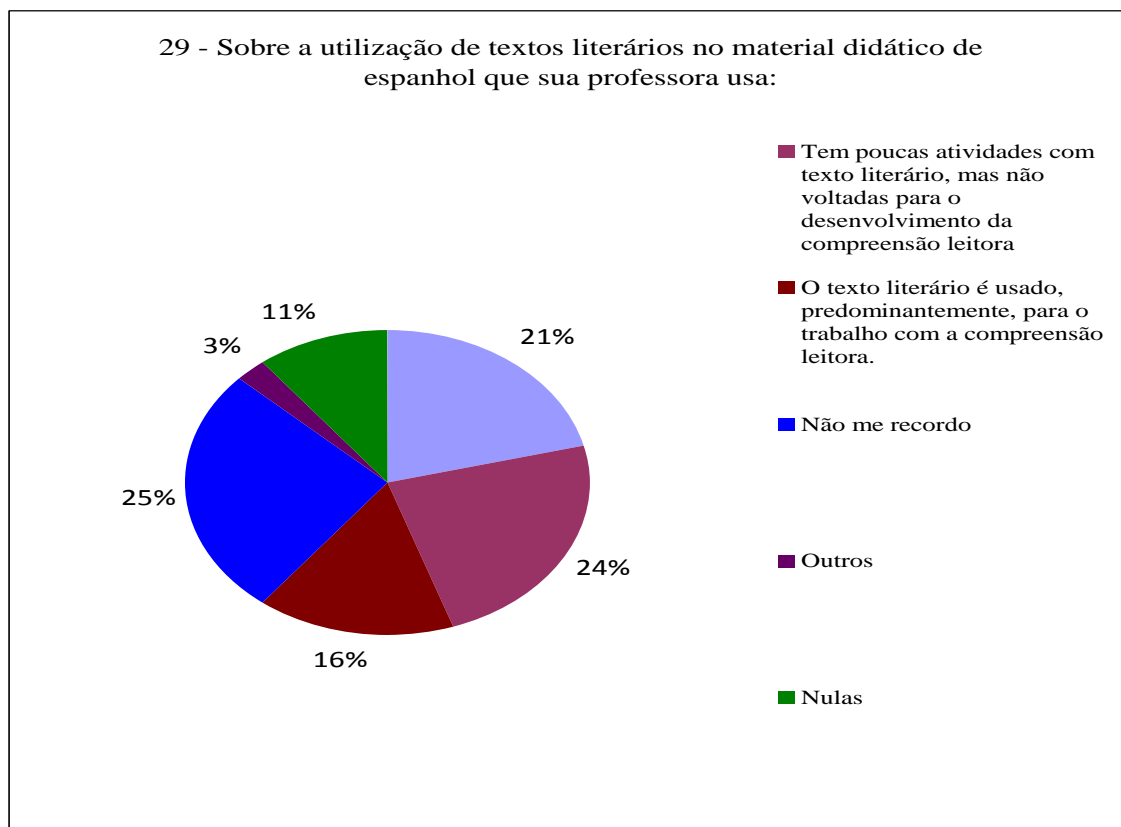


GRÁFICO 29 – A presença do texto literário na material didático empregado nas aulas de E/LE.

Se analisarmos a questão com mais atenção veremos que em dois itens se destaca a ausência do texto literário em atividades voltadas para o trabalho com a habilidade da leitura e juntos os percentuais somam 52% das respostas dadas. Somado esse resultado à análise do material didático podemos constatar que, de fato, há uma forte carência de atividades envolvendo o texto literário, sobretudo para atividades de estímulo à leitura e à sua prática de forma crítica e relevante, contribuindo, desse modo, para o aprimoramento de sua capacidade de compreensão leitora e interpretação textual.

Mesmo o material extra, levado pela professora para complementar suas aulas, deixa de incluir o texto literário no cotidiano dos alunos, que perdem a oportunidade de dialogar com um gênero textual tão autêntico e rico, passível de se adequar aos mais variados objetivos metodológicos que se possa traçar.

Queremos, no entanto, enfatizar, uma vez mais, que não defendemos aqui o uso exclusivo dos gêneros literários, em detrimento dos demais, contudo acreditamos que sua inclusão no contexto de ensino-aprendizagem de E/LE consiste em uma importante ferramenta no aperfeiçoamento, tanto de professores quanto de alunos, não apenas como leitores, mas também em seu papel de conhecedores da língua espanhola em sua riqueza e especificidades.

## **3.2 Os reflexos dos documentos oficiais brasileiros na prática de uso do texto literário nas aulas de leitura de E/LE**

### 3.2.1 A realidade em que as aulas acontecem

Acreditamos que para compreendermos melhor a realidade de uso do texto literário nas aulas de E/LE fazia-se necessário não apenas sondar as crenças e experiências prévias dos alunos, mas também da professora, diretora e coordenadora da escola, o que realizamos através dos questionários cujas análises são apresentadas em nosso trabalho.

Julgamos que pela própria limitação imposta pelo tipo de instrumento escolhido para a verificação das crenças e experiências dos nossos informantes em relação à leitura, literatura e o encontro destas nas aulas de língua espanhola, necessitávamos entrar em sala de aula, a fim de mergulhar um pouco na atmosfera real em que o ensino de E/LE ocorre nas duas turmas de ensino médio da escola onde realizamos nossa pesquisa.

Com a finalidade de conhecer a realidade do contexto em que as aulas de espanhol acontecem passamos a fazer observações de algumas aulas, com o objetivo primeiro de verificar se, dentro de sua prática pedagógica, a professora se utiliza do texto literário para ensinar língua espanhola a seus alunos.

As observações foram realizadas durante o período normal das aulas de espanhol, nas duas turmas de 2º ano da escola onde fizemos nossa pesquisa, no período de sete de maio a onze de junho de dois mil e dez, totalizando 19 horas/aula<sup>72</sup>, somando-se o tempo de observação nas duas salas de aula. O período de observações teria sido maior, não fosse o fato de algumas das aulas de língua espanhola terem sido ocupadas com a realização de provas, como previsto no calendário de atividades anual da escola.

---

<sup>72</sup> Esperávamos fazer as observações durante um intervalo de tempo maior, contudo, com a demora em conseguir uma escola pública para realizar nossa pesquisa, segundo nosso projeto inicial, e a conseqüente necessidade de readequar esse projeto para a realidade da escola particular, só conseguimos dar início às observações no período descrito, que pela proximidade ao período das férias do mês de julho não nos permitiu um tempo maior para as observações. Ainda assim acreditamos que nossos objetivos em relação às observações foram alcançados, já que as aulas da professora seguem um mesmo padrão.

Embora não fosse nosso principal foco, achamos interessante fazer algumas anotações sobre o perfil das turmas, da interação dos alunos entre si e em relação à professora por acreditarmos que esses elementos influenciam, diretamente, no contexto de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina.

Em nosso primeiro dia de observação, sete de maio de dois mil e dez, chegamos mais cedo à escola para uma conversa informal com a coordenadora do ensino médio, bem como para as devidas apresentações, tanto à coordenadora como à professora, já que, até então, havíamos feito contato apenas com a diretora pedagógica da escola.

Logo de início a supervisora do ensino médio nos procurou para relatar que os alunos estavam ainda mais agitados por causa da mudança de coordenação e também de alguns professores. Com isso eles costumavam testar os limites dos novos professores e coordenadora, o que vinha dificultando o trabalho em sala de aula, fato este que pudemos também detectar durante nossas observações. Some-se a essa dificuldade imposta pelo próprio temperamento dos adolescentes o número de alunos por turmas, em média quarenta, o que também consiste em obstáculo para o ensino de línguas estrangeiras, principalmente para o trabalho com as habilidades oral e escrita, levando o professor a pautar suas aulas naquilo que é mais fácil de ensinar e de cobrar do aluno: a gramática.

Ambas as turmas eram, de fato, bastante agitadas na maior parte da aula. Os alunos conversavam entre si, usavam aparelhos eletrônicos, principalmente celulares, faziam atividades de outras disciplinas, liam revistas e andavam tranquilamente pela sala durante a aula. No período de observação, as aulas fluíram melhor na turma do 2º ano A, onde também havia mais alunos com o material da disciplina de espanhol, já que foi constatado que cerca de metade dos alunos não leva o material para as aulas.

Os alunos parecem demonstrar mais atenção aos exercícios para a prática de audição, dada a necessidade de fazer silêncio para poder executá-los. Também pudemos observar que a leitura em voz alta é um exercício que lhes desperta o interesse. Durante a leitura de um poema de Pablo Neruda, feita durante a primeira aula observada, os rapazes de ambas as turmas demonstraram um significativo interesse pelo mesmo, no entanto ficou-se apenas na leitura.

Um aspecto bastante relevante é que a escola, ao contrário do que determina a lei 11.161/2005, não oferece ao aluno a possibilidade de optar pela língua estrangeira que deseja cursar no ensino médio. Os alunos cursam as disciplinas de inglês e espanhol nos 2º e 3º anos. Há a previsão de inclusão do ensino de língua espanhola no currículo das turmas de 1º ano do ensino médio nos próximos anos. Outra diferença, por nós considerada positiva, é que,

enquanto na maioria das escolas há a oferta de apenas uma aula semanal para as línguas estrangeiras, na escola em que nossa pesquisa foi realizada os alunos têm duas aulas por semana, de cada idioma. No caso da língua espanhola as aulas, em ambas as turmas, ocorrem seguidamente e em um mesmo dia.

Conversando com a professora, ouvimos dela que os alunos, em geral, depreciam o idioma espanhol por acreditarem ser uma língua inferior e menos importante do que o inglês, língua por eles priorizada. Para a professora essa crença ocasiona o visível desinteresse dos alunos pelas aulas. Contudo, segundo os dados do questionário respondido pelos alunos, para a maioria deles, a aprendizagem da língua espanhola é considerada importante ou muito importante, o que vai de encontro ao afirmado pela professora.

A quebra de paradigmas preconceituosos, construídos ao longo da história na nossa relação com a Língua Espanhola, é defendida pelas OCNEM (2006, p.128) que afirmam que “estereótipos de todo tipo, sobre a língua e sua suposta facilidade para os brasileiros” e a construção de “imagens permeadas de preconceitos que marcaram por muito tempo nossa relação com essa língua e essas culturas” necessitam ser substituídos pela compreensão sobre o importante lugar que a língua espanhola pode e deve ocupar no currículo escolar brasileiro.

É possível que outros fatores, além do menosprezo pelo idioma, favoreçam esse aparente descaso descrito pela professora. Supomos que a própria forma como a aula é conduzida pode ser um dos fatores que desmotivam os alunos a interagirem com a língua espanhola, uma vez que, segundo os documentos oficiais (PCNEM, 2000; PCNEM+, 2002; OCNEM, 2006), é necessário que o que se pretende repassar ao aluno como conteúdo seja, por ele, considerado significativo.

### 3.2.2 A professora e a interação estabelecida com os alunos no processo de ensino-aprendizagem

A professora demonstra ter bastante domínio da língua espanhola, sobretudo quanto aos aspectos linguísticos. Tem um bom relacionamento com seus alunos e parece ser uma estudiosa, pois em diversas ocasiões demonstrou interesse na busca por seu aperfeiçoamento, aquisição de novos materiais e inovação da própria prática pedagógica. Reconhecendo o papel da pesquisa em seu crescimento profissional foi bastante receptiva e

solícita em relação ao nosso estudo. Em suas aulas, enfatiza sempre a importância de estudar e aprender cada vez mais. Especificamente quanto ao tema do nosso trabalho, logo no primeiro contato, a professora não pareceu apreciar o texto literário como ferramenta para demonstrar a riqueza do idioma espanhol, fato que se confirmou à medida que progredíamos nas observações.

Em se tratando de seu relacionamento com os alunos pudemos constatar que a professora é bastante querida pela maioria e, por isso, recebe constantes demonstrações de carinho. Conversa amigavelmente com os alunos, mas no decorrer da aula demonstra não ter muito domínio de sala, já que diante de sua marcante delicadeza no lidar com os alunos estes usam essa característica da professora para não atenderem aos seus pedidos de silêncio, ordem ou atenção.

Na tentativa de fazer com que os alunos a obedecessem, a professora necessitava destacar a possibilidade de o conteúdo dado tornar-se objeto de atividades para nota. Isso porque a motivação demonstrada pelos alunos para prestarem atenção à aula é, em geral, se o conteúdo abordado naquele momento será matéria de prova ou não.

No que diz respeito à prática de sala de aula, durante a aula a professora costuma mesclar os idiomas português e espanhol sendo que usa, predominantemente, o primeiro. Normalmente dá logo as respostas das atividades para os alunos, não esperando que eles o façam. Quando questionada pelos alunos sobre o que significa uma palavra, traduz imediatamente para o português. Muitas vezes alunos a chamam, mas ela não os escuta, devido aos diversos ruídos dentro da sala.

As aulas nas duas turmas são muito semelhantes. A apostila<sup>73</sup> norteia boa parte do trabalho em sala de aula, sendo que raramente a professora tece comentários, além do que vem no material, a fim de enriquecer o conteúdo apresentado. Devido ao tamanho das unidades da apostila adotada pela escola a professora traz, a cada aula, material extra para complementar a abordagem do assunto do dia.

Quanto aos procedimentos metodológicos da professora é importante ressaltar que, durante as observações, compreendemos que muito dessa postura, de ater-se apenas ao material utilizado, deve-se ao próprio comportamento dos alunos, que a impedem de enriquecer mais as aulas pela recorrente perda de tempo à espera de silêncio e participação

---

<sup>73</sup> A apostila utilizada faz parte de um conjunto de três volumes, que são usados ao longo do ano nas aulas de espanhol nas turmas de 2º ano. No período de observações era usada a 2ª apostila, que como veremos mais adiante, na descrição do material didático (seção 3.3), por ocasião da apresentação de sua análise, corresponde às aulas de número nove à dezesseis.



produtiva dos discentes. Por outro lado, não descartamos que o comportamento dos alunos, por sua vez, seja motivado pelo tipo de aula a que são expostos (UR, 1996 apud CARVALHO, 2007), o que, portanto, levaria ao cultivo de um ciclo vicioso onde a postura dos alunos motiva a da professora ou vice-versa, criando-se o cenário com o qual nos deparamos, onde o contexto de ensino-aprendizagem poderia ser substancialmente mais favorável se houvesse maior empenho e comprometimento de todos.

Sabemos que o fato de a grade curricular e o material didático serem os mesmos para ambas as turmas, somados à toda a carga horária que os professores brasileiros, em geral, necessitam dar conta para receberem salários melhores, também contribuem significativamente para as semelhanças das aulas. Contudo compreendemos também que turmas são diferentes, pelo simples fato de serem compostas por outros indivíduos, o que leva à necessidade de algumas mudanças e/ou adequações, pautadas no conhecimento que o próprio docente passa a ter de cada grupo de alunos e da potencialidade e objetivos destes.

Sobre o padrão de interação professora-alunos, constatamos ser praticamente o mesmo, a professora age ativamente, enquanto os alunos são, em sua maioria, passivos e apenas recebem as informações dadas pela professora. A interação dos alunos com a professora durante a aula só ocorre quando requisitados a responderem alguns dos exercícios propostos, o que se dá de maneira bastante artificial. Para Ur (1996 apud CARVALHO, 2007) os padrões de interação estão relacionados aos tipos de atividade propostas no decorrer da aula, que por sua vez, variam segundo o grau de aceitação ou participação dos agentes sociais envolvidos.

#### **PADRÕES DE INTERAÇÃO**

PP = professor muito ativo, alunos apenas receptivos.

P = professor ativo, alunos a maior parte do tempo receptivos.

PA = professor e alunos igualmente ativos.

A = alunos ativos, professor a maior parte do tempo receptivo.

AA = alunos muito ativos, professor apenas receptivo.

QUADRO 5 – Os padrões de interação<sup>74</sup>

Associando a interação estabelecida entre a professora e os alunos, durante as aulas observadas, aos padrões definidos por Ur (1996 apud CARVALHO, 2007), podemos afirmar que os padrões identificados seriam do tipo PP e P, uma vez que, segundo a própria professora, em uma conversa informal, ela prioriza, em suas aulas, a abordagem

<sup>74</sup> Fonte: CARVALHO, S.A. A interação professor-aluno na sala de aula de língua estrangeira: um relato de pesquisa-ação. **Projeto PALÍNGUAS** - 30 relatos de pesquisa-ação na sala de aula de línguas. SOUZA, J.P.; HODGSON, E.C.C.; PINHEIRO, J de D. (orgs). Fortaleza: UFC, 2007, pp. 89-107.

tradicionalista, que atribui ao professor o papel de transmissor de conhecimentos. Supomos, portanto, que a pouca variação no estilo das atividades, assim como Carvalho, S. (2007) sugere em seu trabalho, contribui para a predominância desses padrões de interação no decorrer das aulas, o que reforça nossa suposição de que o comportamento descomprometido dos alunos está relacionado, também, aos tipos de atividades propostas durante as aulas.

Os tipos de atividades mais comuns durante as aulas observadas foram as que, segundo os padrões de UR (1996 apud CARVALHO, 2007), descritos no quadro 6, levam à ações como respostas em coro, fala do professor, trabalho individual ou perguntas de resposta única. Pudemos confirmar essa teoria quanto percebemos, ao longo das observações, a maior atenção e participação dos alunos quando a professora variou o tipo de atividade, como, por exemplo, quando fez uso de recursos visuais para apresentar Mafalda e seus amigos às turmas, ou quando levou uma canção do grupo Maná para uma atividade auditiva. Após o período de observações fomos convidadas a prestigiar uma tarde hispânica organizada pela professora e alunos das turmas de 2º e 3º anos, ocasião na qual pudemos presenciar o profundo interesse e empenho dos alunos na realização das atividades desenvolvidas, bem diferentes daquelas propostas em sala de aula.

<b>Interação do grupo inteiro</b> – todos os alunos debatem um tópico ou desenvolvem uma atividade que envolva a todos. O professor pode intervir ocasionalmente para estimular a participação.
<b>Trabalho em grupo</b> – os alunos trabalham em tarefas que exigem interação: passando informações uns para os outros ou tomando decisões em grupo, por exemplo. O professor anda pela sala, ouvindo e intervindo um pouquinho em cada um dos grupos.
<b>Colaboração</b> – os alunos desenvolvem o mesmo tipo de atividade que no trabalho individual, mas trabalham juntos, geralmente em pares, tentando alcançar o melhor resultado. O professor pode ou não intervir. (Note que a diferença do trabalho em grupo para o trabalho em colaboração é que no trabalho em grupo a tarefa em si exige interação).
<b>O aluno começa, o professor responde</b> – por exemplo, em jogos de adivinhação: os alunos fazem perguntas e o professor responde; é o professor, contudo, quem decide quem vai perguntar.
<b>Perguntas de respostas abertas</b> – Perguntas para as quais há mais de uma resposta correta, de forma que muitos alunos podem responder à mesma pergunta de forma correta.
<b>Auto-avaliação</b> – o aluno escolhe suas próprias tarefas de aprendizado e trabalha nelas de forma autônoma.
<b>Respostas em coro</b> – o professor dá um modelo que é repetido pela turma toda em coro; ou o professor fornece uma deixa que é respondida em coro.
<b>Fala do professor</b> – pode envolver algum tipo de resposta silenciosa por parte dos alunos, por exemplo, um ditado, mas não permite iniciativa por parte do aluno.
<b>Trabalho individual</b> – o professor propõe uma tarefa e os alunos trabalham nela de forma independente. O professor anda pela sala, monitorando e ajudando, quando necessário.
<b>Perguntas de resposta única</b> – perguntas para as quais apenas uma resposta é considerada

correta.
----------

QUADRO 6 – Tipos de atividades<sup>75</sup>

### 3.2.3 Os resultados das observações

Apresentamos agora os dados coletados durante o período de observação de aulas no que se refere ao uso do texto literário. Objetivando uma apresentação mais didática desses resultados decidimos elaborar e aplicar um protocolo de observação<sup>76</sup>. Nosso protocolo consistia em nove perguntas, de caráter subjetivo, onde seriam descritas a forma de organização da aula, como a leitura foi trabalhada e se o texto literário era utilizado nas aulas com o objetivo de trabalhar a compreensão leitora dos alunos.

O **primeiro** item do nosso protocolo tratava da forma como a aula foi organizada. Como já dito anteriormente as aulas não sofriam alterações entre as turmas, o que quer dizer que as aulas seguiam o mesmo padrão, se diferenciando apenas quando havia provas que ocupariam o horário das aulas do 2º ano A.

Iniciamos as observações no dia sete de maio, quando as aulas consistiram na correção de exercícios da apostila e na aplicação de uma atividade extra, do tipo auditiva. Tanto os exercícios da apostila quanto o auditivo foram voltados para a prática de aspectos linguísticos relacionados ao verbo “gustar”.

Já no dia catorze de maio houve apenas uma aula de espanhol, somente para a turma do 2º ano B, sendo feita apenas a explicação sobre possessivos e a realização e correção de três exercícios extras sobre o tema abordado.

Dando continuidade às observações, no dia vinte e um de maio a aula no 2º ano B começou com quinze minutos de atraso por causa de problemas técnicos com o equipamento de data-show utilizado. Nesse dia as aulas foram organizadas com base na apresentação de um vídeo (mudo) da Mafalda, antecedida pela leitura, realizada pela professora, de informações sobre o autor e personagens. O principal objetivo da aula era trabalhar as características pessoais. No 2º ano A novamente não houve aula por causa da realização de provas no mesmo horário.

---

<sup>75</sup> Fonte: UR (1996, p.228) apud CARVALHO, S.A. A interação professor-aluno na sala de aula de língua estrangeira: um relato de pesquisa-ação. **Projeto PALÍNGUAS** - 30 relatos de pesquisa-ação na sala de aula de línguas. SOUZA, J.P.; HODGSON, E.C.C.; PINHEIRO, J de D. (orgs). Fortaleza: UFC, 2007, pp. 89-107.

<sup>76</sup> Ver anexo E, pág. 225.

No dia vinte e oito de maio a aula foi organizada com o intuito de dar continuidade à do dia vinte e um. Novamente a aula foi dada tendo como ponto de partida o vídeo da Mafalda. Após terem visto o vídeo e ouvido as explicações da professora sobre as características pessoais os alunos fizeram uma atividade complementar relacionada ao tema da aula.

O quinto dia, quatro de junho, foi destinado à realização de atividades da apostila, que consistia na construção de um texto. Em seguida a professora apresentou, aos alunos, algumas expressões idiomáticas e usos dos verbos “hablar” e “decir”. Por último foi realizada uma atividade com slides que remetiam a expressões idiomáticas em português. Os alunos receberam uma folha contendo expressões em espanhol que foram traduzidas para o português.

No último dia em que fizemos as observações, onze de junho, a professora iniciou a aula apresentando o “pretérito imperfecto” como o conteúdo do dia, comparando-o com o uso em português e realizando a conjugação de alguns verbos. Em seguida foi realizada uma atividade com a identificação de verbos nesse tempo e a criação de uma breve história. Por fim foi realizada uma atividade com uma música, também com a finalidade de trabalhar o tempo verbal estudado.

Constatamos que o trabalho com a gramática e o vocabulário são temas centrais de todas as aulas observadas e guiam todas as atividades propostas em sala. As OCNEM (2006, p.150) destacam que o objetivo maior do ensino de LE é a formação do aluno enquanto indivíduo e que para que isso ocorra “é preciso adotar uma visão ampliada de conteúdos a serem incluídos nos programas de curso para além das tradicionais habilidades (ouvir, falar, ler, entender) e das sequências lexicais e componentes gramaticais próprios da norma culta”. Os conteúdos devem ser trabalhados de modo a permitir que o aluno interaja com o outro de forma ativa, respeitando-se as diferenças e pluralidades.

