

# **LITERATURA, LEITURA E ESCOLA: EM BUSCA DA MELHORA DO DESEMPENHO LEITOR E DA COMPETÊNCIA LITERÁRIA DE ALUNOS DE ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO**

**Girlene Moreira da Silva (PosLA – UECE)**  
**girlene.moreira@gmail.com**

**Cleudene de Oliveira Aragão (PosLA – UECE)**  
**Cleudene.uece@gmail.com**

## **Introdução**

A busca por um modelo ideal de ensino de leitura em língua estrangeira (LE) na escola ainda é um desafio, agravado pela forte resistência e deficiência que os alunos têm com relação à leitura, inclusive em língua materna. Segundo Chartier (2008, p.138), embora a escolarização tenha aumentado para todos, o crescimento de leitores não acompanhou essa curva do prolongamento dos estudos: “os que terminam o ensino médio, hoje, leem menos do que os de vinte anos atrás”.

Esse artigo é parte de uma pesquisa de doutorado, ainda em desenvolvimento, que tem por objetivo geral melhorar o nível de desempenho em compreensão leitora e a competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de escola pública, a partir do ensino comunicativo focado na competência leitora, com o intuito, ainda, de avaliar como o uso de gêneros literários influencia nesse processo.

Hoje, com o ensino de língua estrangeira em crise nas escolas públicas, conforme observamos em Barcelos (2011), Miccoli (2010a, 2010b), Celani (2002) e, especificamente no ensino da língua espanhola, como observamos durante nossa pesquisa desenvolvida de mestrado no período de 2009 a 2011 em escolas públicas do Ceará e a partir da nossa atuação como coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em escolas públicas do Rio Grande do Norte, de Agosto de 2012 a Fevereiro de 2014, a literatura aparece como uma necessidade básica para o estudante, auxiliando-o no processo de aquisição da nova língua estudada.

Acreditamos que podemos ajudar ao aluno de espanhol do ensino médio a ler melhor em língua espanhola e, para isso, utilizaremos os gêneros literários por entendermos que, entre tantos suportes de ensino, a literatura se destaca, principalmente, por seu valor autêntico, cultural, pragmático e sociolinguístico, além de formação crítica e leitora, caracterizada principalmente pela negociação de sentido permitida pelo texto literário, em específico. (MENDOZA, 2004, 2007), (ARAGÃO, 2006), (SANTOS, 2007a, 2007b).

Neste trabalho, refletiremos sobre os elementos que compõem a competência leitora e literária em língua estrangeira, mas especificamente o espanhol, a partir de leituras de Cosson (2006), Cassany (2006), Solé (1998), dentre outros, e as possibilidades para seu desenvolvimento no ensino médio de escolas públicas.

## **1. LEITURA E LITERATURA NA ESCOLA**

### **1.1 Concepções de Leitura**

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), a partir do Ensino Médio, a leitura deve seguir dois caminhos dentro do ambiente escolar: fazer

com que os jovens melhorem sua habilidade de ler adquirindo o hábito da leitura e estimulá-los a utilizá-la para ter acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas diversas áreas que formam o currículo escolar.

Antes de ressaltarmos a importância da leitura no ensino de língua estrangeira, convém aclararmos que entendemos leitura aqui, assim como Lajolo (1982), não apenas como um processo de decodificação da matéria escrita. A autora afirma que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982, p. 59)

Segundo Fernández & Baptista (2010), tradicionalmente, quando falamos em ensino de LE, consideramos três processos de leitura: *bottom-up* (de cima para baixo), *top-down* (de baixo para cima) e interacional (interações entre o leitor e o texto). Já Cassany (2006) nos oferece três concepções de leitura com outras nomenclaturas: linguística (leitura das linhas), psicolinguística (leitura entrelinhas) e sociocultural (leitura por detrás das linhas).

A nossa concepção de leitura é, pois, aquela cujo significado do texto se dá a partir do sentido gerado pela constante interação entre o texto e o leitor, portanto, a do modelo interacional. Segundo Solé (1998), nesse modelo de leitura, participam do processo da compreensão leitora, tanto o texto, quanto o leitor, com suas expectativas e conhecimentos prévios. A leitura é, pois, uma atividade linguística que contribui de modo singular para o desenvolvimento de habilidades orais e escritas, além de ser fonte de informações, ultrapassando o contexto escolar e envolver conhecimentos dos mais variados, como cognitivo, linguístico, social, entre outros.