Para os PCNEM+ (2002) a leitura é a mais importante das habilidades e deve ser o meio pelo qual a aprendizagem da estrutura linguística e a aquisição do repertório vocabular de uma LE devem ocorrer.

O **segundo** item do nosso protocolo questionava sobre o estímulo ao hábito leitor e a forma como isso ocorreu. O que podemos constatar, ao longo de todo o período de observações é que a leitura não é uma habilidade muito valorizada durante as aulas. Nas ocasiões em que havia um texto apenas se fazia a leitura em voz alta, que era realizada ora por um grupo de alunos, sendo que cada aluno lia um trecho, ora pela própria professora, para a

realização das atividades de gramática ou vocabulário a ele relacionadas. A professora não aproveitava o momento para discutir com os alunos sobre a temática do texto.

Momentos como esses, de leitura breve de textos, foram realizados no primeiro dia, quando alguns alunos leram um poema de Pablo Neruda; no terceiro dia, quando a professora leu informações sobre os personagens da Mafalda e seu autor; no quarto dia, quando para realizar a atividade de associação de características pessoais aos personagens de Mafalda os alunos precisaram fazer a leitura de todo o texto da atividade, bem como do próprio vídeo que assistiram; e no quinto dia, quando para completar frases em uma tira os alunos precisaram realizar a leitura de toda a atividade.

Observando os contextos em que os alunos precisaram ler, podemos verificar que o hábito leitor não foi estimulado, se compreendemos que estimular consiste em suscitar no indivíduo o desejo de realizar algo. As leituras feitas foram bastante superficiais e não exigiam esforços ou representavam obstáculos aos alunos. Praticamente não houve interação dos alunos com os textos, haja vista o objetivo principal da leitura ser a realização de exercícios de cunho gramatical ou vocabular, muitas vezes respondidos pela própria professora.

Enfatizamos que a leitura é apontada pelos documentos oficiais (PCNEM+, 2002; OCNEM, 2006) como ponto de partida para o ensino de regras gramaticais, que pode ser realizado fazendo-se uso de um trecho de linguagem de um contexto real de uso, ao invés de simplesmente citar e cobrar a regra dos alunos. No mesmo documento destaca-se que “no que concerne às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio, este documento focaliza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizada.” (OCNEM, 2006, p. 87).

O **terceiro** item do protocolo investigava sobre como as atividades de leitura foram realizadas e reforça o que foi dito anteriormente sobre o hábito leitor. Como o objetivo maior da leitura é o hábito leitor e este não foi, de nenhum modo estimulado, pelo menos não durante o período em que estivemos fazendo as observações, podemos afirmar que as atividades de leitura reduziram-se apenas aos momentos em que se fazia necessário ler para responder, ou corrigir, às atividades propostas. Em geral, nas ocasiões em que a leitura era requisito para tais atividades a professora se imbuía da função de ler o texto. Não houve nenhuma atividade específica para o trabalho com a leitura, apenas momentos em que a leitura era ferramenta para resolução de exercícios.

Sobre as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula os PCNEM+ (2002) defendem que a simulação para “a mobilização de competências e habilidades para atividades

de uso do idioma (...) deve ocorrer por meio de procedimentos intencionais de sala de aula” (PCNEM +, 2002, p.94). De acordo com os Parâmetros, para a realização desse tipo de atividade é demandada uma série de procedimentos, de forma concomitante e coordenada, como “análise, escolhas linguísticas, tomadas de decisão, leitura, interpretação, (...), conhecimento de repertório linguístico adequado e domínio de estruturas verbais” (PCNEM+, 2002, p. 94).

No **quarto** tópico perguntávamos sobre a gradação no nível de dificuldade das atividades de leitura e como isso ocorria. Como não presenciamos nenhuma atividade específica para o trabalho com a habilidade leitora, afirmamos que não houve essa gradação. As atividades nas quais a professora ou os alunos precisaram ler foram todas bastante simples, do tipo de relacionar colunas ou preencher lacunas. Mesmo nessas atividades com baixo nível de complexidade, envolvendo a leitura, a própria professora respondia as questões em voz alta, embora alguns alunos tentassem participar das correções, apesar do intenso barulho, comum nesses momentos. Apenas no dia 11 de junho houve uma atividade com uma leve gradação envolvendo a leitura, pois passou-se da mera associação de imagens e frases à construção de uma história coerente a fim de se trabalhar com sinônimos.

Segundo os PCNEM+ (2002, p. 107) “o trabalho com textos supõe etapas bem definidas quanto à gradação de dificuldades e à escolha de atividades ligadas à interpretação, à aquisição e à fixação de vocabulário, bem como à estrutura lingüística.”

O **quinto** tópico do instrumento objetivava verificar se as atividades propostas motivavam o uso de estratégias de leitura e como isso era feito. Os documentos afirmam ser imprescindível o “desenvolvimento de técnicas de leitura (...) para a compreensão propriamente dita” (PCNEM+, 2002, p.109). Embora a leitura não tenha sido trabalhada com o fim último a que se destina, de desenvolvimento e aperfeiçoamento da capacidade de compreensão leitora e interpretação textual, e sim com a finalidade de realizar exercícios de gramática e vocabulário, houve alguns momentos nos quais os alunos necessitaram fazer uso de estratégias de leitura. As estratégias mais utilizadas e estimuladas pela professora no ato da leitura das atividades e textos são as de inferência de significados de palavras desconhecidas e uso do conhecimento prévio, tanto sobre o assunto, quanto às estruturas gramaticais na língua materna para serem comparadas às da língua espanhola. Outra estratégia necessária à realização de atividades foi a de leitura de recursos gráficos, na ocasião em que a professora trabalhou com uma tira.

O **sexto** ponto do protocolo investigava sobre o estímulo ao desenvolvimento das demais habilidades a partir das atividades de leitura. Considerando as atividades em que os

alunos, ou a professora, precisaram ler para realizar as atividades propostas como atividades de leitura, uma vez que apenas nesses momentos a leitura foi realizada, as habilidades estimuladas foram apenas leitura em voz alta, com conseqüente tradução para a língua portuguesa, a escrita, para a realização dos exercícios, muitas vezes meras transcrições, haja vista a maioria dos alunos não responderem aos exercícios e apenas copiarem as respostas dadas pela professora. Alguns poucos alunos tentaram responder alguns exercícios em voz alta usando a língua espanhola. A habilidade auditiva foi estimulada através de uma atividade envolvendo uma música do grupo Maná, que foi levada para ao trabalho com o tempo verbal “pretérito imperfecto” e não para o trabalho com a leitura.

Como já mencionamos em outros momentos, os documentos defendem a utilização da leitura para o trabalho com as demais habilidades. Um exemplo disso é o que os PCNEM+ (2002, p. 105) afirmam quanto à aquisição de repertório vocabular, que, segundo os mesmos, deve ocorrer “por meio da leitura e da exploração de textos de diversas naturezas, apoiadas em atividades temáticas e de associação de vocábulos que partem de um determinado contexto e remetem a outros, por analogia ou antagonismo”.

No **sétimo** tópico perguntávamos se o trabalho com gêneros textuais foi feito nas atividades de leitura e como isso ocorreu. Novamente faz-se necessário afirmarmos que não houve nenhuma atividade específica de leitura. A leitura nas aulas observadas foi apenas um instrumento para o trabalho, quase restrito, de conteúdos gramaticais e vocabulário. Gêneros diversos foram utilizados, tais como música, tira, poema, menu, história em quadrinho na forma de vídeo mudo, em atividades envolvendo tais conteúdos e não para o trabalho com a leitura. De acordo com os PCNEM+ (2002, p.106) “a exposição do aluno a textos de naturezas diversas promoverá múltiplas oportunidades de manejo da língua escrita e falada.” Daí a importância de expor os alunos a maior variedade de gêneros possível e adequado aos objetivos propostos para cada contexto de ensino de uma LE.

A **oitava** pergunta consistia em investigar especificamente sobre a utilização do texto literário durante as aulas e, em caso afirmativo, com que finalidade se deu o uso. Para a elaboração desse tópico do nosso protocolo, pautamo-nos no que dizem os PCNEM (2000), sobre a significativa contribuição, dada pela inserção de textos literários no contexto de aprendizagem de uma LE. De acordo com o documento, “a análise da origem de gêneros e tempos, no campo artístico, permitem abordar a criação das estéticas que refletem, no texto, (...), o caráter intertextual e intratextual” (PCNEM, 2000, p.8).

Apenas no primeiro dia de observação de aulas um texto literário foi utilizado. Tratava-se do poema “Me gusta cuando callas” de Pablo Neruda. A leitura do texto foi

realizada por vários alunos, sendo que cada um leu um pequeno fragmento, para que em seguida o exercício proposto, a partir do texto, fosse feito. Tal atividade trabalhava apenas o vocabulário através de uma questão de relacionar colunas português/espanhol.

O último item do nosso protocolo, **nono**, complementando ao que foi questionado no anterior, objetivava saber que conhecimentos foram requisitados e/ou oferecidos através das atividades envolvendo o texto literário.

Como dito no item oito, apenas uma atividade envolvendo o texto literário foi realizada. Conhecimento sobre significados de palavras eram necessários para a correta associação de colunas. Após a leitura do texto a professora apenas reafirmou se tratar de um poema de Neruda e que era um poema muito bonito, mas não permitiu aos alunos expressarem suas impressões ou lhes ofereceu maiores informações sobre o texto, seu contexto de criação ou mesmo sobre quem é seu autor e sua importância para o mundo hispânico. Não houve nenhum estímulo a que os alunos lessem mais textos do autor em questão ou que apreciassem o valor estético do texto que tinham em mãos. Uma multiplicidade de conhecimentos relacionados a aspectos linguísticos e comunicativos da língua, presentes no texto, deixaram de ser oferecidos aos alunos através do poema de Pablo Neruda o que, ocorrendo, enriqueceria muito mais a aula.

Relacionando os dados coletados por meio do nosso protocolo de observação de aulas às diretrizes dadas pelos documentos oficiais que permeiam a educação básica brasileira e, por conseguinte, o ensino médio, torna-se pertinente destacar as incoerências identificadas em relação ao que diz a teoria e o que, de fato, ocorre nas duas turmas de 2º ano do ensino médio da escola onde nossa pesquisa foi realizada.

O que podemos destacar é que, embora a relação entre a professora e os alunos seja bastante harmoniosa e o ambiente favorável, no que concerne a todo o aparato tecnológico e condições materiais das quais se dispõe nessa escola, a prática pedagógica ainda necessita passar por algumas transformações a fim de refletir as orientações dos documentos para o ensino moderno de línguas estrangeiras.

Vimos em nosso arcabouço teórico que os documentos oficiais (PCNEM, 2000; PCNEM+, 2002; OCNEM, 2006) são unânimes em afirmar que diante de todas as vicissitudes que permeiam o ensino de línguas no contexto em que se deu nossa pesquisa, ou seja, em turmas do ensino regular, faz-se necessária a priorização do trabalho com uma habilidade, através da qual as demais possam ser favorecidas. Ainda segundo os mesmos documentos, a leitura é a habilidade mais completa e que maiores contribuições pode trazer para a formação de um indivíduo crítico e atuante em sua sociedade.



A leitura é, ainda, porta de entrada para o acesso aos conhecimentos diversos propiciados pelo aprendizado de um novo idioma, além de enquadrar-se nos moldes de um ensino com foco comunicativo, tão valorizado nos nossos dias. Gostaríamos, no entanto, de destacar nosso acordo ao que é defendido, enfaticamente, nas OCNEM (2006) quanto à necessidade de não reduzir a aprendizagem de uma LE à função comunicativa, pois isso contribuiria para a não compreensão, sobretudo por parte dos alunos, do caráter subjetivo e de toda a complexidade que uma língua estrangeira tem, quando inserida na vida humana.

Os documentos destacam enfaticamente a necessidade de um ensino de línguas contextualizado, mesmo quando o objetivo seja o de trabalhar com as estruturas linguísticas da língua e que tal conduta deve se pautar no uso da maior variedade de gêneros textuais possível.

### **3.3. O uso do texto literário no material didático de espanhol adotado pela escola**

Esse tópico do nosso trabalho será pautado por nossa concordância com o que as OCNEM (2006) compreendem como material didático ao defini-lo como

um conjunto de recursos dos quais o professor se vale para sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, *grosso modo*, os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras (de textos, canções), os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários, entre outros. (OCNEM, 2006, p. 154)

O material de espanhol para o ensino médio, adotado pela escola onde realizamos nossa investigação, exclusivo daquela rede de ensino, é composto de seis apostilas, sendo três para o 2º ano e três para o 3º ano. É um material bem simplificado e voltado para o vestibular e que, ao contrário do que ocorre com as outras disciplinas, que vêm juntas em uma única apostila, é apresentado em separado. A professora utiliza uma apostila por bimestre tendo, portanto, que elaborar uma quarta apostila para fechar o ano letivo. Segundo a professora essa apostila do último bimestre é destinada a tratar de conteúdos de ordem cultural, no entanto, não foram por ela especificados quais seriam esses conteúdos. Além das apostilas, a

professora também utiliza uma série de materiais extras<sup>77</sup>, a fim de complementar o tempo de cada encontro, tais como músicas, vídeos e atividades impressas.

A análise do material didático, a exemplo do que ocorreu no período de observações de aulas, foi realizada a partir do preenchimento de um protocolo<sup>78</sup> elaborado, especificamente, para a realização do nosso estudo.<sup>79</sup>

Optamos por realizar a análise, e seu consequente registro, em quatro etapas. Para isso, aplicamos um protocolo para cada uma das três apostilas, destinadas às turmas do 2º ano do ensino médio, e um quarto protocolo, para a avaliação do material extra, empregado pela professora, durante o período de observação de aulas. Entretanto, pela muitas similaridades encontradas nesses resultados em alguns momentos os apresentaremos de forma compilada.

O **primeiro** item do nosso protocolo questionava a respeito do modo como o material era organizado. A partir desse item pretendíamos colher e registrar informações relevantes sobre a formatação gráfica do material e a distribuição das atividades, envolvendo a leitura e sua compreensão, dentre todas aquelas propostas ao longo da apostila e/ou dos materiais extras utilizados pela professora.

Constatamos que em todas as apostilas o material de estudo é dividido em “aulas”. Essas “aulas” vêm sempre em pares. Na apostila um constam as aulas de número um a oito. Na apostila dois, as aulas nove a dezesseis e na apostila três apresentam-se as aulas dezessete a vinte e quatro. Na apostila um, antecedendo o primeiro bloco de aulas, é apresentado um programa, onde constam: o número do caderno, que corresponde ao número da apostila; as aulas, agrupadas em pares; os conteúdos gramaticais fundamentais, correspondentes a cada aula e o material de apoio, normalmente atividades extras. A apostila dois é iniciada por um texto intitulado “introdução” onde são apresentados os principais propósitos do material, dentre os quais merece ser destacado que no penúltimo parágrafo defende-se a proposta de uma compreensão de leitura como sendo uma atividade que supõe a construção de sentido.

O material extra, utilizado pela professora durante o período de observações de aulas, consistiu em cinco atividades, associadas a diferentes conteúdos e propósitos como veremos nos resultados seguintes.

Quanto ao número de atividades, na apostila um contabilizamos um total de vinte e oito atividades, ao longo das aulas, mais dez atividades extras. Desse número apenas uma

---

<sup>77</sup> Ver anexo G.

<sup>78</sup> Ver anexo da análise específica desse material (Anexo F).

<sup>79</sup> Inicialmente pretendíamos utilizar o protocolo de análise de material didático elaborado pelo MEC, contudo, diante da dificuldade de acesso ao documento, por nós vivenciada, e objetivando uma melhor adequação do instrumento aos nossos objetivos, optamos pela elaboração do nosso próprio protocolo.

questão, subdividida em nove itens, era destinada ao trabalho com a compreensão leitora. Na apostila dois somamos trinta e nove atividades, mais dezesseis extras, sendo que apenas dezesseis delas estavam relacionadas diretamente com a leitura de textos. Por fim, na apostila três, verificamos um total de sessenta atividades e doze exercícios extras e, em quarenta delas, havia associação direta com a leitura e compreensão de textos que as precediam. No material extra não verificamos nenhuma atividade intimamente relacionada com a leitura.

Ao analisarmos as apostilas e o material extra, pudemos verificar que, embora a leitura seja veementemente defendida pelos documentos oficiais (PCNEM, 2000; PCNEM+, 2002; OCNEM, 2006) como habilidade principal a ser trabalhada no processo de aprendizagem de línguas, não é o foco das atividades propostas nas aulas de língua espanhola para as turmas onde nosso estudo foi feito, tal afirmação poderá ser comprovada pela análise dos dados que se seguem.

Abordando, mais diretamente, o tratamento dado à leitura, ao longo do material didático, elaboramos o **segundo** item do nosso instrumento, que questionava sobre o incentivo do hábito leitor através do material analisado e, em caso afirmativo, como esse incentivo era dado. Analisando as três apostilas e o material extra, não encontramos nenhuma atividade ou menção de incentivo ao hábito leitor. Embora o material analisado seja o destinado ao professor, que em geral é composto também por sugestões para enriquecer a temática trabalhada, trazendo muitas vezes sugestões de leitura, não há nenhuma menção a leituras complementares ou mesmo sobre a importância desta habilidade para a formação do aluno, enquanto indivíduo, ao longo de todo ele.

Ficou bastante claro que a intenção do material, inclusive exposta na descrição dos objetivos, apresentada ao final do material, é a de “treinar” os alunos para a aplicação de conteúdos referentes à gramática e ao vocabulário da língua em exames de proficiência e, principalmente, de vestibular. A leitura é muito mais empregada como mera ferramenta para a realização das atividades propostas ao longo do material. Contudo, gostaríamos de novamente frisar que para nós, esse possível pensamento, motivador da elaboração de materiais desse tipo, consiste em um equívoco, uma vez que, cada vez mais, é cobrado do aluno, nos mais variados testes, a habilidade de compreensão leitora.

A **terceira** pergunta do protocolo visava saber como as atividades de leitura são apresentadas. Observamos que quase todos os textos usados nas atividades denominadas, pelo próprio material, como sendo de “comprensión lectora”, eram precedidos por uma atividade auditiva envolvendo o mesmo texto. As questões que se seguiam eram do tipo de completar

lacunas, julgar afirmativas como verdadeiras ou falsas ou escolher a opção correta, dentre as oferecidas.

A maioria dos exercícios, envolvendo textos, destina-se ao trabalho com expressões idiomáticas, vocabulário e conteúdos gramaticais. Por sua associação com o texto que precede esses exercícios a abordagem dos conteúdos acaba ocorrendo de uma forma mais contextualizada em comparação ao que ocorre nas atividades desvinculadas de textos. Consideramos esse um ponto favorável, uma vez que está de acordo com o que defendem os documentos e os teóricos apresentados em nosso trabalho, que afirmam que a aprendizagem de uma língua deve ocorrer dessa forma, sempre partindo do texto.

Dando sequência à investigação em torno da exploração da leitura, ao longo do material analisado, perguntamos, no **quarto** item, sobre a existência de uma gradação no nível de dificuldade das atividades de leitura e de que forma isso era feito. Como é fácil observar, o material não prioriza o trabalho com a leitura e, portanto, a gradação no nível das atividades propostas a partir de textos é bastante sutil, consistindo-se, apenas, nas dificuldades impostas pelos próprios conteúdos implícitos e necessários à realização dos exercícios. Percebemos também que essa pequena variação no nível de dificuldade incita o aluno a fazer uso de estratégias e conhecimentos diferentes para alcançar o êxito esperado.

Acreditamos que os textos presentes no material didático empregado poderiam originar atividades com uma maior diferenciação no que concerne ao nível de dificuldade imposto, possibilitando, assim, o aperfeiçoamento da prática leitora dos alunos, através de exercícios mais desafiadores e, por consequência, mais motivadores também.

Relacionando-se ao item anterior, o **quinto** tópico do protocolo investigava sobre o uso de estratégias de leitura motivado pelas atividades propostas. Analisando os textos presentes em todo o material, e as atividades a eles relacionadas, consideramos que as estratégias mais sugeridas são *skimming* e *scanning*, seguidas, em menor escala, pela predição e uso do conhecimento prévio.

Não afirmaríamos, contudo, que são estratégias motivadas pelas atividades, mas muitas vezes acionadas pelo próprio aluno/leitor no intuito de resolver as atividades propostas no menor espaço de tempo e com o menor esforço possível. Ao contrário do que podemos ver em outros materiais didáticos não há nenhuma menção, em todo o material utilizado pela escola, às estratégias de leitura, sobre o que são e qual a sua utilidade. A professora também não esclarece o conceito e estimula apenas o uso do conhecimento em língua materna, e às vezes em língua espanhola, para a realização das atividades.

Compreendemos a importância do trabalho com as estruturas linguísticas e o vocabulário da língua estrangeira estudada em sala de aula, entretanto defendemos que para a aprendizagem, efetiva, de uma LE “é necessário desenvolver as habilidades de linguagem (vocabulário, estrutura, discurso), bem como o desenvolvimento das habilidades linguísticas (*skimming, scanning, prediction, etc.*)” (TOTIS, 1991, p.35), havendo, desse modo, um equilíbrio quanto à valorização das habilidades a serem desenvolvidas nas salas de LE.

O tópico seguinte, **sexto**, sondava a respeito do estímulo ao desenvolvimento das demais habilidades através das atividades de leitura. Como mencionado anteriormente, muitos dos textos, presentes no material, são antecidos por uma atividade auditiva envolvendo o próprio texto. Além disso, a escrita é outra habilidade muito requisitada para a realização de todas as atividades propostas, ora em menor escala, ora em maior proporção. Pudemos, inclusive, constatar uma elevação no grau das atividades de escrita propostas pelo material, que inicialmente consistiam na marcação de itens e preenchimento de lacunas e na apostila três passou-se a sugerir que os alunos escrevessem um pequeno poema, a exemplo do texto lido. Contudo não foi dada nenhuma instrução para os alunos quanto ao modo como poderiam fazer esse poema. A prática oral em língua espanhola não é enfatizada em nenhuma atividade e a professora não fez uso de nenhuma atividade extra, durante o período de observações, para esse fim. Reafirmamos, ainda, que mesmo as atividades com textos não priorizam a leitura, mas sim a realização das atividades propostas a partir dos mesmos.

O **sétimo** item perguntava sobre quais gêneros textuais foram empregados nas atividades de leitura do material. Como havia poucas atividades para o trabalho com a leitura, listamos os gêneros observados em todas as atividades. Na apostila um vimos textos literários, música, biografia, fragmentos da constituição espanhola (traduzidos para o português), textos informativos sobre a Espanha e o idioma espanhol, textos informativos adaptados. Na apostila dois vimos tiras, poema, quadrinhos, música, texto publicitário, transcrição da gravação de um programa de rádio e textos jornalísticos. Na terceira apostila verificamos o uso dos gêneros: literário (predominantemente de poemas), jornalístico, música, publicitário, fragmento de um telejornal, fragmentos de textos extraídos de revistas, entrevista e tira. No material extra, levado pela professora, foram utilizados, além dos exercícios gramaticais e de vocabulário convencionais, um vídeo mudo da Mafalda e uma música.

O resultado desse item é animador no sentido de que favorece o acesso dos alunos a uma variedade de gêneros textuais. Segundo Pinheiro (2008, p.22) “a diversidade de leitura é muito importante na formação do leitor” e, embora a maioria dos textos não tenha sido empregado com a finalidade de trabalhar a leitura, mesmo o uso desta como simples

ferramenta, permite o acesso e o conhecimento dos gêneros, por parte dos estudantes, permitindo-lhes identificar-se e expressar sua preferência por este ou aquele gênero. Entretanto enfatizamos a necessidade de uma maior valorização do trabalho com a leitura a partir de atividades propostas pelo material didático.

No **oitavo** item do protocolo perguntamos se o texto literário é usado no material e em que número de vezes e tipos de atividades isso ocorre. Na apostila 01 (um) dois textos literários foram utilizados, o primeiro, “El último mono” de Elvira Lindo, em atividades simples envolvendo a compreensão textual e a aplicação, contextualizada, de conhecimentos de vocabulário e aspectos gramaticais. O segundo texto literário, “La función del arte” de Eduardo Galeano, presente nessa apostila, foi utilizado para a realização de uma atividade de tradução espanhol/português. Na apostila 02 (dois) um poema, “Me gusta cuando callas” de Pablo Neruda, foi utilizado para atividades de audição e tradução. Na terceira apostila um mesmo texto literário, “canción de otoño” de Rubén Darío, foi utilizado para uma atividade auditiva, um exercício de compreensão do “eu” poético e para o exercício de escrita de um texto nos mesmos moldes. No material extra, levado pela professora, nenhum texto literário foi utilizado.

A presença do texto literário no material didático empregado pela escola é um aspecto positivo a ser destacado se comparada a realidade de muitos dos materiais produzidos para o ensino de língua espanhola para brasileiros, sobretudo aqueles de editoras espanholas, que muitas vezes excluem o texto literário de seu conteúdo. Contudo acreditamos que as atividades, envolvendo os textos literários mencionados, poderiam propiciar aos alunos conhecimentos mais profundos sobre o próprio texto, em um conseqüente incentivo à prática de interação propiciada pela leitura como afirma Cosson ao dizer que “Mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada” (COSSON, 2009, p.23).

O último tópico do nosso instrumento, **nono**, investigava sobre que tipos de conhecimentos são requisitados e/ou oferecidos através das atividades com o texto literário, no material didático utilizado. Constatamos que, a exemplo do que acontece em todas as atividades, envolvendo quaisquer dos gêneros textuais empregados, os conhecimentos mais enfatizados, tanto quanto à aquisição quanto à apreensão, são os de caráter gramatical e de vocabulário da língua espanhola. Algumas vezes é feito o contraste português/ espanhol para o trabalho com os conteúdos e o trabalho contextualizado dos aspectos já mencionados, através de atividades de compreensão textual. Apenas na apostila 03 (três) foi possível perceber uma tentativa de aproximação do aluno à compreensão do “eu” poético por meio do

trabalho com um poema, entretanto esse não é o objetivo do TL no ensino de línguas, mas sim possibilitar ao aluno o conhecimento dos aspectos linguísticos e comunicativos presentes em textos pertencentes aos gêneros literários.

Sabemos e acreditamos que o texto literário poderia ser melhor empregado nas atividades. A infinidade de conhecimentos, propiciados pela leitura de textos pertencentes a esse gênero, é inquestionável, indo do prazer estético ao conhecimento de variações culturais e linguísticas registradas em muitas obras literárias. Daí a importância de o aluno leitor “perceber a importância da leitura literária para si mesmo, observando que seus efeitos permanecem provocando mudanças ao longo de sua vida” (SILVA, 2008, p.47)

### **3.4 Como a professora e a escola compreendem a relação entre o texto literário e as aulas de E/LE em suas turmas de 2º ano do ensino médio**

Em tópico anterior (item 3.1) apresentamos os dados coletados por meio da aplicação do questionário destinado aos alunos matriculados nas duas turmas de 2º ano do ensino médio nas quais foram realizadas as observações de algumas das aulas de língua espanhola. Por meio dos dados pudemos conhecer, em parte, as crenças e experiências prévias dos informantes em relação à leitura, literatura e o uso do texto literário nas aulas de espanhol como língua estrangeira.

No entanto, por acreditarmos que o contexto de ensino-aprendizagem se configura pelo conjunto aluno-professor(a)-escola e, por conseguinte, pela soma das crenças e experiências destes, inseridas no processo, consideramos pertinente também sondar e apresentar o que a professora de língua espanhola, a coordenadora do ensino médio e a diretora pedagógica da escola onde as aulas são oferecidas pensam a respeito dos eixos temáticos da nossa pesquisa, isto é, sua perspectiva em relação à leitura, literatura e o uso do texto literário nas aulas de E/LE.

A fim de facilitar a comparação dos dados fornecidos pelos diferentes sujeitos (alunos, professora, coordenadora e diretora), optamos por fazer uso de questionários muito semelhantes, não apenas em relação aos seus objetivos, como também quanto às perguntas e formatação dos mesmos. A diferença principal está no fato de que o questionário destinado à professora, coordenadora e diretora pedagógica da escola continha mais perguntas de caráter subjetivo, contudo com as mesmas finalidades do instrumento direcionado aos alunos.

O objetivo principal dessa etapa era a de comparar os dados fornecidos pela professora, coordenadora e diretora pedagógica, que consideramos ser o reflexo da visão da escola em relação ao objeto do estudo que realizamos, com os coletados por meio dos questionários dos alunos, protocolos de observação de aulas e análise de material didático.

A opção por apresentar os dados dos questionários da professora, coordenadora e diretora pedagógica em conjunto foi feita por supormos que suas ações, sobretudo da coordenadora e diretora, são realizadas em comum acordo, com o objetivo de refletirem a proposta pedagógica e visão da instituição para a qual trabalham.

À professora atribuímos maior autonomia no processo de ensino-aprendizagem em relação à coordenação e direção pelo fato de estar em maior contato com os alunos e, com isso, conhecer melhor suas necessidades, lacunas, anseios e ser a responsável pela condução do processo quanto à escolha do modo como o mesmo é conduzido. Embora o material didático seja adotado pela própria escola e não selecionado pela professora, é ela quem determina como fará uso desse material e de quais outras ferramentas irá dispor para um melhor aproveitamento dos alunos no processo de aprendizagem da língua espanhola.

Com isso, embora o questionário aplicado com a professora, coordenadora e diretora pedagógica tenha sido o mesmo, a fim de permitir uma melhor compreensão dos resultados obtidos, decidimos expor os dados em duas partes, o que pensa a professora e o que a escola, representada pela coordenadora e diretora pedagógica, defende quanto aos aspectos avaliados no instrumento. Objetivando evitar repetições desnecessárias, logo após a descrição de cada item do instrumento, serão apresentadas as crenças e experiências verificadas nas respostas da professora e, em seguida, o posicionamento da coordenadora e diretora, respectivamente. Obviamente essa divisão só será feita quando houver diferença entre as respostas dadas pelas três, caso contrário o faremos em conjunto.

Antes, contudo, consideramos relevante apresentar alguns dados elementares, mas importantes, sobre as informantes. A professora tem vinte e oito anos e se formou no ano de dois mil e nove, no curso de Letras-Espanhol, pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). A coordenadora do ensino médio tem trinta e nove anos e é pedagoga, tendo se formado em dois mil e um pela Universidade de Rondônia (UNIRON). A diretora pedagógica da escola tem quarenta e oito anos, é formada em pedagogia desde dois mil, pela União das Escolas Superiores (UNIPEC-RO).

O primeiro bloco de perguntas investigava **sobre as experiências e crenças sobre a leitura** e era formado pelas perguntas de número um a nove, por meio das quais procuramos detectar algumas das crenças das informantes em relação à leitura, não especificando a língua,



uma vez que o objetivo era conhecer a relação das participantes com a leitura, independentemente do contexto.

Na **primeira** pergunta questionamos as informantes sobre a importância da leitura, ao que as três julgaram como sendo muito importante. A resposta dada pelas três corrobora a avaliação feita pelos alunos em relação ao mesmo aspecto na qual a maioria deles julgou a leitura como sendo “muito importante” ou “importante”, o que nos leva a crer que a importância da leitura na formação do ser, enquanto indivíduo inserido na sociedade, é reconhecida por todos os participantes do contexto de ensino-aprendizagem no qual realizamos nossa pesquisa. Contudo ao analisarmos os resultados dos protocolos de observação de aulas e de análise do material didático encontramos uma divergência entre a teoria e a prática, uma vez que em ambos os casos não observamos o reconhecimento da importância da leitura refletido nessas análises.

Acreditamos que quem julga a leitura como importante é alguém que realiza, ao longo de sua vida, constantes leituras, para os mais variados fins. Com isso, perguntamos, na **segunda** questão, com que frequência algumas leituras são realizadas por nossas informantes. As leituras por obrigação/necessidade por ocasião da sua vida acadêmica são realizadas “frequentemente” tanto pela professora quanto pela coordenadora. A diretora pedagógica não respondeu ao item. Leituras por simples prazer e/ou deleite são realizadas “às vezes” pela professora e “frequentemente” pela coordenadora e pela diretora. Leituras feitas pelo reconhecimento de sua necessidade de aquisição de novos conhecimentos ou aperfeiçoamento daqueles já adquiridos são “às vezes” realizadas pela professora e “frequentemente” pela coordenadora. A diretora pedagógica também não respondeu a este subitem. As leituras realizadas por estímulo da instituição para a qual trabalham são feitas “às vezes” pela professora. Tanto a coordenadora, como a diretora pedagógica, não responderam a este questionamento. Leituras realizadas pela necessidade imposta pela própria profissão são feitas “frequentemente” pelas três informantes.

Analisando os dados revelados nessa questão podemos ver que a importância dada à leitura refletida no item primeiro é confirmada pelo hábito leitor das informantes, haja vista as mesmas realizarem leituras diversas, com diferentes objetivos, a despeito de todas as vicissitudes que norteiam o trabalho de profissionais da educação, sendo a maior delas a carga excessiva de trabalho. Tal adversidade se reflete no aspecto das leituras realizadas objetivando o deleite, é possível perceber que, dentre todas as opções verificadas na questão, é a mais comprometida delas, sendo o tipo de leitura menos frequente.

Subentendemos que não sobra tempo para esse tipo de leitura, já que o tempo livre é tomado por outras atividades ou leituras com fins não relacionados ao prazer, o que implica dizer que a leitura literária fica comprometida, uma vez que seu fim maior é o deleite propiciado pelo estético, implícito em textos pertencentes aos gêneros literários. Quanto aos subitens não respondidos pela coordenadora e diretora pedagógica atribuímos a duas possíveis causas: ou houve dificuldade em compreender como a pergunta deveria ser respondida ou as informantes simplesmente preferiram abster-se, sendo esta última a possibilidade que julgamos mais provável. No caso específico da professora, com quem tivemos mais contato, ficou claro que se trata de alguém que realiza leituras frequentes com as finalidades por ela própria expostas ao responder a pergunta discutida até aqui, reconhecendo a necessidade de continuidade nos estudos, aperfeiçoamento e aprendizagem.

A **terceira** questão sondava, a exemplo do que foi feito no questionário dos alunos, sobre com quem as experiências leitoras das informantes tiveram início. Por meio desse questionamento pretendíamos saber a quem os sujeitos da nossa pesquisa relacionavam o início de suas atividades enquanto leitores. A professora associou suas primeiras experiências leitoras à escola. A coordenadora também afirmou que a escola era responsável por essa etapa inicial como leitora, contudo também afirmou ter sido fruto de sua própria iniciativa. Para a diretora pedagógica da escola suas primeiras experiências leitoras foram motivadas por iniciativa própria e por estímulo da igreja.

Diferentemente do que se apresentou na análise dos dados do questionário dos alunos, que em sua maioria atribuíram o início de suas experiências leitoras à motivação dada pelos pais e pela escola. No caso da professora, da coordenadora e da diretora pedagógica os pais sequer foram mencionados. Talvez isso reflita o próprio choque entre as gerações, onde temos conflito entre a geração dos pais dos alunos/informantes, que exige mão de obra cada vez mais qualificada e, conseqüentemente, com uma bagagem de conhecimentos e leituras muito maior, e a geração dos pais da professora, coordenadora e diretora, para a qual ter o ensino superior consistia em grande diferencial, pelo simples fato de não ser algo tão comum quanto nos tempos de hoje.

Para os pais dos alunos/informantes a leitura passou a ser compreendida não apenas como momento de lazer, mas principalmente como meio de acesso aos conhecimentos e ferramentas imprescindíveis para uma carreira de sucesso. Desse modo, supomos que os alunos/informantes viram seus pais lerem com mais frequência e sabemos que esse é um exemplo estimulante.

Para o nosso segundo bloco de informantes, constituído pela professora, coordenadora e diretora pedagógica, a escola acabava tendo o papel, quase que solitário de incentivadora ao cultivo do hábito leitor o que exigia ainda mais a consciência por parte de seus alunos, o que fazia com que suas experiências leitoras se iniciassem, em grande medida, por iniciativa própria, como ficou evidente em nossa coleta de dados.

A **quarta** pergunta investigava sobre a quem nossas informantes atribuíam o papel de ensinar sobre a importância e o prazer da leitura. Para a professora esse é um papel que deve ser desempenhado por um conjunto, composto pela escola, família, governo e consciência pessoal. Já para a coordenadora e para a diretora pedagógica é dever da escola e da família conscientizar sobre a importância e o prazer da leitura.

É interessante notar que, embora façam parte de um conjunto que atribuiu o início de suas experiências leitoras à escola e à iniciativa própria, excluindo os pais, elas compreendem que a família tem a função de ensinar sobre a importância e o prazer da leitura. Acreditamos que essa nova compreensão, que inclui a família e, por conseguinte, os pais, na formação do leitor, é fruto da própria formação profissional dessas informantes, que após o conhecimento de novas teorias, que reforçam a relevância do estímulo à leitura dentro do seio familiar, passaram a ter essa compreensão.

É possível também que essa associação da leitura com a família fosse preexistente à vida profissional, contudo não vivenciada ou discutida até então. O mais salutar é que ainda que não tenham tido essa experiência como leitoras, de serem motivadas por suas famílias, especificamente pelos pais, suas crenças não calcificaram a ponto de impedir o progresso e o cultivo de uma visão que abrange toda a sociedade na formação leitora, como pode ser percebido por meio da resposta dada pela professora/informante.

Comparando o resultado dessa questão ao coletado através do questionário dos alunos fica evidente a semelhança entre os resultados. Tanto para o primeiro quanto para o segundo grupo a escola e a família, entendendo-se aqui os pais, são os principais responsáveis pela conscientização da importância da leitura e do prazer que esta propicia.

Através da **quinta** questão queríamos saber qual o papel da leitura na formação de um indivíduo segundo nossas informantes. Para a professora, nesse contexto de formação, a leitura desempenha “papel importantíssimo” uma vez que, para a informante, leitura “é adquirir e aprimorar conhecimentos”. De acordo com a coordenadora, “a leitura tem papel fundamental na vida de um indivíduo. Tem o papel de promover análise crítica, ampliando conhecimentos nas diversas áreas”. Segundo a diretora pedagógica “a leitura amplia a visão de mundo e dá possibilidades para a tomada de decisão”.

Para os alunos apenas perguntamos se a leitura contribui na formação de um indivíduo, ao que a maioria, quase unânime, respondeu que sim. Analisando as respostas das nossas três informantes, acima mencionadas, percebemos que a importância da leitura é veementemente defendida e intimamente relacionada à aquisição de saberes e formação como indivíduo crítico e autônomo.

Tal compreensão, refletida nas respostas dadas, corrobora o que defendem os documentos oficiais (PCNEM, 2000; PCNEM+, 2002; OCNEM, 2006) em relação ao caráter social e formador da leitura. Entretanto nos faz questionar por que a leitura não é mais e melhor trabalhada nas aulas de língua espanhola, se seu papel é reconhecido por alunos, professora e escola.

A fim de complementar o juízo de valor exposto na questão anterior sobre a importância da leitura na formação de um indivíduo, perguntamos na **sexta** questão o que seria leitura para nossas informantes. Para a professora a leitura é “fundamental”. Nos termos da coordenadora a leitura é “conhecimento”. Já segundo a diretora pedagógica, a leitura é “uma estrada de infinitas possibilidades. No entanto, é vital saber interpretar, só assim, chegue-se ao conhecimento.” Ao que conclui citando Gabriel García Márquez “Tudo é uma questão de despertar a alma” e afirmando que considera “que a leitura tem essa função”.

Analisando as respostas dadas à sexta questão reforçamos nossa compreensão de que para as nossas informantes a leitura está intrinsecamente ligada ao conhecimento, à aquisição e domínio deste. Fato novo é apresentado pela resposta da diretora que destaca a necessidade de compreender a leitura não como mera decodificação, mas sim como objeto de interpretação e ferramenta de inquietação da própria alma. Outro elemento interessante é o fato de em sua definição a diretora mencionar um escritor de origem hispânica. Tanto as definições, quanto a citação de García Márquez nos remetem, novamente, aos reflexos dos documentos oficiais supracitados em nosso trabalho, no dizer das informantes, entretanto nem sempre passíveis de serem detectados em sua prática, especificamente da professora, já que só podemos falar da prática desta, documentada pelos protocolos de observação de aulas. Poderíamos considerar o material didático como reflexos práticos das crenças das informantes, se este tivesse sido escolhido por elas ou alguma delas, no entanto, o material, de uso nacional, é confeccionado por outra equipe, da qual nenhuma de nossas informantes faz parte.

A **sétima** pergunta questionava sobre quais elementos mais ajudam a compreender melhor um texto. A exemplo do que foi feito no questionário dos alunos, pedimos que os itens fossem avaliados numa escala de um a quatro, sendo um para o fator que

mais ajuda e quatro para o que menos ajuda. Para a professora e para a coordenadora o fator que mais contribui para a compreensão textual são suas experiências de leitura anteriores. A diretora não respondeu à questão como solicitado, atribuindo apenas os valores um e quatro para os itens disponíveis aos que julgou como sendo mais importantes suas experiências de leitura anteriores, seu conhecimento sobre o significado das palavras e seu conhecimento linguístico quanto à língua usada na redação do texto.

As repostas das três informantes destacam as experiências de leitura anteriores como ponto comum enquanto aspecto que mais ajuda a compreender o texto, o que deixa claro que para elas o hábito leitor frequente facilita a compreensão de novos textos como se os textos construíssem uma rede/teia de conhecimentos. Tal visão deixa implícita uma compreensão de leitura como processo interacional, defendida em nosso trabalho, uma vez que essa interação só se torna possível se o leitor tiver conhecimento prévio, muitas vezes oriundo de outras leituras, para que a troca de informações texto/leitor possa ocorrer.

Comparando esse resultado ao dado revelado na análise do questionário dos alunos, vemos uma discordância de valores. Para os alunos seu conhecimento sobre o assunto do texto é o fator que mais contribui para sua compreensão textual, seguido por seu conhecimento do significado das palavras. Suas experiências de leitura anteriores aparecem em terceiro lugar na avaliação feita pelos alunos, o que nos leva a supor que esse aspecto não é abordado, de forma clara, em sala de aula como algo relevante e que necessita ser exercitado com mais frequência, dada a importância da leitura no contexto de aprendizagem de qualquer disciplina.

Para a professora pedimos, na **oitava** questão de seu instrumento, que ela fizesse a mesma avaliação desde a perspectiva de seus alunos, isto é, solicitamos que ela avaliasse os tópicos colocando um (1) para o fator que acreditava ser o que mais contribuía para a compreensão leitora de seus alunos e quatro (4) para o que menos contribuía. A resposta dada pela professora a esse questionamento foi a mesma dada quando perguntamos sobre sua própria compreensão textual. Para ela o que mais ajuda seus alunos no momento da leitura são suas experiências de leitura anteriores e o que menos ajuda é o seu domínio de conteúdos gramaticais. Além de ir de encontro ao revelado pelos próprios alunos ao responderem à mesma pergunta no questionário a eles destinado, descrito anteriormente, a afirmativa da professora diverge de sua própria prática pedagógica, vista no período de observações de aulas, quando pudemos ver uma supervalorização do conhecimento de conteúdos gramaticais.

A **nona** pergunta do questionário da professora, oitava no instrumento destinado à coordenadora e à diretora pedagógica, sondava sobre algumas das estratégias de leitura

aplicadas pelas informantes para uma melhor compreensão textual. Perguntamos a elas de quais das opções dadas, na questão, mais fazem uso durante a leitura. A professora afirmou que observa os recursos gráficos que acompanham o texto tais como gravuras, fotos, tabelas, tipos de fontes; adivinha o significado de palavras desconhecidas pelo seu contexto e tenta identificar a ideia principal do texto. A coordenadora disse que consulta o dicionário. A diretora pedagógica, por sua vez, também assinalou que consulta o dicionário, mas que ainda observa os recursos gráficos que acompanham o texto e tenta identificar a ideia principal do texto.

Como podemos ver a resposta da diretora é uma soma daquelas dadas pela professora e coordenadora e analisando as três é possível destacar que para todas as informantes os elementos extratextuais e o significado das palavras são muito valorizados durante a compreensão textual, bem como sua capacidade de identificação da ideia principal do texto. O que se vê, portanto, é a compreensão de sucesso do processo leitor atrelada a uma soma de fatores e não apenas ao domínio de aspectos linguísticos. O uso do dicionário, entretanto, parece ser um reflexo da educação que as gerações anteriores cultivaram de valorização do conhecimento do significado exato das palavras. É muito comum ver pessoas, cuja formação escolar se deu a mais tempo, destacando a importância da consulta ao dicionário.

A geração da qual os adolescentes dos nossos dias fazem parte pensa de forma bem diferente, talvez por preguiça ou, mesmo que inconscientemente, por compreenderem que mais útil do que a consulta ao dicionário pode ser a compreensão da palavra no contexto em que se insere. Comparando as respostas das informantes àquelas dadas pelos alunos podemos reforçar essa teoria ao lembrar que apenas para 8% (13) dos alunos o dicionário é visto como ferramenta para uma melhor compreensão textual. Para os alunos o fator mais importante é o seu conhecimento prévio, seguido pelas opções também escolhidas pela professora e pela diretora, a identificação da ideia principal do texto e a observação dos recursos gráficos, que acompanham ou fazem parte do texto, respectivamente. Se para os alunos a escola, junto aos pais, é a maior responsável pela conscientização da importância e necessidade do hábito leitor, julgamos que também é tarefa dela ensinar esses alunos como tirar melhor proveito de suas leituras. Pelas respostas dadas pelos alunos, concordando em parte considerável com a professora e diretora pedagógica, supomos que este trabalho esteja sendo realizado.

O segundo bloco de perguntas do instrumento tratava da investigação das crenças e experiências das informantes em relação à leitura. Sob o título **Sobre suas experiências e**

**crenças sobre a literatura**, compreendia um total de dez questões, sendo onze para a professora. Nesta etapa, como o próprio título sugere, pretendíamos fazer uma sondagem sobre o que a professora, a coordenadora e a diretora pedagógica da escola onde realizamos nossa pesquisa pensam a respeito da literatura com base em suas próprias vivências e crenças estabelecidas a partir de tais experiências.

A **primeira** pergunta do bloco questionava sobre a importância da literatura desde a perspectiva das nossas três informantes para o que todas julgaram a literatura como sendo algo muito importante.

A resposta em comum para as três informantes torna-se significativa ao refletir que há, nesse ponto, a concordância de todas elas em relação à relevância da literatura na formação do ser e, por conseguinte, do aluno, enquanto indivíduo. Além disso, a resposta corrobora ainda o que os alunos afirmaram quando questionados sobre o mesmo aspecto, ocasião na qual 66% deles disseram considerar a literatura como contribuinte na formação do indivíduo. Acreditamos que a compreensão da importância da literatura, no contexto investigado, por parte dos principais integrantes do processo de ensino/aprendizagem, é o primeiro passo para sua inserção, cada vez mais frequente, em situações de ensino de uma língua estrangeira.

Na **segunda** questão, a fim de aprofundar o dado coletado na pergunta anterior, pedimos que as informantes dissessem, em poucas palavras, em que a literatura pode contribuir na formação de um indivíduo. Para a professora a literatura “é muito importante na formação intelectual do indivíduo e não só intelectual, através de bons livros se consegue ‘captar’ mensagens de boa conduta, solidariedade, amizade, respeito ao próximo e amor a natureza; o que contribui de maneira positiva para a formação do seu caráter”. Segundo a coordenadora a literatura “contribui em todas as áreas do indivíduo com a literatura entendemos melhor a vida, a história de nosso país, por exemplo. Conseguimos entender a política do país, etc.” De acordo com a diretora, “a literatura nos humaniza e favorece um viver de qualidade”.

É interessante notar que na afirmativa da professora podemos perceber, claramente, os reflexos, ainda que inconscientes, do que defendem os documentos oficiais que permeiam a educação básica brasileira (PCNEM, 2000; PCNEM+, 2002; OCNEM 2006) em relação ao uso de temas transversais e um ensino de línguas que compreende sua importância na formação do caráter do aluno como cidadão. Desde a perspectiva da coordenadora percebemos a compreensão da literatura como ferramenta para a aquisição de outros conhecimentos além dos meramente literários, deixando transparecer a compreensão,

implícita, da riqueza de informações, dos mais variados tipos, que o texto literário abrange. A compreensão delineada pela diretora também reforça a relevância da literatura como instrumento de construção do caráter humano do indivíduo.

A **terceira** pergunta tratava da sondagem da frequência com que as três informantes realizam leituras literárias no período de um ano. No caso da professora de língua espanhola dividimos a pergunta em dois momentos a fim de saber quantos livros, de literatura, são lidos por ela, em língua portuguesa e em língua espanhola. A professora informou ler de um a três livros (de literatura) em língua materna, durante o período de um ano e ler de três a seis livros em língua espanhola durante o mesmo intervalo de tempo. A coordenadora disse ler de um a três livros (de literatura) em língua materna, por ano. Já a diretora pedagógica afirmou realizar a leitura de três a seis livros (de literatura), em língua materna, ao ano.

Através dessa pergunta pudemos verificar o hábito leitor dos sujeitos da nossa pesquisa, que compreendem a importância da leitura em sua formação contínua, dedicando um tempo para essa prática ao longo do ano. Achamos pertinente fazer essa investigação por estarmos de acordo com Silva (2008) que defende que não se pode desempenhar o papel de mediador da leitura, como professor, se não se vivencia essa experiência pessoal.

Observamos que o hábito leitor das informantes oscila entre a margem de um a seis livros lidos durante o período de um ano e, que no caso da professora, a leitura em língua espanhola é mais frequente do que em língua materna, deixando transparecer sua priorização pela língua com a qual trabalha, o que nos leva a associar esse dado com sua compreensão da importância de manter-se sempre atualizada e que a literatura é um meio de se conseguir isso.

Continuando nossa investigação sobre o hábito leitor da professora de língua espanhola das turmas onde realizamos nossa pesquisa, pedimos que na **quarta** questão do instrumento a ela destinado, informasse quais as três obras literárias que ela havia lido e mais gostado. Respondendo ao item a informante indicou as obras *Las abarcas del tiempo*, obra de teatro do argentino César Brie; *Orinoco*, teatro do mexicano Emilio Carballido e *Toda nudez será castigada*, peça teatral escrita pelo brasileiro Nelson Rodrigues.

Com base na listagem feita pela professora e no fato de, na questão, não havermos especificado que deveriam ser listadas apenas obras lidas em língua espanhola, inferimos que o dado revelado na questão anterior, que indica a leitura mais frequente de obras em língua espanhola, se confirmou através do exposto na resposta dada a essa quarta questão, uma vez que entre as três obras mencionadas duas delas são do âmbito espanhol. Observamos ainda a possível predileção da professora pelo teatro, refletida nas leituras apontadas pela mesma, o



que nos leva a considerar o trabalho com obras de teatro como opção que poderia servir de ponto de partida para inserção do texto literário nas aulas oferecidas pela professora a seus alunos das turmas de 2º ano do ensino médio, uma vez que esse tipo de texto normalmente agrada aos alunos pela possibilidade de dramatização sugerida por ele.

A pergunta seguinte, comum às três informantes, sendo a **quarta** para a coordenadora e diretora e **quinta** para a professora, questionava, como feito no questionário dos alunos, sobre a definição de literário das informantes. Para a professora, dentre as opções oferecidas, são consideradas obras literárias o romance, a crônica, o conto, o poema, a novela e o teatro. De acordo com a coordenadora, são textos literários o romance, a crônica, o texto jornalístico, a fábula, o poema, o cordel, a cantiga e a parábola. Segundo a perspectiva da diretora representam textos literários o romance, a crônica, a biografia, o conto, a fábula e o paradidático.

Não pretendemos aqui julgar a validade da definição apresentada pelas informantes, mas sim a importância do dado revelado na questão, que corrobora o caráter subjetivo do conceito de literário anteriormente discutido. O que de mais valioso se reflete aqui é a compreensão da heterogeneidade que nos nossos dias permeia a conceitualização do literário, já que cada vez mais os gêneros se mesclam e se confundem, o que justifica, por exemplo, a indicação feita pela coordenadora, do texto jornalístico como sendo literário, além, é claro, da visível concordância entre as informantes, que praticamente indicaram os mesmos tipos de textos, como sendo pertencentes ao gêneros literários.

As respostas das três informantes também confirmaram, em parte, o que se revelou no dado apresentado no instrumento dos alunos. A diferença, contudo, está no fato de que, no caso da professora, coordenadora e diretora, foram apontados como literários apenas os textos classicamente considerados literários pela crítica, enquanto que o conceito de literário refletido nos questionários dos alunos não segue esse parâmetro.

A **quinta** pergunta (sexta, no questionário da professora) questionava sobre que tipos de obras as informantes mais gostam. A professora optou por assinalar a opção “outros”, especificando que aprecia de tudo um pouco. Já a coordenadora assinalou como suas preferências romances, poemas, biografias e paradidáticos. A diretora, por sua vez indicou as opções romances, crônicas, biografias, contos, fábulas e paradidáticos como suas preferências.

Novamente podemos ver respostas bastante semelhantes quanto ao gosto literário das três informantes, que também se assemelham ao dado revelado na análise dos questionários dos alunos. Com isso verificamos outro aspecto favorável à inserção desses tipos de textos, no contexto de ensino/aprendizagem da língua espanhola, nas turmas de 2º

ano do ensino médio, na escola onde realizamos nosso estudo, uma vez que, segundo os documentos oficiais (PCNEM, 2000; PCNEM+, 2002; OCNEM, 2006) e teóricos como Mendoza (2007), o ponto de partida do uso do texto literário deve ser a adequada seleção do texto, pautada, sobretudo, nas predileções temáticas e de gêneros textuais dos interessados, isto é, dos principais envolvidos no processo.

Na **sexta** questão (sétima no instrumento destinado à professora), pretendíamos verificar se os tipos de textos preferidos pelas informantes são os mesmos que elas leem com mais frequência. Para isso demos as mesmas opções da questão anterior, modificando apenas a pergunta, que neste caso era “que tipo de obras você mais lê?”. A professora novamente optou pela opção “outros” afirmando ler de tudo um pouco, destacando novelas e peças de teatro. A coordenadora afirmou ler mais romances e paradidáticos. A diretora indicou as mesmas opções da questão anterior, apontando como leituras mais realizadas as de romances, crônicas, biografias, contos, fábulas e paradidáticos.

A opção da professora não apenas confirma o que a mesma havia dito na questão anterior, sobre o tipo de obra que mais gosta, como ainda corrobora o que foi por ela revelado ao mencionar as três obras literárias que ela leu e mais gostou, onde figuraram duas obras de teatro. A resposta da coordenadora, contudo, reflete que nem todas as suas leituras preferidas fazem parte do seu cotidiano. Pela resposta dada, acreditamos que por problemas, como a pouca disponibilidade de tempo, a informante prioriza as leituras requisitadas por seu trabalho, já que romances e paradidáticos são comumente indicados pelas escolas como leituras obrigatórias a serem realizadas durante o ano letivo. No caso da diretora pudemos também verificar a concordância entre o dado apresentado nessa questão e o revelado no item anterior.

É curioso observar que as três informantes apontaram, em suas respostas, às questões de número 05 (cinco) e 06 (seis) desse bloco, os paradidáticos como sendo textos literários. Acreditamos que este fato se dê pela questão da miscigenação dos gêneros anteriormente pontuada ou ainda que para as informantes o paradidático seja considerado um suporte para os gêneros literários. Podemos também supor que essa postura, quanto aos paradidáticos, seja reflexo de uma mudança de juízo de valor em relação às adaptações literárias, comumente criticadas (OCNEM, 2006), mas que cremos que podem ser ferramenta útil para a aproximação entre o aluno e a literatura em LE.

Outro dado interessante é que novamente os resultados apresentados pelas três informantes se assemelham ao que verificamos quando da análise dos questionários dos alunos que participaram do nosso estudo, onde, a maioria, indicou as mesmas leituras entre

suas preferidas e mais frequentes. O que não podemos afirmar, entretanto, é se isso não configura uma reação em cadeia, as leituras são preferidas, e por isso, mais realizadas ou se a maior frequência é que estimula a predileção. O que importa, no entanto, é que não há um choque de interesses aparente que possa prejudicar a interação texto/leitor por ocasião da não aceitação do texto apresentado.

A **sétima** pergunta (oitava para a professora) questionava sobre quais tipos de conhecimentos as informantes julgavam passíveis de serem adquiridos através da leitura de uma obra literária. A professora optou por conhecimentos históricos, culturais e de formas de escrita. A coordenadora e a diretora pedagógica assinalaram as mesmas opções somando-se a de conhecimentos gramaticais.

Analisando a questão pudemos verificar que para nossas informantes o texto literário consiste em ferramenta de acesso aos mais variados conhecimentos, que transcendem o mero conhecimento estrutural e historicista defendido durante décadas sobre o que discutimos em nosso capítulo teórico. Vale salientar que conhecimentos sobre a vida e obra dos autores e sobre os gêneros literários sequer foram mencionados pelas participantes, o que confirma a quebra de paradigmas. O dado também se assemelha bastante ao revelado na pesquisa de opinião dos alunos onde conhecimentos culturais, conhecimentos históricos, conhecimentos sobre as formas de escrita e conhecimentos gramaticais apareceram entre as cinco opções mais votadas.

Na **oitava** pergunta, nona no questionário da professora, tratamos, especificamente, do hábito leitor de obras literárias em língua espanhola. Questionadas sobre a frequência com que realizam essas leituras a professora de espanhol afirmou fazê-las “às vezes”. A coordenadora assinalou o item “nunca” para essa questão e a diretora pedagógica disse “raramente” realizá-las.

O dado revelado era esperado. Imaginávamos que a professora fosse citar uma maior ocorrência de leituras em língua espanhola do que as outras duas informantes, uma vez que faz parte do seu trabalho a busca por aperfeiçoamento, aquisição de novos conhecimentos e ferramentas para o melhoramento de sua prática docente. No caso da coordenadora e diretora supomos que suas leituras, em língua espanhola, restrinjam-se, na maioria dos casos, não a leituras de obras completas, mas a pequenos fragmentos ou textos isolados, apenas para a adoção de material.

Na **nona** questão (décima no instrumento destinado à professora), a fim de confirmar o dado originado pelas respostas à pergunta anterior, pedimos que as informantes dissessem quais tipos de obras literárias, em língua espanhola, costumam ler. A professora

informou ler tanto obras adaptadas/paradidáticos como obras completas/autênticas. A coordenadora não respondeu a essa questão, pelo fato de haver dito, no item anterior, que não realiza leitura em língua espanhola. A diretora pedagógica fez opção pelo item “outros” especificando realizar a leitura de poemas e frases em língua espanhola.

Segundo o resultado dessa questão podemos confirmar o que foi observado na pergunta anterior sobre o hábito leitor. Dentre as três informantes a professora é a que realiza leituras mais diversificadas, dentro do universo da língua espanhola, por ser a pessoa que trabalha, diretamente, com o idioma em sala de aula e, portanto, aquela que deve deter o maior e mais variado conhecimento em relação ao idioma e tudo que o permeia. Defendemos, evidentemente, que é salutar que as demais informantes tenham o contato, ainda que mínimo, com textos em língua espanhola, para seu próprio desenvolvimento intelectual, cultural, social e profissional, como para que possam desenvolver um melhor acompanhamento e orientação do trabalho da professora de língua espanhola que coordenam/direcionam. Nesse item ficou claro, também, que para a diretora, como supusemos anteriormente, poesias e frases caracterizam outros tipos de textos e não obras, sendo estas últimas, provavelmente, entendidas como um material de maior volume e mais completo.

A última pergunta do segundo bloco, **décima** (décima primeira no questionário da professora), investigava sobre as crenças das informantes em relação à influência das experiências de leitura, em língua materna, no momento da leitura de um texto literário em língua espanhola. De acordo com a professora, suas experiências em língua materna ajudam pouco ao ler em língua espanhola. Para a coordenadora e para diretora pedagógica, contudo, as experiências de leitura, em língua materna, ajudam bastante a leitura em língua espanhola.

Acreditamos que essa divergência entre as opiniões da professora e suas coordenadora e diretora se devam, principalmente, ao próprio conhecimento sistêmico detido pela professora em relação à língua espanhola, não dominado pelas outras duas informantes. No caso da coordenadora e da diretora, por seu pequeno arcabouço teórico em relação à língua espanhola os conhecimentos sobre o tema e as estratégias empregadas em leituras em língua materna acabam tendo um valor muito mais significativo. Para a professora o pensar na língua estrangeira em questão é muito mais natural, fazendo com que as experiências leitoras na língua materna não sejam requisitadas de forma tão consciente como no caso das outras duas informantes. Contudo, acreditamos que essas experiências são sim utilizadas, mas, como frisamos, não de forma consciente. Isso porque, segundo Santos (2009, p.3) “as estratégias de leitura são idênticas para qualquer idioma”.

A partir de agora trataremos da análise dos dados apresentados na **terceira parte** do questionário da professora, coordenadora e diretora pedagógica, que aborda aspectos **Sobre a leitura e o texto literário nas aulas de espanhol**, sendo formado por seis perguntas. Gostaríamos de destacar que nesse bloco as perguntas sofreram algumas modificações quando feitas à professora, pois neste caso o bloco denominava-se **Sobre a leitura e o texto literário em suas aulas de espanhol**, permitindo à professora responder segundo a realidade de suas aulas. Já a coordenadora e a diretora pedagógica responderam segundo julgavam ocorrer ou como achavam que deveria ser nas aulas de E/LE oferecidas na escola.

A **primeira** questão perguntava se as informantes acreditavam que os alunos deveriam ser estimulados a utilizar as estratégias de leitura nas atividades de compreensão textual, em língua espanhola, para obterem melhores resultados e em seguida pedimos que justificassem suas respostas. Para a professora esse estímulo deve ocorrer e transcender o que ela chama de leitura “do modo convencional” que consiste, segundo ela em “fazer leitura prévia e depois tirar palavras chaves e em seguida uma leitura mais profunda buscando a idéia central do texto coisas desse tipo”, o que na verdade são estratégias de leitura, embora a professora não deixe esse reconhecimento explícito. A professora fez, ainda, questão de salientar que como professora tenta “agir como facilitadora do processo de aprendizagem” e que, para isso, busca “incentivos” e utiliza “outros recursos além do livro (apostila), para desenvolver habilidades de leitura” usando “tirinhas, filmes, desenhos...”. A coordenadora também respondeu afirmativamente à pergunta e completou dizendo que “sem a leitura não há maior compreensão do texto. Daí a importância de persistir em estratégias de leitura para desenvolver o hábito”. Sob a ótica da diretora pedagógica o uso das estratégias pelos alunos deve ser estimulado, pois “vivemos na era da globalização” e por isso “é impossível retroagir”.

Analisando as respostas das três informantes podemos afirmar que para todas elas a validade do uso de estratégias de leitura é algo extremamente salutar, tendo como maior motivação uma prática de leitura mais moderna e arrojada, voltada para a compreensão leitora proficiente e eficaz como instrumento de acesso aos conhecimentos oferecidos pelo domínio do novo idioma.

Na pergunta seguinte, **segunda**, investigamos sobre a importância que as informantes julgam ter o conhecimento, por parte dos alunos, da literatura espanhola e quais as obras mais importantes, segundo a opinião delas. Segundo a professora é importante que os alunos tenham esse conhecimento “para que por meio da aculturação desperte o interesse do aluno em relação a língua estudada” e apontou o romance Dom Quixote de la Mancha, de

Miguel de Cervantes como principal obra a ser apresentada aos alunos por ser a obra mais conhecida e que mais desperta o interesse dos alunos por seu caráter satírico. Para a coordenadora o contato com obras da literatura espanhola também é importante já que, para ela, “nada melhor do que uma leitura e texto original”. A diretora pedagógica apenas apontou o conhecimento dos autores Gabriel García Márquez e Federico García Lorca como primordiais.

A partir desse dado podemos tecer algumas considerações. A primeira delas trata do conceito de aculturação destacado pela professora como aspecto positivo promovido pelo contato dos alunos com as obras literárias em língua espanhola. Compreendemos que os textos literários permitem a difusão da cultura de um povo, contudo apenas se esta for compreendida como o conhecer e apropriar-se de uma outra cultura, sem que para isso seja necessário subjugar a sua própria cultura, evitando, desse modo, que se promova a marginalização de um povo e supremacia de outro pela errônea compreensão de que o outro tem mais valor, representando uma cultura melhor.

Outro aspecto interessante que se reflete nas respostas dadas à segunda questão desse bloco é o fato de que as obras mencionadas fazem parte do que poderíamos denominar de cânone escolar da língua espanhola, haja vista mesmo no caso das respostas da coordenadora, que não mencionou nenhuma obra ou autor, e da diretora que apenas citou os autores, os nomes apontados fazem parte do grupo que “simboliza” a literatura do mundo hispânico. De acordo com a professora isso se dá pelo fato de que as obras sendo conhecidas pelos alunos despertam mais o interesse deles.

O terceiro e último ponto que gostaríamos de analisar nesse dado é a justificativa dada pela coordenadora que associa o conhecimento de obras literárias a textos originais, quando na pergunta não deixamos claro se o contato com obras literárias restringia-se a textos originais, excluindo-se as adaptações. Embora saibamos que há uma corrente que defende o uso dos textos autênticos, sendo isto sugerido inclusive pelas OCNEM (2006), defendemos que, em favor da aproximação do aluno do ensino médio ao texto literário, o uso de adaptações e de suportes diversos, que possam ser usados para atrair e desmistificar crenças preconceituosas em relação aos gêneros literários, consiste uma ação totalmente válida, embora com objetivos didáticos diferentes daqueles do trabalho com o TL original.

O próximo item do instrumento, a **terceira** pergunta, questionava as informantes sobre o que elas acham do uso do texto literário nas aulas de leitura em língua espanhola. A professora e a coordenadora afirmaram considerar interessante e a diretora pedagógica assinalou julgar ser uma prática muito interessante.

Pelas respostas dadas a essa questão subentendemos que um dos principais obstáculos para a inserção do texto literário no contexto das aulas de língua espanhola está transposto, haja vista que tanto a escola como a professora consideram ser uma possibilidade interessante de trabalhar a leitura nessas aulas. No entanto, na outra vertente do contexto de ensino/aprendizagem de E/LE está a maioria dos alunos/informantes (51%) que afirmou não querer que a professora fizesse uso do texto literário nas aulas de espanhol. Seria necessário, portanto, detectar a causa dessa aversão, uma vez que ficou claro que a maioria aprecia tanto a leitura como a literatura, a fim de se trabalhar para transpor a barreira que afasta o texto literário das aulas de E/LE.

A **quarta** questão, no questionário da professora, perguntava sobre quais os principais obstáculos enfrentados quando do uso do texto literário nas aulas de espanhol, segundo a ótica da informante. Para a professora, dentre os itens apresentados, o tipo de linguagem utilizado e a rejeição por parte dos alunos são os principais entraves para o uso do TL em suas aulas. A resposta da professora ganha reforço se comparada a alguns dados colhidos nos questionários dos alunos, nos quais, como já mencionado anteriormente, revelou-se que para a maioria, o uso do texto literário nas aulas de língua espanhola não é uma prática muito bem-vinda para eles. No entanto há que se salientar que a maioria, neste caso, não foi considerável, já que para trinta e seis dos setenta e seis alunos o texto literário deveria ser mais utilizado nas aulas de espanhol.

A maioria dos alunos apontou a presença de palavras desconhecidas como principal dificuldade na leitura de textos literários, o que julgamos ser passível de ocorrer na leitura de qualquer outro texto, e ainda afirmou sentir-se capaz de ler textos literários em língua espanhola, o que, novamente reforça a questão da necessária adequação do texto literário aos objetivos propostos para o contexto de aprendizagem em questão. Discordamos da professora quando ela aponta o tipo de linguagem utilizada nos textos literários como um dos principais obstáculos para o uso desses gêneros em suas aulas por acreditarmos que, assim como nos demais gêneros, há também no caso específico dos literários, textos com diferentes graus de dificuldade que podem, portanto, se adequar aos mais variados níveis de proficiência.

Perguntamos, exclusivamente para a professora de língua espanhola, na **quinta** questão do seu questionário, sobre a frequência com que ela faz uso do texto literário em suas aulas, ao que ela informou usar “às vezes”. Durante o período em que fizemos as observações de aulas não verificamos nenhuma ocorrência de uso do texto literário por iniciativa da professora, houve apenas um momento em que um poema de Pablo Neruda apareceu na

apostila, ocasião na qual a professora apenas resolveu, junto com os alunos, a atividade proposta a partir do texto em questão, não sendo feito nada além do proposto pelo material.

A **sexta** pergunta do questionário da professora, quarta no instrumento da coordenadora e da diretora pedagógica, questionava sobre quais elementos as informantes julgavam sendo os que mais dificultam a compreensão leitora de textos literários, em língua espanhola, por parte dos alunos. A professora, reafirmando o que ela defendeu no quarto item do seu questionário como sendo obstáculos para o uso do TL em suas aulas, apontou a própria complexidade desse tipo de texto, somada, nesse caso, à falta de conhecimentos culturais. Para a coordenadora, a falta de domínio das estruturas linguísticas é o que mais impede a compreensão leitora dos alunos. Já para a diretora os principais obstáculos são a própria complexidade desse tipo de texto e a falta de domínio das estruturas linguísticas da língua.

Novamente o dado apresentado reflete a semelhança entre as opiniões das participantes e mais uma vez observamos a resposta da diretora sugerindo a soma do que foi apresentado pela professora e pela coordenadora. Persiste nesse resultado a crença de que o texto literário é dotado de uma linguagem e características de difícil acesso, o que contribui para o seu afastamento das aulas de espanhol como língua estrangeira. Compreendemos que o professor e a escola são formadores de opinião, uma vez que são eles que orientam todo o processo pedagógico a ser empregado em sala de aula. Com isso, acreditamos que essa crença, transparecendo na prática de sala de aula, é fator determinante na rejeição, por parte dos alunos, em relação ao TL, sendo por eles percebido que a própria professora considera esse tipo de texto dotado de maior complexidade.

Na **sétima** pergunta feita à professora questionamos a informante sobre se ela estimula os alunos a utilizarem seus conhecimentos em língua materna para compreenderem textos literários em língua espanhola, o que a professora considerou ser uma prática bastante comum.

No caso dessa resposta é interessante notar uma contradição em relação ao que a mesma informante afirmou quando lhe questionamos sobre o uso de suas próprias experiências de leitura em língua materna no momento em que realiza leituras em língua espanhola, sendo que nessa ocasião a professora respondeu acreditar que é pouca a contribuição das experiências de leitura em língua materna para sua compreensão leitora em língua espanhola. No entanto, em se tratando de seus alunos ela julga esse aspecto de uma forma diferente, dando-lhe um valor muito maior, o que reforça nossa teoria de que talvez para ela seu maior grau de proficiência possibilita uma maior compreensão leitora sem que seja necessário recorrer aos seus conhecimentos e vivências na língua materna. Para os



alunos, ainda iniciantes na língua estudada, a estratégia de uso do conhecimento prévio da língua materna é considerado, pela professora, como ferramenta extremamente útil.

A **oitava** questão do questionário da professora (quinta no questionário da coordenadora e da diretora) perguntava sobre quais atividades, em língua espanhola, envolvendo o texto literário, são mais frequentes, numa escala de um a dez. Para a professora perguntamos quais as atividades que ela mais realiza, a partir do texto literário, ao que a mesma apontou o “estabelecer a relação entre língua, cultura e literatura” como a atividade mais comum. No caso da coordenadora e da diretora foram assinaladas as opções que as informantes supunham ser as mais recorrentes. A coordenadora não usou a escala e assinalou o valor um para mais de um item sendo eles a análise de conteúdos linguísticos, aspectos históricos, estabelecer a relação entre língua, cultura e literatura e a produzir textos melhores. A diretora também não fez uso da escala da forma como sugerimos e assinalou o valor um, que deveria ser atribuído ao item julgado como mais frequente, para todas as opções dadas na questão.

A partir desse dado podemos verificar uma mudança de postura, ainda que mais teórica do que prática, em relação à compreensão da utilidade do texto literário como ferramenta no contexto de ensino-aprendizagem de E/LE. Se até bem pouco tempo defendia-se o uso do texto literário como meio de acesso a conhecimentos de caráter histórico e cultural, pelo menos para nossas informantes o texto literário ultrapassa esses limites para abranger toda uma gama de conhecimentos que delineiam a riqueza de informações, cultura e conhecimento inerentes a esse gênero textual. Entretanto é necessário que essa teoria contemple a prática e que, sobretudo a professora, passe a fazer uso do texto literário para todas as finalidades que ela julgou como pertinentes, enriquecendo, desse modo, ainda mais suas aulas.

Finalizando esse terceiro bloco de perguntas pedimos que as informantes na **nona** questão do questionário da professora, sexta no caso da coordenadora e da diretora, avaliassem a utilização de textos literários no material didático de espanhol com o qual a professora trabalha na escola. A professora e a diretora pedagógica afirmaram que o material tem poucas atividades com o texto literário, mas não voltadas para o desenvolvimento da compreensão leitora. A coordenadora primeiramente marcou a opção que diz que o texto literário é usado predominantemente para o trabalho com a compreensão leitora e em seguida assinalou a opção “não me recordo”.

Analisando as respostas das três informantes podemos dizer que no caso da professora e da diretora pedagógica suas opiniões quanto ao uso do texto literário pelo

material didático adotado pela escola encontra reforços na análise que realizamos do mesmo, na qual constatamos que o texto literário é utilizado em uma minoria das atividades propostas e na maioria dos casos para atividades envolvendo aspectos gramaticais e aquisição de vocabulário. Em se tratando da coordenadora, acreditamos que sua real opção tenha sido a “não me recordo” uma vez que essa anularia a outra opção feita por ela e que vai de encontro à realidade do texto literário no material didático da escola. Defendemos que um material didático para o ensino de língua espanhola deve trazer atividades para o desenvolvimento da compreensão leitora como propostas por Kleiman (1993), a partir de técnicas orientadas, compreendendo diferentes graus de dificuldades: do mais fácil para o mais difícil.

O quarto bloco de perguntas do instrumento investigava, especificamente, **sobre a formação acadêmica e atuação profissional da professora de espanhol**. Nessa etapa foram feitas oito perguntas para a professora e cinco perguntas para a coordenadora e para a diretora pedagógica da escola.

A **primeira** questão, feita apenas para a professora, perguntava se ela acredita que foi preparada, pela universidade, para trabalhar a compreensão leitora dos seus alunos, em língua espanhola, com o que a informante disse concordar parcialmente.

Lamentavelmente, até bem pouco tempo, era uma realidade comum a todas as universidades brasileiras<sup>80</sup>, que formavam professores de língua espanhola, a curta carga horária destinada, dentro da grade curricular, ao trabalho, específico, com a prática pedagógica, normalmente restrita a duas disciplinas no final do curso. Isso faz com que os professores dessas disciplinas se deparem com a dificuldade de contemplar todos os aspectos que gostariam de trabalhar em suas aulas por julgarem como pertinentes à formação dos futuros professores, que terminam tendo que aprender na prática a priorizar esta ou aquela competência, sendo normalmente este fator determinado pela escola ou ainda pelo material didático utilizado. O que acontece é que o professor não se sente preparado para trabalhar com competências e habilidades mais subjetivas como a compreensão leitora, o que faz com que centralize seu trabalho naquilo que é mais fácil de ensinar e de avaliar, a aquisição de vocabulário e o domínio de aspectos relacionados à gramática da língua.

Na **segunda** questão do questionário da professora perguntamos se ela acredita que foi preparada pela universidade para desenvolver as estratégias de leitura com seus alunos, ao que, novamente, a informante respondeu que concorda parcialmente.

---

<sup>80</sup> Com as novas orientações do MEC (resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002) a licenciatura não é mais assim. Há mais de 400 horas de estágio e prática como componente curricular. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.

Mais uma vez o dado fornecido pela questão nos remete à situação de ensino nas universidades brasileiras, que repetem o que ocorre, na maioria das vezes, ao longo de toda a educação básica, ensina-se muita teoria e pouca prática, contribuindo para um cenário de insegurança e sensação de incapacidade por parte dos profissionais que teriam em sua prática docente, se fossem melhor preparados, a possibilidade de transformar essa triste realidade.

A **terceira** questão sondava sobre o preparo da professora, oferecido pela universidade, em relação ao uso do texto literário nas aulas de espanhol. A professora disse discordar totalmente da afirmativa.

Através dessa resposta constatamos que há uma lacuna entre o que se produz, por meio das pesquisas, que apontam para uma urgente e necessária prática das orientações dos documentos oficiais quanto a um ensino de línguas voltado para a formação do indivíduo enquanto cidadão, devendo este ser realizado de forma contextualizada e a partir do uso da maior variedade de gêneros textuais possível e o que se ensina nas universidades, denotando uma desatualização altamente prejudicial ao ensino de línguas nas salas de aula do ensino regular brasileiro. Sobre o despreparo dos docentes para o trabalho com o texto literário Pereira (2008) afirma que:

Os cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia, embora possuam algumas disciplinas introdutórias dessas questões, não têm conseguido formar o profissional de leitura, capaz de trabalhar com as especificidades do texto literário, da criança e do jovem leitor. (Pereira, 2008, p. 58)

Na **quarta** questão do instrumento da professora, primeira no questionário da coordenadora e diretora pedagógica, perguntamos sobre o método de ensino utilizado pela professora de espanhol. De acordo com a própria professora ela faz uma mescla de todos os métodos e cita como exemplos o tradicional, audiovisual e abordagem comunicativa. A coordenadora não citou métodos, mas sim a utilização de slides, figuras, músicas e textos. A diretora pedagógica, a exemplo do que fez a coordenadora, citou a leitura, interpretação, pesquisa, utilização da literatura e da música como práticas que julga serem comuns nas aulas de E/LE.

Nesse item podemos verificar primeiramente a falta de compreensão do que a própria pergunta solicitava, ao que apenas a professora respondeu como gostaríamos, abordando a questão do método de ensino e não dos meios utilizados, apontados pelas outras duas informantes. Entretanto o mais salutar aqui é o fato de a professora mencionar, em primeiro lugar o método que identificamos nas observações de aulas, já apresentado e discutido anteriormente. Embora a professora cite o método audiovisual e a abordagem

comunicativa, verificamos que na prática o método tradicional é predominante em sua prática, possivelmente por ter sido esse o método mais valorizado e ensinado por seus professores.

A **quinta** pergunta, segunda no questionário da coordenadora e da diretora pedagógica, questionava sobre as maiores dificuldades enfrentadas pela professora em sala de aula. Para a professora sua maior dificuldade é “despertar o interesse dos alunos para textos de um modo geral, já que esse desinteresse já vem da língua materna”. De acordo com a coordenadora “compatibilizar os seus pensamentos, suas idéias, originalmente em português com a cultura estrangeira” consiste no maior obstáculo enfrentado pela professora de língua espanhola. Segundo a diretora a maior dificuldade que permeia o ensino de E/LE na escola é “convencer os alunos sobre a importância da língua”.

O resultado desse item vai, num primeiro momento, de encontro a uma série de dados revelados no questionário dos alunos no qual verificamos que a maioria dos alunos afirma gostar de ler, ter o hábito leitor e que nesse contexto se insere a leitura de textos literários. Tal divergência nos leva a supor que o aparente desinteresse, por parte dos alunos, em relação a textos em geral, descrito pela professora, se deva ao uso de textos inadequados às necessidades e expectativas dos alunos com os quais as atividades são realizadas. A opinião da coordenadora, por sua vez, remete à compreensão de um ensino de línguas instrumental, que requer a tradução da língua estrangeira para a materna e vice-versa, quando, na verdade, essa não é uma prática necessária, quando se parte do pressuposto que para o trabalho com a habilidade leitora, defendida aqui como principal foco do ensino de E/LE na escola, não se faz necessária a de tradução, prática apontada pela informante. Quanto à afirmação da diretora, se partirmos das respostas dadas pelos próprios alunos quanto à importância do idioma espanhol para a formação do indivíduo, podemos dizer que este é um obstáculo transposto, pois para uma maioria significativa a aprendizagem da língua espanhola é considerada importante ou muito importante. Talvez o obstáculo não seja a compreensão da importância da língua, mas conhecendo-se sua importância, dar-lhe o valor merecido, levando a um maior comprometimento com o processo de aprendizagem.

No item seguinte, a **sexta** pergunta, questionamos a professora sobre que aspecto ela apontaria como sendo seu ponto forte, como professora de espanhol, e qual ponto apontaria como o mais fraco de sua prática docente.

De acordo com a professora seu ponto forte é sua dinamicidade, que a motiva a tentar fazer com que sua aula seja sempre interessante. Em seguida a informante enfatiza que faz pouco uso da interpretação de textos literários em suas aulas, utilizando-se de outros recursos. No entanto, não ficou claro se a pouca utilização do texto literário aparece como

ponto fraco de sua prática em sala de aula ou se, para a professora, o uso dos gêneros literários não combina com o aspecto dinâmico por ela ressaltado anteriormente.

Partindo da dúvida suscitada pela informação da professora podemos fazer algumas considerações. Caso a informante tivesse feito menção à baixa frequência de atividades voltadas para a interpretação de textos literários como ponto fraco de sua prática docente, poderíamos entender esse como o primeiro passo, de uma profissional reflexiva, que busca autoavaliar-se e através disso promover transformações em suas próprias ações, permitindo, ainda, a mudança de crenças que possam ser prejudiciais a sua evolução.

Entretanto, considerando a possibilidade de a professora entender o texto literário como inadequado à postura dinâmica, por ela destacada como ponto mais forte de sua atuação em sala de aula, teríamos uma visão equivocada e preconceituosa em relação ao texto literário, uma vez que defendemos o uso desse tipo de texto como ferramenta para a aquisição de conhecimentos da língua espanhola. Para nós, assim como para os documentos oficiais (PCNEM +, 2002; OCNEM, 2006), o ensino de espanhol, como língua estrangeira, no ensino médio, deve ser feito sempre de forma contextualizada, partindo-se, portanto, sempre do texto, de sua compreensão e interpretação. Para que esse trabalho possa ser realizado, valorizando-se o enfoque comunicativo da língua, é pertinente expor os alunos a maior variedade de gêneros textuais adequáveis às necessidades de ensino-aprendizagem de cada turma. Dentro dessa variedade sugerimos a inserção do texto literário, por acreditarmos ser um gênero rico e completo, podendo ser explorado das mais diferentes formas, segundo seja mais interessante para a professora, seus alunos e o contexto de ensino-aprendizagem.

Fizemos a mesma pergunta (sendo a terceira do bloco), de modo um pouco diferente, para as outras informantes. Pedimos que elas apontassem o ponto forte e o ponto fraco das aulas de espanhol para que pudéssemos ter uma dimensão da sua compreensão quanto ao que ocorre em sala de aula. De acordo com a coordenadora, o aspecto forte consiste no próprio fato de aprender uma nova língua, sobretudo por sua semelhança com a língua portuguesa. Para ela não há nenhum ponto fraco a ser mencionado.

Observamos que a coordenadora não remete à prática docente quando responde à questão. Supomos três possíveis justificativas para essa postura. Primeiro, a informante pode ter entendido que a pergunta solicitava que apontasse aspectos relacionados ao conjunto que compõe a aula e não apenas à professora. Segundo, a coordenadora não tem conhecimento da prática da professora em sala de aula suficiente para ter uma opinião formada, uma vez que não é uma prática muito comum as coordenadoras, principalmente de grandes escolas,

observarem aulas. Por fim, consideramos a possibilidade de a coordenadora, por questões éticas, ter optado por abster-se de mencionar aspectos relacionados apenas à professora.

Segundo a diretora pedagógica, o ponto forte das aulas de espanhol é a utilização de textos literários, de recursos audiovisuais e de atividades extraclasse. O ponto fraco é “ater-se a regras gramaticais e significados puros e simples”.

O posicionamento da diretora pedagógica também nos gerou dúvidas. Não ficou claro, para nós, se a informante realizou um juízo de valor das aulas de espanhol ofertadas pela escola ou se sua resposta foi dada de forma generalizada, destacando pontos que julga fortes e fracos em qualquer aula de língua espanhol oferecida em qualquer instituição. Supomos, no entanto, que o objetivo da diretora pedagógica tenha sido o de referir-se às aulas da professora de espanhol, da escola onde realizamos nossa pesquisa, pelo fato de que praticamente todos os aspectos levantados, tais como uso de recursos audiovisuais e ater-se a regras gramaticais e significados puros e simples, foram detectados como parte da prática de sala de aula durante o período de observações. O único equívoco, neste caso, se trata da indicação do uso do texto literário como ponto forte, uma vez que, em se tratando da prática da professora da escola, a utilização do texto literário não é uma prática comum, pelo menos segundo o curto espaço de tempo em que observamos suas aulas.

Na **sétima** questão do questionário da professora, quarta, para a coordenadora e para a diretora pedagógica, perguntamos às informantes sobre sua satisfação quanto ao suporte dado, pela escola, ao desenvolvimento do trabalho da professora de língua espanhola e se há algum aspecto que gostariam que fosse modificado.

A professora afirmou estar satisfeita com o suporte, mas disse que “gostaria de poder escolher o material didático ou que o mesmo fosse atualizado para novas realidades como Enem e Vestibulares (com atividades específicas para esse fim).” A coordenadora, por sua vez, salientou que gostaria que a carga horária da disciplina fosse ampliada. A diretora demonstrou satisfação com o suporte dado pela escola à professora de língua espanhola e complementou ressaltando que para o sucesso da prática docente o mais importante é o planejamento de “atividades diversificadas”, sendo esta uma atribuição do professor e afirmando que cabe, à escola, viabilizar os recursos necessários para a realização dessas atividades.

Vemos no dado apresentado pela questão a diferença de opiniões entre as informantes. Embora todas estejam satisfeitas com o suporte dado pela escola para a professora da disciplina de língua espanhola, os aspectos a serem melhorados são diferentes para cada uma delas. Enquanto para a professora é necessário que o material didático utilizado

passa por alterações, para a diretora pedagógica o êxito no processo de ensino está muito mais relacionado ao planejamento adequado das aulas, por parte da professora, do que a qualquer aspecto ligado à questão do suporte que venha a ser oferecido. Já para a coordenadora a carga horária, de apenas 2 horas/aula semanais é um fator a ser melhorado a fim de permitir um melhor desempenho da professora. As mudanças no material didático sugeridas pela professora, objetivando sua adequação às realidades do Enem e Vestibulares são um ponto interessante e relevante para a nossa discussão, haja vista termos percebido que o material didático pauta boa parte da prática docente da professora em cada aula, porém avaliamos que o estilo das questões muito se assemelha ao comumente utilizado nos vestibulares mais comuns para os alunos da região, distanciando-se, entretanto, das questões mais contextualizadas presentes no Enem. Desse modo as aulas de língua espanhola acabam sendo voltadas muito mais para o trabalho com a gramática e o vocabulário da língua. No entanto, gostaríamos de citar o que afirma Ana Cristina dos Santos sobre a escassez de materiais para finalidades específicas no ensino de línguas ao que diz que “o professor tem que procurar alternativas e soluções para suprir esta falta de apoio, pois se deseja material de compreensão leitora para as suas aulas deve ele próprio confeccionar, já que a procura por um será infrutífera” (Santos, 2009, p.1)

O último item do instrumento, **oitavo** (quinto, para a coordenadora e diretora pedagógica) perguntava, especificamente, sobre o interesse das informantes por algum curso ou oficina que ajudasse/orientasse a professora de língua espanhola na inserção do texto literário em suas aulas.

As três informantes responderam afirmativamente à pergunta sendo que a coordenadora complementou ressaltando a possibilidade de aperfeiçoamento a qual a professora teria acesso e a diretora pedagógica salientou a importância de que, seja qual for o professor, ou a área do conhecimento com a qual trabalhe, “deve manter-se sempre atualizado” e ter um comportamento empreendedor, buscando seu aperfeiçoamento.

A partir do posicionamento das três informantes sobre a última questão fica evidente a compreensão que todas têm de que um curso que permitisse à professora descobrir métodos e ferramentas para adequar o uso do texto literário às suas necessidades, como professora das duas turmas de 2º ano do ensino médio, que serviram como base para a realização da nossa pesquisa, seria extremamente útil. Tal evidência se torna muito relevante uma vez que, com isso, um importante obstáculo para a introdução do texto literário, no contexto específico das duas turmas mencionadas, é transposto, visto que todas as informantes

estão abertas ao aperfeiçoamento das técnicas e conhecimentos da professora em favor da melhoria do ensino da língua espanhola, oferecido na escola.

Desse modo finalizamos a etapa de apresentação e análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos utilizados para a concretização do nosso estudo. Passamos, no tópico seguinte, a tratar das considerações finais do nosso trabalho.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que, para que qualquer trabalho fique bem feito, é necessário, além de muito empenho e dedicação, que se tenha paixão, um profundo interesse, alimentando o desejo de um belo resultado. Desse modo, podemos dizer que o fascínio que o texto literário e a prática de sala de aula exercem sobre nós foi o maior motivador dessa pesquisa que apresentamos aqui. Estar em sala de aula, compartilhando conhecimentos e aprendendo com os alunos e com a língua espanhola, objeto do nosso trabalho como professora, é uma experiência que a despeito de todas as dificuldades torna-se única a cada encontro, quando podemos sentir que, de algum modo, contribuímos para a construção de um mundo melhor, onde povos, culturas, línguas possam ser mais tolerantes uns com os outros.

Assim surgiu o interesse por nosso tema, buscando unir a prática de ensino de língua espanhola para turmas do 2º ano do ensino médio ao uso do texto literário como ferramenta para o trabalho com a leitura. A opção pela cidade de Porto Velho se deu pela recente mudança da nossa família para a localidade e pela intenção de contribuir, de algum modo, para o melhoramento das práticas de ensino da língua espanhola nesse lugar e no contexto específico em que a pesquisa foi realizada. A princípio desejávamos que o estudo fosse realizado com uma turma de 1º ano e outra de 2º ano de uma escola pública, contudo diante das dificuldades que encontramos, como greve e problemas em localizar uma escola que atendesse às nossas necessidades, foi necessário que fizéssemos algumas alterações quanto ao contexto do nosso estudo. Com isso escolhemos nos focar em duas turmas de 2º ano do Ensino Médio de uma escola particular da cidade de Porto Velho, sobretudo pelo fato de a escola ter, gentilmente, se prontificado a permitir a realização da pesquisa. Descartamos a ideia de pesquisar também as turmas de 1º ano por não haver, ainda, a oferta da língua espanhola para esse público, focando-nos, portanto, nas turmas de 2º ano, por considerarmos os objetivos de aprendizagem e enfoques do 3º ano muito distintos, geralmente mais focados nos exames de vestibular.

Nosso principal objetivo era verificar se o texto literário é utilizado como ferramenta para o trabalho com a compreensão leitora nas aulas de língua espanhola oferecidas às duas turmas de 2º ano do Ensino Médio na escola onde realizamos nossa pesquisa e, em caso afirmativo, como isso é feito. Partindo da premissa, oriunda de nossa própria experiência como discente e docente, de que o texto literário não é bem aceito no contexto de aulas de E/LE em turmas do ensino regular, procurávamos detectar que elementos

contribuem significativamente para essa rejeição. A decisão de delimitar nosso tema em torno do texto literário se deu pelo fato de acreditarmos que o texto literário é dotado de uma plurissignificação que pode enriquecer muito a aula de língua espanhola. Sobre as contribuições dessa plurissignificação, Rios (2008) afirma:

O texto plurissignificativo oferece ao leitor inúmeras possibilidades leitoras, sendo, pois, sinônimo de liberdade criativa, lugar de imaginação ampla, contestação, sonho, criticidade, transformação, conflito, mistério... sensações leitoras que, dificilmente, em texto não-literário pode alcançar diversificadamente, enquanto, num único texto literário é possível encontrá-los, todos, e outros mais. (RIOS, 2008, p. 98)

A fim de melhor organizar nosso estudo optamos por organizá-lo em três capítulos principais, antecedidos por uma introdução e seguidos pelas considerações finais, ora apresentadas. O primeiro capítulo tratou da fundamentação teórica, o segundo apresentou a metodologia da pesquisa e o terceiro trouxe a análise dos dados coletados. Tal organização, por sua vez, foi orientada por uma série de quatro questões originadas por nossos objetivos específicos, as quais retomaremos mais adiante.

Para obter respostas consistentes para nossos questionamentos buscamos, primeiramente, conhecer o que dizem os teóricos e estudiosos a respeito de cada ponto destacado. Desse modo apresentamos em nosso primeiro capítulo todo o aporte teórico que nos serviu como base para a elaboração dos nossos instrumentos, bem como para a coleta e análise dos dados obtidos.

Identificamos, a partir das nossas questões de pesquisa e, evidentemente, dos nossos objetivos, três tópicos principais: texto literário, leitura e crenças. Texto literário, o tipo de gênero, cuja inclusão defendemos para uma prática pedagógica mais aperfeiçoada, dinâmica e arrojada, enquanto professor(a) de E/LE que objetiva um processo de ensino-aprendizagem mais completo, usando, para isso, gêneros tão ricos e completos como os literários. Leitura, pautada, sobretudo, no que afirmam os documentos oficiais (PCNEM, 2000; PCNEM+, 2002; OCNEM, 2006) sobre a priorização do trabalho com a leitura e de sua íntima relação com o uso da maior variedade de gêneros textuais, a fim de se oferecer um ensino de línguas moderno e adequado às necessidades sociais, pessoais e de mercado. Por fim averiguamos as crenças, pelo fato de acreditarmos que o nível de aceitabilidade do texto literário está intimamente relacionado às experiências anteriores, e consequentes crenças, experimentadas pelos integrantes do processo de ensino-aprendizagem, isto é, professor/aluno/escola.

Por defendermos a íntima relação dos gêneros literários com a leitura, finalidade a qual o texto literário se propõe antes de qualquer outra, achamos relevante apresentar, inicialmente, algumas discussões envolvendo a leitura e suas implicações no ensino de E/LE. Para isso percorremos as concepções de leitura a partir de Cohen (1990), Bakhtin (1992), Solé (1998), Koch (2006, 2008), Mendoza (2007), dentre outros. Em seguida discutimos o conceito de compreensão leitora a partir de teóricos como Soares (2004), Allende (2005) e Marchuschi (2008). Tratamos das estratégias de leitura e de sua importância para a leitura em língua estrangeira tendo como suporte as considerações de Solé (1998), Kleiman (2000), Koch (2006; 2008) e Silva (2005). A questão específica da leitura nas aulas de E/LE, avaliamos sob a ótica de autores como Allende (2005), De Pietri (2007) e Marchuschi (2008).

Abordando a questão da funcionalidade do texto literário no ensino de leitura na escola nos baseamos em teóricos como Widdowson (1984) e Battaner (1991). Em seguida tratamos da polêmica em torno da conceitualização do literário a partir das considerações de nomes como Genette (1997), Mendoza (2004), Vivante (2006) e Aragão (2006). Discutindo a relação do texto literário com o contexto de ensino de espanhol na escola, e sua associação às aulas de leitura, apresentamos as contribuições de estudiosos como Cândido (1995), Allende (2005), Aragão (2006) e Mendoza (2007).

Em seguida, apresentamos uma discussão em torno da temática das crenças por acreditarmos que estas influenciam diretamente no contexto de ensino-aprendizagem. Inicialmente discutimos a definição do termo segundo alguns teóricos como Silva K. (2005), Barcelos (2004, 2007) e Alvarez (2007) para, em seguida, tratarmos da relação das crenças com o contexto de ensino-aprendizagem de língua a partir de nomes como Pajares (1992), Barcelos (2004) e Alvarez (2007).

Finalmente, apresentamos uma síntese da história do ensino do espanhol no Brasil e o que dizem os documentos oficiais pautando-nos, sobretudo, nos próprios documentos (PCNEM, 2000; PCNEM +, 2002; OCNEM, 2006) sobre cada eixo da pesquisa.

Com o intuito de viabilizar nosso estudo, optamos por um estudo de caráter exploratório-descritivo tendo seus dados analisados desde uma perspectiva quanti-qualitativa, sendo os dados quantitativos utilizados, sobretudo, a fim de permitir uma melhor percepção da abrangência dos dados revelados em cada momento da nossa análise.

Analisando os dados colhidos durante a pesquisa e pautando-nos em toda a revisão teórica realizada, pudemos chegar a algumas conclusões. Respondendo à nossa primeira questão, sobre quais as crenças dos alunos e dos representantes da escola em relação

ao uso do texto literário nas aulas de E/LE, pudemos verificar que tanto alunos quanto professora e escola (representada pela coordenadora e diretora pedagógica) compartilham da mesma opinião sobre a leitura e o texto literário, acreditando que ambos são importantes para a formação do indivíduo por serem ferramentas de acesso a conhecimentos diversos e instrumento para a prática de outras habilidades. Contudo, quanto ao uso do texto literário nas aulas de língua espanhola, percebemos o receio por parte dos alunos e professora. Tanto os alunos como a professora deixaram transparecer em suas respostas e prática de sala de aula que o texto literário lhes suscita crenças que impedem o melhor aproveitamento dos gêneros literários nas aulas de E/LE.

Complementando nossa suposição anterior e respondendo nossa segunda questão, sobre as influências das crenças no processo de utilização do TL nas aulas de língua espanhola, acreditamos que as crenças da professora e dos alunos em relação ao texto literário influem diretamente em seu uso e nas aulas de leitura de E/LE, uma vez que os informantes relataram que, embora tenham tido experiências anteriores positivas em relação à leitura e mesmo ao texto literário, não se sentem à vontade com sua inserção nas aulas de E/LE por acreditarem que esses gêneros não se adequam aos objetivos comunicativos propostos para as aulas, por sua linguagem aparentemente mais complexa e em desuso. A principal justificativa para essa crença está nas próprias experiências vividas por boa parte dos alunos, tanto em língua materna quanto estrangeira, que os fazem associar o uso do texto literário ao ensino-aprendizagem de conteúdos de caráter formalista e historicista, distanciando-os da vivência do prazer estético e do acesso a uma mostra autêntica de uso da língua estudada.

A professora, por sua vez, revela sua crença de que o texto literário é difícil de ser trabalhado, por não compreendê-lo como uma ferramenta para o trabalho dinâmico e voltado para o método comunicativo por ela teoricamente priorizado em suas aulas. Some-se a isso o fato de a professora não se sentir preparada pela universidade e amparada pelo suporte pedagógico, oferecido pela escola através do material didático adotado, para a utilização do texto literário em suas aulas de língua espanhola. No entanto, mesmo compreendendo as dificuldades encontradas pela professora para o uso do texto literário em suas aulas, entendemos que é tarefa do docente trabalhar com seus alunos a fim de desmistificar as crenças errôneas e preconceituosas em torno do texto literário por defendermos que a experiência leitora de textos literários, por parte dos alunos, “pode ser positiva ou negativa dependendo da metodologia empregada por quem planeja abordá-lo” (RIOS, 2008, p.98).

Comparando os resultados de nossas observações de aulas com os colhidos através dos questionários dos alunos e da professora e por meio da análise do material

didático, acreditamos que haja um processo de retroalimentação de crenças, uma vez que, observamos que tanto as crenças dos alunos, que julgam os textos literários inadequados para as aulas de língua espanhola, alimentam o receio da professora em utilizá-lo como a forma com que esses gêneros são abordados pelo material didático e, por consequência, pela professora, ampliam o desinteresse por parte dos discentes. Entretanto, partindo-se do pressuposto, verificado pelos resultados dos questionários dos alunos, de que os informantes têm desenvolvido o hábito leitor, cremos que o primeiro passo, o gosto pela leitura, já foi dado, necessitando-se apenas a percepção por parte dos alunos e da professora, de que o texto literário pode e deve ser empregado nas aulas de língua espanhola, a exemplo do que ocorre com outros gêneros. Isso faz com que a compreensão e interpretação leitora sejam aprimoradas, podendo ainda viabilizar o acesso aos mais variados conhecimentos, sejam de ordem linguística, cultural, histórica, etc.

Para responder à nossa terceira questão de pesquisa recorreremos, principalmente, à análise dos dados coletados por meio dos protocolos de observação de aulas e de análise do material didático. Com isso podemos afirmar que o texto literário não é usado nas aulas de E/LE, em atividades de leitura, de acordo com as orientações dos documentos oficiais brasileiros, uma vez que constatamos que a utilização de textos literários, nas aulas oferecidas nas duas turmas onde realizamos nosso estudo, é bastante rara, restringindo-se às atividades propostas no material didático adotado pela escola e que muito se distanciam das diretrizes dos documentos.

Dando sequência ao percebido por meio do que foi observado na análise do material didático, podemos responder ao nosso quarto e último questionamento, que tratava do modo como o texto literário é usado nas atividades de leitura propostas pelo material didático utilizado pela escola. Anteriormente citamos que o uso do texto literário, nas atividades de leitura em língua espanhola, oferecidas às duas turmas de 2º ano do ensino médio onde coletamos os dados, em muito se distancia das orientações dadas pelos documentos oficiais pelo fato de que são exercícios, na maioria das vezes, apenas voltados para a prática de gramática e vocabulário. Nas raras ocasiões em que são exploradas questões de compreensão leitora isso se dá de forma bastante superficial, impedindo uma progressão tanto quanto ao nível das questões quanto da discussão que poderia ser instigada a partir da temática proposta pelo texto lido. São atividades que pouco exploram a capacidade crítica e comunicativa de alunos da faixa etária na qual estão inseridos nossos alunos/informantes, entre os quinze e dezoito anos, chegando, mesmo, a subestimar suas habilidades e

competências com a proposição de exercícios que pouco exigem de sua capacidade de interação leitora.

Concluindo, gostaríamos de ressaltar algumas das implicações pedagógicas do nosso trabalho. Entendemos que o professor é livre para escolher os caminhos que julgar mais pertinentes para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem no qual, juntamente com seus alunos, está inserido. Entretanto, defendendo a riqueza na aplicação de diversos gêneros textuais, destacando-se os literários, por todas as especificidades oferecidas pelos mesmos, e discutidas em nossa pesquisa, esperamos ter trazido a oportunidade de contemplação de outras possibilidades de inserção do texto literário em contextos de trabalho com a leitura no ensino de língua espanhola para alunos do Ensino Médio, especificamente, de alunos do 2º ano desse período.

Verificamos que tanto alunos como professora, coordenadora e diretora pedagógica da escola onde realizamos nosso estudo tanto compreendem a importância da leitura quanto as contribuições que o texto literário pode trazer para sua formação. Além disso, todos os nossos informantes afirmam cultivar o hábito leitor como prática frequente em seu cotidiano, para as mais diversas finalidades. Desse modo, constatamos que o texto literário, embora não tendo um índice de aprovação considerável, por parte dos alunos e da professora, pode se tornar importante instrumento para o trabalho com a competência leitora se utilizado de forma a valorizar suas características e propiciar a exploração de seus múltiplos significados e saberes. Para isso faz-se necessário que os textos sejam bem escolhidos, partindo-se da premissa de que “os alunos se envolvem com os textos que mais se aproximam de suas experiências de vida” (SILVA, 2008, p.50), tornando-se, portanto, necessário que a professora conheça melhor seus alunos, bem como suas experiências prévias e anseios em relação à aprendizagem do novo idioma.

Sabemos que não é tarefa fácil para o professor alcançar todo esse nível de envolvimento que venha a permitir-lhe uma melhor compreensão da realidade de cada um de seus alunos. Contudo também compreendemos que o desafio faz parte do cotidiano do docente que opta por ensinar língua espanhola, seja pela marginalização dada à língua, pela curta carga horária ou pelas deficiências em sua própria formação. Acreditamos na superação destes e de outros tantos obstáculos por profissionais que buscam o constante aperfeiçoamento de sua prática e que compreendem a vida como um constante processo de aprendizagem. Reconhecemos que a Universidade ainda necessita solucionar o problema causado pelo distanciamento que ela estabelece entre o que se produz, no âmbito da pesquisa, e o que se realiza em suas salas de aula e disciplinas, sobretudo naquelas voltadas ao trabalho

com a prática, evitando, assim, que o professor se sinta tão mal preparado ao se deparar com a realidade de ensino em nosso país.

No caso específico da professora com quem tivemos o privilégio de estar em contato durante nossa pesquisa, sabemos que se trata de uma profissional que tem a seu favor a capacidade de autoavaliar-se, o desejo pelo saber, a humildade em reconhecer que sempre haverá algo novo e o desejo de inovar e despertar, em seus alunos, a paixão que experimenta pela língua espanhola. Além disso, conta com uma carga horária um pouco mais privilegiada, de duas horas/aula por semana e com um material didático que por seu teor reduzido lhe favorece e instiga a utilizar-se de outros recursos para a complementação e enriquecimento de suas aulas.

Nosso trabalho nos possibilitou uma maior compreensão da teia que se tece entre professor/aluno/escola e o quanto esses estão interligados numa relação em que crenças, experiências, saberes são vivenciados e compartilhados, miscigenando-se e transformando-se a todo instante. Com isso percebemos que o professor desempenha importante papel na formação das crenças dos alunos pelo fato de que suas próprias crenças, refletidas em sua prática, influenciam, diretamente, seus alunos.

Em relação ao papel do material didático nas aulas de língua espanhola ficou claro que o professor continua tomando o material didático como norteador de boa parte de seu trabalho e que quando esse material apresenta lacunas (e todo material didático as apresenta), a prática docente também fica comprometida. É, portanto, necessário que o professor abandone essa prática, e a exemplo do que a professora que observamos faz, use outras ferramentas que julgue adequadas a sua realidade.

Salientamos que conseguimos realizar uma pesquisa totalmente pautada em um contexto real de ensino da língua espanhola em duas turmas de 2º ano do Ensino Médio de uma escola particular da cidade de Porto Velho e que, por isso, pode servir como parâmetro para a elaboração de propostas didáticas de aplicação do texto literário nas aulas de E/LE e para que outros estudos, investigando semelhantes realidades, mas com características específicas, possam ser realizados.

Ao final esperamos que nosso estudo tenha propiciado uma melhor compreensão do contexto de ensino da língua espanhola nas turmas de 2º ano do Ensino Médio de uma escola particular de Porto Velho. Reconhecemos a limitação de nosso trabalho, afinal é apenas um recorte de uma realidade muito maior. Sequer podemos afirmar que os dados revelados e discutidos em nossa pesquisa se repetem em outra instituição, mas acreditamos que o maior valor do nosso trabalho esteja na possibilidade, por ele oferecida, de conhecermos e

compreendemos melhor o que setenta e seis jovens alunos, pertencentes às turmas de 2º ano do Ensino Médio da escola onde realizamos a pesquisa, bem como sua professora, coordenadora e diretora pedagógica, que acreditamos serem representantes da visão da própria escola, pensam a respeito das questões que originaram nosso trabalho.

Desejamos, ainda, que os resultados apresentados possam orientar as mudanças necessárias nas aulas de língua espanhola oferecidas na escola, a fim de prezarem e aperfeiçoarem o ensino de qualidade que tanto a instituição quanto a professora buscam oferecer a seus alunos. Para contribuir de forma mais substancial com essas modificações, pretendemos divulgar, o quanto antes, os resultados do nosso estudo a todos os envolvidos.

Reforçamos, uma vez mais, que compreendemos que a professora e a escola têm autonomia para adotar o material, recursos e conteúdos que julgarem como os mais pertinentes para a sua realidade e que ninguém conhece mais tal realidade do que as pessoas que fazem parte desse entorno. Não temos a pretensão de ditar normas ou de impor modificações, mas apenas sugerimos o enriquecimento das aulas de espanhol ofertadas através da incorporação do texto literário ao seu contexto, a partir de mudanças da postura da professora em relação ao gênero que, acreditamos, poderão promover alterações positivas e significativas na postura dos alunos quanto ao mesmo. Julgamos que o material didático é o menor dos problemas, tendo em vista a professora ter a flexibilidade de empregá-lo da forma como julgar melhor e ter garantido o suporte da escola para a realização de outras atividades e/ou práticas.

Esperamos ainda que nosso estudo possa suscitar o interesse de mais pesquisadores em torno da investigação de outros aspectos que possam influenciar na recepção do texto literário, por alunos de língua espanhola no Ensino Médio, tais como outras crenças ou contextos.

Seria interessante pesquisar o papel da família na formação do hábito leitor, bem como se aprofundar na questão da influência das experiências em língua materna quando da leitura de textos literários em língua espanhola. Outro aspecto que merece aprofundamento é a elaboração de diretrizes e propostas didáticas para o professor de línguas, a fim de ajudá-lo a inserir o texto literário em sua prática docente, haja vista termos percebido em nosso estudo que a insegurança em relação ao modo como usar os gêneros literários ainda consiste em um dos principais obstáculos para que esses textos sejam mais frequentemente empregados nas aulas de E/LE.

Por fim, reconhecendo as limitações de nosso trabalho e que a pesquisa é uma atividade que necessita ser sempre praticada e aperfeiçoada, destacamos a necessidade e a



relevância de novos estudos que contemplem a situação específica do ensino de línguas no ensino regular na cidade de Porto Velho, uma vez que como cidade fronteiriça apresenta algumas particularidades quanto ao modo de compreender a importância do idioma espanhol, desde o ponto de vista tanto de alunos como da sociedade em geral.

Concluimos reafirmando nosso desejo de que as contribuições dadas por nossa pesquisa possam contribuir para a reflexão quanto ao modo como o texto literário é utilizado nas aulas de língua espanhola em turmas de 2º ano do ensino médio a fim de que as mudanças necessárias possam ser implementadas e os obstáculos transpostos para que nossos alunos tenham acesso a um aprendizado muito mais completo, rico e significativo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, U.; MARTINS, R. **LDB: memória e comentários**. 2ª ed. Fortaleza: Livro Técnico, 2003.

AGUIAR, V. T. de. Literatura e educação: diálogos. In: PAIVA, A. et. al. **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ALLIENDE, F; CONDEMARÍN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

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

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.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. México: Siglo XXI, 1992.

BANDEIRA, G.M. **Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2003.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach**. Tese (Doutorado), The University of Alabama, Tuscaloosa, 2001.

\_\_\_\_\_. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte**. Linguagem & Ensino, v.7, n.1, pp. 123-156, 2004.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A.(org.) **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2007. Pp.27-69.

BATTANER, M. PAZ. La virtud de lo literario. In: M. SIGUÁN(Coord.). **La enseñanza de la lengua**. Barcelona: ICE / Horsori, 1991.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

\_\_\_\_\_. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CAMPOS, G.P.C. **As crenças sobre leitura em língua estrangeira de uma professora e seus alunos: um estudo de caso**. Dissertação. (Mestrado em Letras e Linguística). UFG, Goiânia, 2006.

CÂNDIDO, A. **O direito à literatura**. Vários escritos, 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARDOSO, R. C. T. **O imaginário do comunicativismo entre professores de língua estrangeira / Inglês (e sua confrontação com teoria externa)**. Tese (Doutorado em Letras – Filologia e Linguística Portuguesa), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002.

CARVALHO, S.A. A interação professor-aluno na sala de aula de língua estrangeira: um relato de pesquisa-ação. In: SOUZA, J.P.; HODGSON, E.C.C.; PINHEIRO, J de D. (orgs). **Projeto PALÍNGUAS - 30 relatos de pesquisa-ação na sala de aula de línguas**. Fortaleza: UFC, 2007, pp. 89-107.

CARVALHO, V. C. P. S. **A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2000.

COHEN, D. A. Reading for Comprehension. In: **Language Learning.** New York: Newbury House, 1990. Cap. 5.

CONCEIÇÃO, M.P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE.** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). UFMG, Belo Horizonte, 2004.

CORRAL, L.S. De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos. In: MENDOZA, A.F. (coord.). **Didáctica de la Lengua y Literatura para primaria.** Madrid: Pearson Educación, 2003.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** 1ªed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, M. A. F. da; COSTA, M. de F. B. da. **Metodologia da pesquisa: conceitos e técnicas.** Rio de Janeiro: Interciência, 2001.

DAMIÃO, S. M. **Crenças de professores de inglês em escolas de idiomas: um estudo comparativo.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, PUC-SP, São Paulo, 1994.

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

FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1998.

FERNANDES, A. C.; PAULA, A. B. **Metodologia do ensino de língua portuguesa e estrangeira: Compreensão e produção de textos em língua materna e língua estrangeira.** Curitiba: Editora IBPEX, 2008. 5v.

FERNÁNDEZ, S. I. G. Ensinar/aprender espanhol entre brasileiros: visão transcultural. In: SEDYCIAS, J. **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FREUDENBERGER, F. & ROTTAVA, L. A formação das crenças de ensinar de professores: A influência do curso de graduação. In: ROTTAVA, L. & LIMA, M.S. **Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. Pp.29-55.

GARRIDO, A.; MONTESA, S. La literatura en la enseñanza del español para extranjeros. **Actas de las III Jornadas Internacionales del español como lengua extranjera**. Las Navas del Marqués, 1991, pp.73-83.

GENETTE, G. **La obra del arte**. Barcelona: Lumen, 1997.

GODOY, A, S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de administração de Empresas**. São Paulo. V.35, n.2, pp.57-63, abril 1995.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

HERNÁNDEZ, B. M. J. Del pretexto al texto. La lectura y la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. **Revista de didáctica del español como lengua extranjera**, n.7. Madrid: Ed.Equipo Cable, 1991, pp. 9-13.

KERN, R. G. **Students' and teachers' beliefs about language learning**. Foreign Language Annals, v.28, n.1, 1995, pp. 71-92.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1993.

KLEIMAN, A. **Texto & Leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_; ELIAS, V.M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LAZAR, G. **Literature in Language Teaching. A guide for Teachers and Trainers.** Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LEFFA, V.M. A look at students' concept of language learning. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, nº17, pp.57-65, 1991.

LEITE, E. F. **Crenças: um portal para o entendimento da prática de uma professora de inglês como língua estrangeira.** Dissertação (Mestrado em Letras). PUC, Rio de Janeiro, 2003.

LIMA, S.S. **Crenças de uma professora e alunos da quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública.** Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). UNESP, São José do Rio Preto, 2005.

MAINGUENEAU, D. **O contexto da obra literária.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada.** 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCONI, M. DE, A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

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

MARQUES, E. A. **As crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) UNESP, São José do Rio Preto, 2001.

MENDOZA. FILLOLA, A.(org.). **Didáctica de la Lengua y la Literatura: para primaria.** Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, 2003.

\_\_\_\_\_. **La educación literaria:** bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L., 2004.

\_\_\_\_\_. **Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera.** Barcelona: ICE-Horsori, 2007.

MOREIRA, M.L.G.L. **Investigando as inter-relações entre crenças, autonomia e motivação:** uma análise de suas implicações no desempenho de aprendizes e instrutores. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte, UFMG, 2000.

MORENO FERNÁNDEZ, F. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. **O ensino do espanhol no Brasil:** passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

NONEMACHER, T. M. **Crenças e práticas de professores em formação em ensino de espanhol como língua estrangeira em ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Pedagogia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2002.

PEREIRA, J. A. A literatura no tear das práticas lúdicas e formadoras do ser. In: PINHEIRO, H.; PEREIRA, J. A.; SILVA, M, V da.; NETO, M. L. A. (Orgs.). **Literatura e formação de leitores.** Campina Grande: Bagagem, 2008, pp 55-67.

PERIS, E. M. Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. **Lenguaje y textos.** N.16, A Coruña: SEDLL, 1991.

PITELLI, M.L. **A leitura em língua estrangeira em um contexto de escola pública:** relação entre crenças e estratégias de aprendizagem. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). UNESP, São José do Rio Preto, 2006.

POLATO, A. Ensino de língua estrangeira vai além da gramática. **Revista Nova Escola.** Ed. 214. Agosto/2008. Disponível em: [www.abril.com.br](http://www.abril.com.br). Acesso em: 20 de maio de 2010.

PROETTI, S. **Metodologia do Trabalho Científico:** Abordagens para a construção de trabalhos acadêmicos. São Paulo: Edicon, 2006.

REYNALDI, M. A. A. C. **A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro.** (Dissertação de Mestrado) Unicamp, Campinas, 1998.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, S. I. de A. Formação de leitores proficientes. In: PINHEIRO, H; PEREIRA, J. A.; SILVA, M. V. da; NETO, M. L. A. (Orgs.). **Literatura e formação de leitores.** Campina Grande: Bagagem, 2008, pp. 93-104.

RODRIGUES, V. L. B. A dificuldade de uso do texto literário para a compreensão leitora, nas aulas de espanhol como língua estrangeira, no ensino fundamental II. **Anais do 17º COLE.** UNICAMP, Campinas, 2009, pp.33-41.

\_\_\_\_\_, V. L. B. O texto literário no material didático para 2º ano do ensino médio de uma escola particular de Porto Velho. Anais da XV Semana Universitária da UECE. Fortaleza: UECE, 2010. Disponível em: <http://srvwebapp.uece.br:8080/anais/paginas/detalhesTrabalho.jsf>

ROLIM, A. C. O. **A cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1998.

ROSA, A. P. C.; BARROSO, V. M. R.; SANTOS, A. C. Da teoria à prática: O texto literário no ensino de E/LE. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA E I CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGÜÍSTICOS, 6., 2004, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno06-06.html>>. Acesso em: 12 de maio de 2009.

SADALA, A. M. F. A. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações.** Campinas: Alínea, 1998.

SALINAS, A. Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma? In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. Pp. 54-60.



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

\_\_\_\_\_. O professor e a produção de material de leitura em E/LE. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA, 8., 2003, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno08-15.html>> Acesso em 3 de maio de 2009.

SCHÜTZ, R. Interlúngua e fossilização. English Made in Brazil. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html> Online. 1 de julho de 2006.

SENABRE, R. La comunicación literaria. In: VILLANUEVA, D. (coord.) **Curso de teoría de la literatura**. Madrid:Taurus, 1994.

SILVA, E. L. da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação** / Edna Lúcia da Silva, Estera Muszkat Menezes – 3ed.rev.atual – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001, 121p.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 2005. 10.ed.

SILVA, I. M. **Percepções do que seja um bom professor de inglês para formandos de Letras**: Um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). UFMG, Belo Horizonte, 2000.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2005.

\_\_\_\_\_. **Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada**: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*. Vol. 10, nº 1, 2007. pp. 235-271.

SILVA, L. M. P. da. Enseñanza de español para brasileños: elaboración de material didáctico. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, M. V. Motivações para a leitura literária no ensino médio. In: PINHEIRO, H; PEREIRA, J. A.; SILVA, M.V.da.; NETO, M.L.A. (Orgs.). **Literatura e formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008. Pp. 41-54.

SILVA, N. P. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) dos alunos de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do DF**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

SILVA, V.L.T. Um olhar sobre as crenças de egressos de um curso de letras língua estrangeira sobre a fluência verbal. In: ROTTAVA, L. & LIMA, M.S. **Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. Pp.57-74.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

TOTIS, V. P. **Língua Inglesa: Leitura**. São Paulo: Cortez Editora, 1991. Pp. 32-56.

VALDEZ, D. A.dos S. Propostas governamentais e ensino de espanhol em Porto Velho. In: BURGEILE, O.; ROCHA, J. C. B. (Orgs.). **Estudos em Linguística Aplicada: multiculturalismo e ensino-aprendizagem de línguas**. São Carlos: Pedro e João Editores / Porto Velho: EDUFRO, 2009.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WIDDOWSON, H.G. The use of literature. En: **Explorations ins Applied Linguistics, 2**. Oxford: O.U.P., 1984. pp. 160-173.

# ANEXOS

ANEXO A – Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

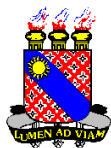
Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Fernando Haddad*

## ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade Estadual do Ceará  
 Centro de Humanidades  
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada  
 Curso de Linguística Aplicada



Pesquisa: Uma análise do uso do texto literário nas aulas de espanhol nas turmas de 2º ano do ensino médio de uma escola particular de Porto Velho.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

A pesquisa, UMA ANÁLISE DO USO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE ESPANHOL NAS TURMAS DE 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PARTICULAR DE PORTO VELHO, a ser desenvolvida com alunos de turmas de 2º ano do Ensino Médio, matriculados em uma escola da rede particular de ensino, da cidade de Porto Velho - Rondônia, tem como objetivo analisar a realidade de utilização do texto literário, nas aulas de língua espanhola nesta escola. Para isto, a pesquisa vai se desenvolver em etapas usando como aporte metodológico a pesquisa exploratório-descritiva, na qual consta o uso de entrevista, aplicação de questionários, protocolo de avaliação de material didático e registros de observação de aulas.

Garante-se que a pesquisa não trará prejuízo na qualidade e condição de vida e trabalho dos participantes da pesquisa, salientando que as informações serão sigilosas, e que não haverá divulgação personalizada das informações.

Os dados e as informações coletadas serão utilizados para compor os resultados da investigação, os quais serão publicados em periódicos e apresentadas em eventos científicos.

Todos os participantes têm a segurança de receber esclarecimentos a qualquer dúvida acerca da pesquisa e a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito de pesquisa e a outra para o arquivo do pesquisador.

Porto Velho, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

---

Assinatura do participante

---

Assinatura do pesquisador

Responsável pela pesquisa: Verônica Lima Bezerra Rodrigues.

Fone: (69) 8121- 5095

E-mail: [veronicaejosue@hotmail.com](mailto:veronicaejosue@hotmail.com)

## ANEXO C – Parecer do Comitê de Ética da UECE



Governo do Estado do Ceará  
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior  
 Universidade Estadual do Ceará  
 Comitê de Ética em Pesquisa  
 Av. Paranjana, 1700 - Campus do Itaperi  
 CEP 60.740-000 - Fortaleza-Ce  
 Fone: 3101.9890 - E-mail: cep@uece.br



Fortaleza (CE), 21 de julho de 2010

**Título:** A literatura na formação de professores de LE na UECE como objeto de estudo, recurso para o ensino e formadora de leitores: diagnóstico e propostas de atuação.

**Processo:** Nº 10130487-0 FR - 343539

**Interessada:** Cleudene de Oliveira Aragão

**Instituição responsável:** UECE – Curso de Letras

**Área temática:** Grupo III

### PARECER

A formação literária de professores de E/LE (espanhol e literatura espanhola) deveria tratar a literatura sobre uma tripla expectativa: como objetivo de estudo, preparando os alunos para analisarem criticamente obras literárias; como recurso para o ensino, capacitando os futuros professores para trabalhar com textos literários em sala de aula de E/LE; e como formadora de leitores, desenvolvendo nos estudantes sua competência literária e leitora e o seu hábito leitor, este trabalho, que nasceu da tese de doutorado da proponente, tem por finalidade estudar os caminhos da educação literária no Curso de Letras (português e espanhol) da UECE e propor alternativas com vistas à criação de um novo modelo que incidirá também sobre a prática dos professores em sua atuação no contexto de ensino de LE. O diagnóstico foi realizado com base na pesquisa-ação e através de diversos instrumentos como questionários de alunos e professores, além da observância de uma experiência piloto realizada em 2003. Aproveitando que o Curso de Letras vive a implantação do seu novo projeto pedagógico, buscar-se-á apontar alguns caminhos de inovação para a educação literária proporcionada pela UECE, na esperança de que a literatura se converta em uma ferramenta útil e fértil para o futuro dos professores e que inaugurar-se-á um processo de retro-alimentação que torne menos árido o tratamento didático da literatura nos diversos níveis educativos. O objetivo geral do estudo é averiguar a situação da formação literária proporcionada pelo Curso de Letras da UECE propor mudanças para que o curso de formação de professores de LE passe a tratar didaticamente a UECE como objeto de estudo, como recurso para o ensino de LE e como formadora de leitores, proporcionando assim aos alunos uma formação literária adequada para preparar-lhes para o futuro exercício de sua profissão. A pesquisa será aplicada, descritiva, bibliográfica e exploratória, com abordagem qualitativa (mas com alguma análise quantitativa), envolvendo a utilização de questionários, e com perspectiva de trabalhos de campo. Os locais do estudo são: CH da UECE, Núcleos de Línguas da UECE, PROLIN da UECE, escolas públicas e cursos de idiomas em que atuem egressos de Curso de Letras da UECE.

O referido projeto é relevante e de interesse para a instituição envolvida. O orçamento está explícito, importando em cerca de R\$ 2.880,00, financiado pela pesquisadora. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está adequado ao estudo. O projeto está bem estruturado e é relevante havendo retorno para a comunidade. O questionário a ser aplicado está em espanhol, mas há uma versão no vernáculo. O projeto atende aos ditames da Resolução 196/96 do CNS e, portanto, está aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (CEP-UECE).



Prof. Dra. Diana Célia Sousa Nunes Pinheiro

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UECE

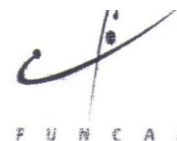




## ANEXO D - Questionário dos Alunos



Universidade Estadual do Ceará  
Centro de Humanidades  
Curso de Letras



**DIAGNÓSTICO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS E CRENÇAS EM TORNO DA LEITURA E DO TEXTO LITERÁRIO E SEU USO NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Prezado(a) Aluno(a):

Este questionário é parte do projeto de pesquisa da mestranda Verônica Lima Bezerra Rodrigues: UMA ANÁLISE DO USO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE ESPANHOL NAS TURMAS DE 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PARTICULAR DE PORTO VELHO. Pedimos a sua colaboração e garantimos total sigilo quanto a sua identidade e as informações fornecidas por você. Agradecemos desde já por sua participação.

Turma: 2º ano A (  ) 2º ano B ( ) Idade: 15 anos  
Sexo: Masculino ( ) Feminino (  ) Data:     /     /    

**SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS E CRENÇAS SOBRE A LEITURA**

- Você gosta de ler?  
(  ) sim ( ) não
- Para você a leitura é:  
( ) muito importante (  ) importante ( ) pouco importante ( ) nada importante
- Você acredita que a leitura contribui na formação de um indivíduo?  
(  ) sim ( ) não
- Você faz leituras de forma espontânea, sem que seja por obrigação:  
( ) frequentemente (  ) às vezes ( ) raramente ( ) nunca
- Suas primeiras experiências leitoras tiveram início:  
(  ) com os pais ( ) com outros familiares ( ) na escola ( ) com amigos  
( ) por iniciativa sua ( ) outros: \_\_\_\_\_
- Em geral, suas aulas de leitura foram:  
( ) muito interessantes ( ) interessantes (  ) pouco interessantes ( ) nada interessantes
- Você acha que ensinar sobre a importância e o prazer da leitura é função:  
( ) da escola (  ) da família ( ) do governo ( ) questão de consciência pessoal  
( ) outros: \_\_\_\_\_
- Para entender um texto você leva em conta:  
( ) apenas as informações do texto  
( ) apenas os seus conhecimentos sobre o assunto  
(  ) a relação que se estabelece entre as informações do texto e o seu conhecimento sobre o assunto  
( ) outros: \_\_\_\_\_
- Avalie as opções abaixo numa escala de 1 a 4, colocando 1 para o fator que mais o(a) ajuda a compreender melhor um texto e 4 para o que menos ajuda:  
( 2 ) seu conhecimento sobre o assunto  
( 1 ) suas experiências de leitura anteriores  
( 4 ) seu conhecimento sobre o significado das palavras  
( 3 ) seu domínio de conteúdos gramaticais

10. Das opções abaixo quais você faz uso para entender melhor um texto no momento da sua leitura:

- conhecimento sobre o assunto do texto  
 consulta ao dicionário  
 imagina sobre o que o texto irá informar, a partir do seu título.  
 observa os recursos gráficos que acompanham o texto tais como gravuras, fotos, tabelas, tipos de fontes.  
 adivinha o significado de palavras desconhecidas pelo seu contexto.  
 tenta identificar a idéia principal do texto.  
 outros: \_\_\_\_\_

### SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS E CRENÇAS SOBRE A LITERATURA

11. Você gosta de literatura?

- sim     não     outros: \_\_\_\_\_

12. Você acha que a literatura é importante para a formação de um indivíduo?

- sim     não     outros: \_\_\_\_\_

13. Quantos livros (de literatura) você costuma ler em 1 ano:

Em língua materna	Em língua espanhola
<input type="checkbox"/> nenhum	<input type="checkbox"/> nenhum
<input type="checkbox"/> de 1 a 3 livros	<input type="checkbox"/> de 1 a 3 livros
<input type="checkbox"/> de 3 a 6 livros	<input type="checkbox"/> de 3 a 6 livros
<input type="checkbox"/> de 6 a 9 livros	<input checked="" type="checkbox"/> de 6 a 9 livros
<input type="checkbox"/> mais de 10 livros	<input type="checkbox"/> mais de 10 livros

14. Quais as 3 obras literárias que você leu e mais gostou?

*Um mundo de espumas (Leopoldo), A menina que vendia lençóis, Desventuras com o Sr. Mulsotto, Capitu*

15. Assinale abaixo a(s) opção(ões) que você julga como sendo textos literários:

- |  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> romance              | <input type="checkbox"/> receitas               | <input type="checkbox"/> poemas                             | <input type="checkbox"/> parábolas             |
| <input checked="" type="checkbox"/> crônicas             | <input type="checkbox"/> fábulas                | <input type="checkbox"/> cordel                             | <input type="checkbox"/> adivinhas             |
| <input type="checkbox"/> resumos                         | <input checked="" type="checkbox"/> contos      | <input type="checkbox"/> cantigas                           | <input checked="" type="checkbox"/> carta      |
| <input checked="" type="checkbox"/> textos jornalísticos | <input type="checkbox"/> anúncios publicitários | <input checked="" type="checkbox"/> histórias em quadrinhos | <input type="checkbox"/> manuais de instruções |
| <input type="checkbox"/> outros                          |   |   |  |

16. Que tipos de obras você mais gosta?

- |  |                                     |                                  |  |
|--|-------------------------------------|----------------------------------|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> romances | <input type="checkbox"/> biografias | <input type="checkbox"/> cordel  | <input type="checkbox"/> paradidáticos |
| <input type="checkbox"/> crônicas            | <input type="checkbox"/> contos     | <input type="checkbox"/> fábulas |  |
| <input type="checkbox"/> poemas              | <input type="checkbox"/> ensaios    | <input type="checkbox"/> outros  | _____                                  |

17. Que tipos de obras você mais lê:

- |  |                                     |                                  |  |
|--|-------------------------------------|----------------------------------|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> romances | <input type="checkbox"/> biografias | <input type="checkbox"/> cordel  | <input type="checkbox"/> paradidáticos |
| <input type="checkbox"/> crônicas            | <input type="checkbox"/> contos     | <input type="checkbox"/> fábulas |  |
| <input type="checkbox"/> poemas              | <input type="checkbox"/> ensaios    | <input type="checkbox"/> outros  | _____                                  |

18. Qual(is) tipo(s) de conhecimento(s) podemos adquirir através da leitura de uma obra literária:

- |   |   |   |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> históricos             | <input type="checkbox"/> gramaticais                  | <input type="checkbox"/> culturais                |
| <input type="checkbox"/> vida e obra de autores | <input checked="" type="checkbox"/> formas de escrita | <input type="checkbox"/> sobre gêneros literários |

### SOBRE AS AULAS DE ESPANHOL

19. Para você, estudar espanhol é:

- muito importante     importante     pouco importante     nada importante

20. Sua professora de espanhol usa o texto literário? Caso você responda "NÃO" para essa questão salte para a questão 23.

- sim     não



21. O que você acha da forma como sua professora de espanhol usa o texto literário?  
 muito interessante  interessante  pouco interessante  nada interessante
22. Para quê sua professora de espanhol mais usa o texto literário:  
 para ensinar conteúdos gramaticais  
 para falar sobre os autores de obras literárias  
 para estudar as escolas literárias  
 para estudar fatos históricos através da literatura  
 para ensinar sobre os diferentes tipos de textos  
 para melhorar e estimular a compreensão leitora dos alunos  
 para se fazer resumos das obras  
 para produção textual (redação)
23. Você gostaria que sua professora utilizasse o texto literário nas aulas de espanhol? Caso responda "NÃO" para essa questão salte para a pergunta 25.  
 sim  não
24. O que você gostaria de aprender nas aulas de língua espanhola envolvendo o uso do texto literário? Avalie as opções colocando 1 para a mais importante e 10 para a menos importante:  
 1 análise de conteúdos linguísticos  
 8 sobre a vida e obra de autores  
 5 sobre as escolas literárias  
 5 aspectos históricos  
 6 sobre os gêneros literários  
 3 a desenvolver uma compreensão leitora crítica e relevante  
 10 a fazer resumos das obras  
 2 a estabelecer a relação entre língua, cultura e literatura  
 4 a produzir textos melhores  
 7 a ter prazer com a leitura  
 outros \_\_\_\_\_
25. Você sente dificuldades em ler textos literários em língua espanhola?  
 frequentemente  às vezes  raramente  nunca
26. Qual(is) elemento(s) você acredita que mais dificulta(m) sua compreensão leitora de textos literários em língua espanhola:  
 a própria complexidade desse tipo de texto  
 as palavras desconhecidas  
 falta de conhecimentos culturais  
 falta de domínio das estruturas linguísticas da língua  
 falta de interesse  
 falta do hábito da leitura  
 outros \_\_\_\_\_
27. Você se julga capaz de expressar sua(s) opinião(ões), de forma crítica, sobre um texto literário em espanhol?  
 bastante capaz  capaz  pouco capaz  nada capaz
28. Que tipos de obras literárias em espanhol você costuma ler?  
 nenhuma  obras adaptadas/ paradidáticos  
 obras completas/ autênticas  outros \_\_\_\_\_
29. Sobre a utilização de textos literários no material didático de espanhol que sua professora usa:  
 Não tem atividades de leitura com textos literários.  
 Tem poucas atividades com texto literário mas não voltadas para o desenvolvimento da compreensão leitora.  
 O texto literário é usado predominantemente para o trabalho com a compreensão leitora.  
 Não me recordo.  
 outros \_\_\_\_\_

## ANEXO E – Protocolo de observação de aula



Universidade Estadual do Ceará  
Centro de Humanidades  
Curso de Letras



**PROTÓCOLO PARA VERIFICAÇÃO DO USO DO TEXTO LITERÁRIO EM ATIVIDADES  
PARA A COMPREENSÃO LEITORA EM AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA**

Este protocolo é parte do projeto de pesquisa da mestranda Verônica Lima Bezerra Rodrigues:  
UMA ANÁLISE DO USO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE ESPANHOL  
NAS TURMAS DE 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA  
PARTICULAR DE PORTO VELHO.

Identificação DA AULA 2º B (manhã) - 07/05/2010

1. Como a aula foi organizada?

Corrido de exercícios com base na apostila. Atividade extra, com exercícios auditivos. Tudo voltado a prática de conteúdos linguísticos "verbos gustar".

2. O hábito leitor foi incentivado? Como?

Em um momento foi solicitado que alguns alunos lessem um poema de Pablo Neruda. Ao final da leitura a professora apenas comentou que era um texto romântico.

3. De que forma as atividades de leitura foram apresentadas?

Apenas com o objetivo de corrigir as atividades.

4. Há uma gradação no nível de dificuldade das atividades de leitura? De que forma?

Não foi feita nenhuma atividade de leitura apenas a leitura em voz alta do poema.

5. O uso das estratégias de leitura é motivado pelas atividades propostas? Como?

Em algumas ocasiões a professora pede que os alunos tentem inferir o significado e usam seus conhecimentos prévios.

6. As atividades de leitura estimulam o desenvolvimento das demais habilidades?

É estimulada apenas a leitura em voz alta e tradução.

7. O trabalho com gêneros textuais foi feito nas atividades de leitura? Como?

Nos exercícios propostos havia uma tirinha da Malalda e um poema de Neruda que foram usados para exercícios de gramática. Na atividade extra usou-se um menu

8. O texto literário foi utilizado durante a aula? Em caso afirmativo com que finalidade?

Sim. Um poema de Pablo Neruda, "Me gustas cuando callas".  
callas usado para leitura (ato de ler) em fragmentos, um parágrafo por aluno e vocabulário. para uso de vocábulo.

9. Que tipos de conhecimentos são requisitados e/ou oferecidos através das atividades com o texto literário?

Uma questão de relacionar colunas onde na primeira tem a visão em espanhol e na segunda em português.



## ANEXO F – Protocolo de análise do material didático (apostila)



Universidade Estadual do Ceará  
Centro de Humanidades  
Curso de Letras



PROTOKOLO PARA VERIFICAÇÃO DO USO DO TEXTO LITERÁRIO EM ATIVIDADES PARA A  
COMPREENSÃO LEITORA EM MATERIAL DIDÁTICO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA

Este protocolo é parte do projeto de pesquisa da mestrandia Verônica Lima Bezerra Rodrigues: UMA ANÁLISE DO USO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE ESPANHOL NAS TURMAS DE 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PARTICULAR DE PORTO VELHO.

## Identificação do Material

Tipo: ( ) Livro didático (X) Elaborado pelo professor(a) / escola

Título: Denominamos Apostila 2. É uma apostila que estava sendo utilizada no período em que fizemos as observações

Editora: Não consta.

Autor(a): Não especificado, pelas indicações superiores que são a prof. Myriam Oliveira

## 1. Como o livro / material é organizado?

Dividido em quatro grupos de duas aulas cada, abrangendo das aulas de 9 a 16. Essa apostila vem precedida por uma introdução onde, no penúltimo parágrafo, afirma-se explicitamente que a leitura seja algo

2. O hábito leitor é incentivado? Como? que suponha a produção de sentido. A atividade é Novamente, vemos a super-valorização de conhecimentos linguísticos, 8 extra e de vocabulário em detrimento do incentivo ao hábito leitor que, 16 com 7 envolvido

## 3. De que forma as atividades de leitura são apresentadas?

Em geral as atividades envolvendo textos são voltadas para o trabalho com a gramática e o vocabulário da língua. Na apostila é valorizado-se muito a audição também. Na p. 8 uma gravação de programa de rádio ouvína e

4. Há uma gradação no nível de dificuldade das atividades de leitura? De que forma? Este precedido por que de compr. Bastante útil. Nas atividades que se seguem a gravação do programa, de compr. maior d. de rádio trabalha-se a fonética e fonologia e vocabulário (de forma contextualizada. Outra gravação na p. 9 do mesmo a questão de compreensão parte ou mas sec

5. O uso das estratégias de leitura é motivado pelas atividades propostas? Como? em simples.

O conhecimento prévio, predição, skimming e scanning são as estratégias mais requisitadas.

## 6. As atividades de leitura estimulam o desenvolvimento das demais habilidades?

As atividades envolvendo textos muitas vezes estão associadas à audição. A leitura e a escrita são motivadas apenas pela realização dos exercícios em si.

7. Que gêneros textuais são usados nas atividades de leitura? Não para atividades de leitura.

Tira da Malilda (p. 1), poema de Pablo Neruda (p. 2), Quadrinho (p. 2 e 3)

Tira (p. 4), música "El cantor de Fonseca" de Carlos Huertas, texto

publicitário (p. 7), gravação de um programa de rádio (p. 8) e outro texto jornalístico (p. 12)

## 8. O texto literário é usado nas atividades propostas pelo livro? Em que número de vezes e em que tipo de atividades?

Aulas 9 e 10 - Me gusta cuando callas de Pablo Neruda para atividades de produção, também é feita a audição.

## 9. Que tipos de conhecimentos são requisitados e/ou oferecidos através das atividades com o texto literário?

O poema de Neruda é usado para atividades que possibilitam o contraste português/ espanhol e a aquisição de vocabulário. A compreensão auditiva poderia ser trabalhada se os alunos não ouvissem o texto

## ANEXO G – Protocolo de análise do material didático (extra)



Universidade Estadual do Ceará  
Centro de Humanidades  
Curso de Letras



**PROTOCOLO PARA VERIFICAÇÃO DO USO DO TEXTO LITERÁRIO EM ATIVIDADES PARA A  
COMPREENSÃO LEITORA EM MATERIAL DIDÁTICO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA**

Este protocolo é parte do projeto de pesquisa da mestrand **Verônica Lima Bezerra Rodrigues: UMA ANÁLISE DO USO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE ESPANHOL NAS TURMAS DE 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PARTICULAR DE PORTO VELHO.**

Identificação do Material	
Tipo:	( ) Livro didático (X) Elaborado pelo professor(a) / escola
Título:	Diversos → todos os materiais extras
Editora:	Diversas
Autor(a):	Diversos

## 1. Como o livro / material é organizado?

Ativo para prática de vocabulário relacionado a comidas e como pedi-las em um restaurante (associada ao uso do verbo "quitar") lidas de forma escrita e a partir de um excerto auditivo. Ativo de trabalho com possessivos de

## 2. O hábito leitor é incentivado? Como?

Não, novamente a leitura é utilizada como ferramenta necessária para a realização das atividades propostas.

## 3. De que forma as atividades de leitura são apresentadas?

Não há atividades de leitura em si. As atividades propostas foram apresentadas na forma de pergunta/resposta, V ou F, marcar a opção e completar lacunas.

## 4. Há uma gradação no nível de dificuldade das atividades de leitura? De que forma?

Não, a variação só existe em relação as motivações para a leitura quanto a que aspectos trabalhar.

## 5. O uso das estratégias de leitura é motivado pelas atividades propostas? Como?

Não concomitantemente. Supomos que os alunos tenham feito uso de seu conhecimento prévio para a realização das atividades de tradução de expressões idiomáticas port/esp e esp/port.

## 6. As atividades de leitura estimulam o desenvolvimento das demais habilidades?

Todas as atividades requisitavam que os alunos escrevessem, às vezes menos, às vezes mais. Trabalhou-se com a audição, mas não a partir de uma atividade de leitura e sim de uma música.

## 7. Que gêneros textuais são usados nas atividades de leitura?

Foram utilizados, além de exercícios convencionais, o vídeo, muelle da malajda e a música "En el muelle de San Blas" do grupo "Nena".

## 8. O texto literário é usado nas atividades propostas pelo livro? Em que número de vezes e em que tipo de atividades?

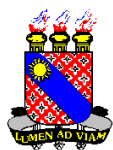
Não.

## 9. Que tipos de conhecimentos são requisitados e/ou oferecidos através das atividades com o texto literário?

—



## ANEXO H – Questionário da professora



Universidade Estadual do Ceará  
Centro de Humanidades  
Curso de Letras



**DIAGNÓSTICO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS E CRENÇAS EM TORNO DA LEITURA E DO TEXTO LITERÁRIO E SEU USO PARA A COMPREENSÃO LEITORA NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**Prezado(a) Professor(a):**

**Este questionário é parte do projeto de pesquisa da mestrandia Verônica Lima Bezerra Rodrigues: UMA ANÁLISE DO USO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE ESPANHOL NAS TURMAS DE 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PARTICULAR DE PORTO VELHO. Pedimos a sua colaboração e garantimos total sigilo quanto a sua identidade e as informações fornecidas por você. Agradecemos desde já por sua participação.**

Formação: Letras Espanhol Ano de conclusão:2009

Instituição de formação:UNIR

Idade: 28 Sexo: Masculino ( ) Feminino ( X )

**SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS E CRENÇAS SOBRE A LEITURA**

Responda às seguintes perguntas:

1. Qual a importância da leitura?

(X) muito importante ( ) importante ( ) pouco importante ( ) nada importante

2. Com que frequência você lê:

a) Por obrigação/necessidade por ocasião da sua vida acadêmica.

(X) frequentemente ( ) às vezes ( ) raramente ( ) nunca

b) Por simples prazer e/ou deleite.

( ) frequentemente (X) às vezes ( ) raramente ( ) nunca

c) Por acreditar que a leitura é importante para a aquisição de novos conhecimentos ou aprimoramento destes.

( ) frequentemente (X) às vezes ( ) raramente ( ) nunca

d) Por estímulo da instituição para a qual você trabalha.

( ) frequentemente (X) às vezes ( ) raramente ( ) nunca

e) Por ser necessário a sua profissão.

(X) frequentemente ( ) às vezes ( ) raramente ( ) nunca

3. Suas primeiras experiências leitoras tiveram início: (Se necessário marque mais de uma opção.)

( ) com os pais ( ) com outros familiares (X) na escola ( ) com amigos ( ) por iniciativa sua

4. Você acha que ensinar sobre a importância e o prazer da leitura é função: (Se necessário marque mais de uma opção.)

(X) da escola (X) da família (X) do governo (X) questão de consciência pessoal

( ) outros: acho que uma opção leva a outra.

5. Qual o papel da leitura na formação de um indivíduo?

Papel importantíssimo, é adquirir e aprimorar conhecimentos .

6. Para você leitura é:

Fundamental

7. Avalie as opções abaixo numa escala de 1 a 4, colocando 1 para o fator que mais a ajuda a compreender melhor um texto e 4 para o que menos ajuda:
- ( 2 ) seu conhecimento sobre o assunto
  - ( 1 ) suas experiências de leitura anteriores
  - ( 2 ) seu conhecimento sobre o significado das palavras
  - ( 4 ) seu domínio de conteúdos gramaticais
  - ( 3 ) seu conhecimento lingüístico quanto à língua usada na redação do texto.
8. Agora faça a mesma avaliação em relação aos seus alunos colocando 1 para o fator que você acha que mais os ajuda a compreender melhor um texto e 4 para o que menos ajuda:
- ( 2 ) seu conhecimento sobre o assunto
  - ( 1 ) suas experiências de leitura anteriores
  - ( 2 ) seu conhecimento sobre o significado das palavras
  - ( 4 ) seu domínio de conteúdos gramaticais
  - ( 3 ) seu conhecimento lingüístico quanto à língua usada na redação do texto.
9. Das opções abaixo quais você faz uso para entender melhor um texto no momento da sua leitura:
- ( ) conhecimento prévio
  - ( ) consulta ao dicionário
  - ( ) predições
  - ( x ) observa os recursos gráficos que acompanham o texto tais como gravuras, fotos, tabelas, tipos de fontes.
  - ( x ) adivinha o significado de palavras desconhecidas pelo seu contexto.
  - ( x ) tenta identificar a idéia principal do texto.
  - ( ) outros: \_\_\_\_\_

### SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS E CRENÇAS SOBRE A LITERATURA

1. Para você literatura é:
- ( x ) muito importante ( ) importante ( ) pouco importante ( ) nada importante

2. Em que a literatura pode contribuir na formação de um indivíduo?

É muito importante na formação intelectual do indivíduo e não só intelectual, através de bons livros se consegue 'captar' mensagens de boa conduta, solidariedade, amizade, respeito ao próximo e amor a natureza; o que contribue de maneira positiva para a formação do seu caráter.

3. Quantos livros (de literatura) você costuma ler em 1 ano:

Em língua materna	Em língua espanhola
( ) nenhum	( ) nenhum
( x ) de 1 a 3 livros	( ) de 1 a 3 livros
( ) de 3 a 6 livros	( x ) de 3 a 6 livros
( ) de 6 a 9 livros	( ) de 6 a 9 livros
( ) mais de 10 livros	( ) mais de 10 livros

4. Quais as 3 obras literárias que você leu e mais gostou?  
Las Abarcas Del tiempo, Orinoco, Toda nudez será casticaga

5. Assinale abaixo a(s) opção(ões) que você julga como sendo textos literários:

- |                |              |              |               |
|----------------|--------------|--------------|---------------|
| ( x ) romance  | ( ) receitas | ( x ) poemas | ( ) parábolas |
| ( x ) crônicas | ( ) fábulas  | ( ) cordel   | ( ) adivinhas |
| ( ) resumos    | ( x ) contos | ( ) cantigas | ( ) carta     |

- textos jornalísticos       anúncios publicitários       histórias em quadrinhos       manuais de instruções  
 outros, **novelas, peças de teatro**

6. Que tipos de obras você mais gosta?
- romances       biografias       cordel       paradidáticos  
 crônicas       contos       fábulas  
 poemas       ensaios       outros, de tudo um pouco
7. Que tipos de obras você mais lê:
- romances       biografias       cordel       paradidáticos  
 crônicas       contos       fábulas  
 poemas       ensaios       outros, de tudo um pouco, novelas y peças de teatro.
8. Qual(is) tipo(s) de conhecimento(s) podemos adquirir através da leitura de uma obra literária:
- históricos       gramaticais       culturais  
 vida e obra de autores       formas de escrita       sobre gêneros literários
9. Com que frequência você lê textos literários em língua espanhola?
- frequentemente       às vezes       raramente       nunca
10. Que tipos de obras literárias em espanhol você costuma ler?
- obras adaptadas/ paradidáticos       obras completas/ autênticas  
 outros \_\_\_\_\_
11. Você acredita que suas experiências de leitura de obras literárias em sua língua materna (português) ajudam você a entender um texto literário em língua espanhola?
- bastante       pouco       nada       outros

#### SOBRE A LEITURA E O TEXTO LITERÁRIO EM SUAS AULAS DE ESPANHOL

12. Nas atividades de compreensão textual você estimula seus alunos a utilizarem as estratégias de leitura para obterem melhores resultados? Justifique sua resposta.
- Sim, mais que estimular a leitura do modo convencional como fazer leitura prévia e depois tirar palavras chaves e em seguida uma leitura mais profunda buscando a idéia central do texto coisas desse tipo. Como professora tento agir como facilitadora do processo de aprendizagem, busco incentivos e utilizo outros recursos, além do livro(apostila), para desenvolver habilidades de leitura uso tirinhas, filmes, desenhos...
13. Você acha importante que um estudante de língua espanhola do ensino médio conheça alguma obra literária na língua estudada? Justifique sua resposta. Em caso afirmativo qual ou quais seriam as principais obras?
- Sim, para que por meio da aculturação desperte o interesse do aluno em relação a língua estudada. Bom a obra mais conhecida e que desperta maior interesse aos alunos é a sátira bem humorada das novelas de cavalaria o personagem Dom Quixote e seu escudeiro, Sancho Pança, na famosa obra Dom Quixote de La Mancha de Miguel de Cervantes.
14. O que você acha do uso de textos literários nas aulas de leitura em língua espanhola?
- muito interessante       interessante  
 pouco interessante       nada interessante
15. Qual o(s) principal(is) obstáculo(s) enfrentado(s) quando do uso do texto literário na sua sala de aula?
- O tipo de linguagem utilizado.  
 A rejeição por parte dos alunos.  
 A dificuldade em escolher o texto mais adequado.  
 A insegurança por parte do professor em trabalhar com esse tipo de texto.  
 A não adequação desse texto ao enfoque metodológico adotado pela escola e/ou professor.

16. Com que frequência você utiliza textos literários em língua espanhola nas suas aulas? Caso sua opção para esta questão seja “nunca” salte para o item de número 8.  
 frequentemente     às vezes     raramente     nunca
17. Qual(is) elemento(s) você acredita que mais dificulta(m) a compreensão leitora de textos literários em língua espanhola, por parte dos seus alunos:  
 a própria complexidade desse tipo de texto  
 as palavras desconhecidas  
 falta de conhecimentos culturais  
 falta de domínio das estruturas lingüísticas da língua  
 falta de interesse  
 outros \_\_\_\_\_
18. Você estimula seus alunos a utilizarem seu conhecimento em língua materna para a compreensão leitora de textos literários em língua espanhola?  
 bastante     pouco     nada     outros \_\_\_\_\_
19. Quais atividades em língua espanhola, envolvendo o texto literário você realiza com mais frequência? Avalie as opções colocando 1 para a mais frequente e 10 para a menos frequente:  
 10 análise de conteúdos lingüísticos  
 3 sobre a vida e obra de autores  
 6 sobre as escolas literárias  
 2 aspectos históricos  
 7 sobre os gêneros literários  
 4 a desenvolver uma compreensão leitora crítica e relevante  
 8 a fazer resumos das obras  
 1 a estabelecer a relação entre língua, cultura e literatura  
 9 a produzir textos melhores  
 5 a ter prazer com a leitura  
 outros \_\_\_\_\_
20. Sobre a utilização de textos literários no material didático de espanhol com o qual você trabalha:  
 Não tem atividades de leitura com textos literários.  
 Tem poucas atividades com texto literário mas não voltadas para o desenvolvimento da compreensão leitora.  
 O texto literário é usado predominantemente para o trabalho com a compreensão leitora.  
 Não me recordo.  
 outros \_\_\_\_\_

#### SOBRE SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Você acredita que foi preparado na universidade para trabalhar a compreensão leitora dos seus alunos em língua espanhola?  
 concordo totalmente     concordo parcialmente     discordo totalmente
2. Você acredita que foi preparado na universidade para desenvolver as estratégias de leitura com seus alunos?  
 concordo totalmente     concordo parcialmente     discordo totalmente
3. Você acredita que foi preparado na universidade para usar o texto literário nas suas aulas de língua espanhola?  
 concordo totalmente     concordo parcialmente     discordo totalmente
4. Com qual (quais) método(s) de ensino você mais se identifica e faz uso em suas aulas?  
 A mescla de vários métodos como tradicional, audiovisual, abordagem comunicativa...
5. Qual (quais) a(s) sua(s) maior(es) dificuldade(s) em sala de aula?  
 Despertar o interesse dos alunos para textos de um modo geral, já que esse desinteresse já vem da língua materna.



6. Qual aspecto você apontaria como seu ponto forte enquanto professora de língua espanhola? Qual seria o ponto fraco?

Ponto forte é que sou dinâmica e tento fazer com que a aula esteja sempre interessante ....e talvez por causa disso trabalhe pouco a interpretação de textos literários já que faço uso de outros recursos.

7. Você está satisfeita com o suporte dado pela escola para o desenvolvimento do seu trabalho? Há algo que gostaria que mudasse? O quê?

Sim, gostaria de poder escolher o material didático ou que o mesmo fosse atualizado para novas realidades como Enem e Vestibulares( com atividades específicas para esse fim)

8. Você gostaria de participar de algum curso ou oficina que a ajudasse a inserir o texto literário nas suas aulas?

Sim.

ANEXO I – Questionário da coordenadora e diretora pedagógica

Universidade Estadual do Ceará  
Centro de Humanidades  
Curso de Letras



**DIAGNÓSTICO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS E CRENÇAS EM TORNO DA LEITURA E DO TEXTO LITERÁRIO E SEU USO PARA A COMPREENSÃO LEITORA NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**Prezado(a) Coordenador(a):**

**Este questionário é parte do projeto de pesquisa da mestrandia Verônica Lima Bezerra Rodrigues: UMA ANÁLISE DO USO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE ESPANHOL NAS TURMAS DE 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PARTICULAR DE PORTO VELHO. Pedimos a sua colaboração e garantimos total sigilo quanto a sua identidade e as informações fornecidas por você. Agradecemos desde já por sua participação.**

Formação: Pedagogia

Ano de conclusão: 2000

Instituição de formação: União das Escolas Superiores UNIPEC - RO

Idade: 48 Sexo: Masculino ( ) Feminino ( X )

**SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS E CRENÇAS SOBRE A LEITURA**

Responda às seguintes perguntas:

1. Qual a importância da leitura?

( x ) muito importante ( ) importante ( ) pouco importante ( ) nada importante

2. Com que frequência você lê:

a) Por obrigação/necessidade por ocasião da sua vida acadêmica.

( ) frequentemente ( ) às vezes ( ) raramente ( ) nunca

b) Por simples prazer e/ou deleite.

( x ) frequentemente ( ) às vezes ( ) raramente ( ) nunca

c) Por acreditar que a leitura é importante para a aquisição de novos conhecimentos ou aprimoramento destes.

( ) frequentemente ( ) às vezes ( ) raramente ( ) nunca

d) Por estímulo da instituição para a qual você trabalha.

( ) frequentemente ( ) às vezes ( ) raramente ( ) nunca

e) Por ser necessário a sua profissão.

( x ) frequentemente ( ) às vezes ( ) raramente ( ) nunca

3. Suas primeiras experiências leitoras tiveram início: (Se necessário marque mais de uma opção.)

( ) com os pais ( ) com outros familiares ( ) na escola ( ) com amigos ( x ) por iniciativa sua

( x ) por estímulo da igreja

4. Você acha que ensinar sobre a importância e o prazer da leitura é função: (Se necessário marque mais de uma opção.)

( x ) da escola ( x ) da família ( ) do governo ( ) questão de consciência pessoal

( ) outros: \_\_\_\_\_

5. Qual o papel da leitura na formação de um indivíduo?

**A leitura amplia a visão de mundo e dá possibilidades para a tomada decisão.**

6. Para você leitura é:

**Uma estrada de infinitas possibilidades. No entanto, é vital saber interpretar, só assim, chega-se ao conhecimento. Como diz Gabriel Garcia Marques “Tudo é uma questão de despertar a alma”. Considero que a leitura tem essa função.**

7. Avalie as opções abaixo numa escala de 1 a 4, colocando 1 para o fator que mais a ajuda a compreender melhor um texto e 4 para o que menos ajuda:

- ( 4 ) seu conhecimento sobre o assunto
- ( 1 ) suas experiências de leitura anteriores
- ( 1 ) seu conhecimento sobre o significado das palavras
- ( 4 ) seu domínio de conteúdos gramaticais
- ( 1 ) seu conhecimento lingüístico quanto à língua usada na redação do texto.

8. Das opções abaixo quais você faz uso para entender melhor um texto no momento da sua leitura:

- ( ) conhecimento prévio
- ( x ) consulta ao dicionário
- ( ) predições
- ( x ) observa os recursos gráficos que acompanham o texto tais como gravuras, fotos, tabelas, tipos de fontes.
- ( ) adivinha o significado de palavras desconhecidas pelo seu contexto.
- ( x ) tenta identificar a idéia principal do texto.
- ( ) outros: \_\_\_\_\_

#### SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS E CRENÇAS SOBRE A LITERATURA

1. Para você literatura é:

- ( x ) muito importante ( ) importante ( ) pouco importante ( ) nada importante

2. Em que a literatura pode contribuir na formação de um indivíduo?

A literatura nos humaniza e favorece um viver de qualidade.

3. Quantos livros (de literatura) você costuma ler em 1 ano:

- ( ) nenhum
- ( ) de 1 a 3 livros
- ( x ) de 3 a 6 livros
- ( ) de 6 a 9 livros
- ( ) mais de 10 livros

4. Assinale abaixo a(s) opção(ões) que você julga como sendo textos literários:

- |                             |                               |                                |                              |
|-----------------------------|-------------------------------|--------------------------------|------------------------------|
| ( x ) romance               | ( ) receitas                  | ( x ) poemas                   | ( ) parábolas                |
| ( x ) crônicas              | ( x ) fábulas                 | ( x ) cordel                   | ( ) adivinhas                |
| ( ) resumos                 | ( x ) contos                  | ( ) cantigas                   | ( ) carta                    |
| ( ) textos<br>jornalísticos | ( ) anúncios<br>publicitários | ( ) histórias em<br>quadrinhos | ( ) manuais de<br>instruções |
| ( ) outros                  | _____                         |                                |                              |

1. Que tipos de obras você mais gosta?

- |                |                  |               |                     |
|----------------|------------------|---------------|---------------------|
| ( x ) romances | ( x ) biografias | ( ) cordel    | ( x ) paradidáticos |
| ( x ) crônicas | ( x ) contos     | ( x ) fábulas |                     |
| ( ) poemas     | ( ) ensaios      | ( ) outros    | _____               |

2. Que tipos de obras você mais lê:

- |                |                  |               |                     |
|----------------|------------------|---------------|---------------------|
| ( x ) romances | ( x ) biografias | ( ) cordel    | ( x ) paradidáticos |
| ( x ) crônicas | ( x ) contos     | ( x ) fábulas |                     |

poemas                       ensaios                       outros \_\_\_\_\_

3. Qual(is) tipo(s) de conhecimento(s) podemos adquirir através da leitura de uma obra literária:  
 históricos                       gramaticais                       culturais  
 vida e obra de autores                       formas de escrita                       sobre gêneros literários
4. Você lê textos literários em língua espanhola? Caso sua opção para esta questão seja “nunca” salte para a questão de número 10.  
 frequentemente     às vezes     raramente                       nunca
5. Que tipos de obras literárias em espanhol você costuma ler?  
 obras adaptadas/ paradidáticos     obras completas/ autênticas     outros (poemas, frases)
6. Você acredita que as experiências de leitura de obras literárias em sua língua materna (português) podem ajudar a entender um texto literário em língua espanhola?  
 bastante     pouco     nada     outros \_\_\_\_\_

#### SOBRE A LEITURA E O TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE ESPANHOL

1. Você acredita que deve-se estimular os alunos a utilizarem as estratégias de leitura nas atividades de compreensão textual, em língua espanhola, para obterem melhores resultados? Justifique sua resposta.
- R. Com certeza. Vivemos na era da globalização é impossível retroagir.
2. Você acha importante que um estudante de língua espanhola do ensino médio conheça alguma obra literária na língua estudada? Justifique sua resposta. Em caso afirmativo qual ou quais seriam as principais obras?
- R. Gabriel Garcia Marquez e Frederico Garcia Lorca.
3. O que você acha do uso de textos literários nas aulas de leitura em língua espanhola?  
 muito interessante                       interessante  
 pouco interessante                       nada interessante
4. Qual(is) elemento(s) você acredita que mais dificulta(m) a compreensão leitora de textos literários em língua espanhola, por parte dos alunos:  
 a própria complexidade desse tipo de texto  
 as palavras desconhecidas  
 falta de conhecimentos culturais  
 falta de domínio das estruturas lingüísticas da língua  
 falta de interesse  
 outros \_\_\_\_\_
5. Em quais atividades em língua espanhola você acha que o texto literário deve ser usado com mais frequência? Avalie as opções colocando 1 para a mais frequente e 10 para a menos frequente:  
 1 ) análise de conteúdos lingüísticos  
 1 ) sobre a vida e obra de autores  
 1 ) sobre as escolas literárias  
 1 ) aspectos históricos  
 1 ) sobre os gêneros literários  
 1 ) a desenvolver uma compreensão leitora crítica e relevante  
 1 ) a fazer resumos das obras  
 1 ) a estabelecer a relação entre língua, cultura e literatura  
 1 ) a produzir textos melhores  
 1 ) a ter prazer com a leitura  
 outros (em todas as atividades o uso de texto se faz importante) .
6. Sobre a utilização de textos literários no material didático de espanhol adotado pela:

- ( ) Não tem atividades de leitura com textos literários.  
 ( x ) Tem poucas atividades com texto literário, mas não voltadas para o desenvolvimento da compreensão leitora.  
 ( ) O texto literário é usado predominantemente para o trabalho com a compreensão leitora.  
 ( ) Não me recordo.  
 ( ) outros \_\_\_\_\_

**SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO(A) PROFESSOR(A) DE ESPANHOL**

1. Com qual (quais) método(s) de ensino você acredita que o(a) professor(a) de línguas deve se identificar mais e fazer uso em suas aulas?  
 R. Leitura, interpretação, pesquisa. A utilização da literatura e música.
2. Qual (quais) a(s) maior(es) dificuldade(s) na sala de aula para o ensino de língua espanhola como língua estrangeira?  
**R. Convencer os alunos sobre a importância da língua.**
3. Qual aspecto você apontaria como ponto forte das aulas de espanhol? Qual seria o ponto fraco?  
 R. Forte- Uso da literatura, de recursos audiovisuais, atividades extraclasse.  
 Fraco- Ater-se a regras gramaticais e significados puros e simples.
4. Você está satisfeita com o suporte dado pela escola para o desenvolvimento do trabalho com a disciplina de língua espanhola? Há algo que gostaria que mudasse? O quê?  
 R. Sim. Para um bom desenvolvimento se faz necessário um planejamento de atividades diversificadas, e esta é uma ação do professor, à escola cabe viabilizar os meios.
5. Você gostaria que a(o) professor(a) participasse de algum curso ou oficina que (o)a ajudasse a inserir o texto literário nas suas aulas?  
 R. O profissional de qualquer área deve manter-se atualizado e deve inclusive demonstrar um comportamento empreendedor, principalmente comprometer-se com seu autodesenvolvimento.

Obrigada pela oportunidade.