Segundo Navarro (2006), há quatro técnicas básicas de leitura: o *skimming*, o *scanning*, a leitura atenta e a leitura crítica. O *skimming* significa ler depressa para prever o conteúdo do texto, como por exemplo, quando lemos um jornal. O *scanning* ocorre quando passamos a vista sobre o texto para encontrar uma informação desejada. Já a leitura atenta se dá em textos extensos e informativos. Segundo a autora, na leitura atenta, o leitor fixa o conteúdo e a estrutura do texto. Na leitura crítica, emitimos opinião que nem sempre está de acordo com o que lemos, conforme se observa nos editoriais dos jornais que lemos.

Mendoza (1994) chama nossa atenção para o fato de que a leitura para um aprendiz de LE não é algo tão óbvio como pode parecer para um leitor de língua materna. A leitura pressupõe um diálogo entre o texto e o leitor, exigindo deste a ativação de todos os seus conhecimentos linguísticos, paralinguísticos, extralinguísticos, enciclopédicos e culturais para conseguir captar os significados da mensagem do texto. Em uma língua estrangeira o leitor não conta com pistas sintáticas como o leitor nativo e, portanto, não pode fazer previsões da mesma forma. Entretanto, o uso de um conjunto de estratégias durante a leitura em LE ajuda o leitor na sua interação com o texto, imprimindo-lhe significados, baseado nas suas vivências, expectativas e no seu conhecimento prévio.

Mendoza (2004) aponta três fases básicas do processo de recepção de um texto: a *pré-compreensão* (antes do início da leitura) em que o leitor faz previsões e formula expectativas sobre o texto; a *compreensão* (durante o processo da leitura) em que o leitor decodifica as estruturas menores do texto e realiza inferências que vão sendo

confirmadas ou não ao longo da leitura e, por último, a *interpretação*, em que o leitor faz uma reconstrução de saberes a partir das informações fornecidas pelo texto e pelo próprio leitor.

A partir dessas ideias, trabalhamos a leitura de textos literários, com atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, tendo em vista que para o leitor de LE iniciante, o professor além de ensinar ao aluno a usar as estratégias, precisa estimular, orientar e mediar essa leitura, escolhendo o texto apropriado para o nível da turma, bem como trabalhá-lo de uma forma criativa, sem aquelas perguntas já elaboradas que não dão conta da leitura individual de cada aluno e sem as conhecidas “provas sobre o livro”.

## 1.2 Conceção de literatura

Segundo Mendoza (2004), a dificuldade didática com relação ao ensino de língua a partir do texto literário deve-se, dentre outros motivos, à falta de definições quanto ao que é literatura, o que confere a qualidade literária a um texto ou por que um texto é literário. Nesse tópico, não temos a intenção de encerrar a discussão sobre o assunto ou de afirmar qual a melhor definição de texto literário. Apenas apresentaremos os teóricos que nos subsidiaram a nossa escolha de literariedade<sup>1</sup> para um texto.

Entendemos que, às vezes, o reconhecimento de um texto como literário, por parte do leitor é mais importante que a própria definição de literário. De acordo com Aragão (2006), muitos críticos concordam que a classificação de “literário” de alguns textos está mais embasada em um consenso social que em características ou qualidades intrínsecas, que nem sempre são observadas em todas as obras consideradas literárias. Ainda segundo a autora, há alguns critérios, sugeridos por críticos, para resolver essa questão de literariedade. São eles:

(...) a aceitação da obra pela comunidade, a forma estética da mensagem, a intenção do autor, os valores artísticos do texto; os recursos formais que servem para “desautomatizar” a mensagem; os traços peculiares da linguagem artística, como a plurissignificação, a conotação; e; finalmente, a ficcionalidade. (ARAGÃO, 2002, P.46)<sup>2</sup>

Segundo o último documento que orienta o ensino médio brasileiro, as OCEM (2006), nem tudo que é escrito pode ser considerado literatura e essa linha que divide os campos do literário e do não literário é bastante tênue, inclusive, confundindo-se muitas vezes. Ainda segundo o referido documento, houve várias tentativas de estabelecimento das marcas da literariedade de um texto, principalmente pelos formalistas e depois pelos estruturalistas, mas essas não obtiveram muito sucesso, dada a diversidade de discursos envolvidos no texto literário.

Recentemente, nas discussões sobre leitura, deslocou-se o foco do texto para o leitor (visto esse como co-produtor do texto) e para a intertextualidade (interação e/ou diálogos entre textos), colocando-se em questão a autonomia e a especificidade da literatura. Segundo as OCEM (2006), podemos afirmar que

---

<sup>1</sup> A palavra “literariedade” será utilizada nesse trabalho como o conjunto de características que conferem a um texto a categoria de literário.

<sup>2</sup> (...) la aceptación de la obra por la comunidad; la forma estética en la que presenta el mensaje; la intención del autor; los valores artísticos del texto; los recursos formales que sirven para “desautomatizar” el mensaje; los rasgos peculiares del lenguaje artístico, como la plurisignificación, la connotación; y, finalmente, la ficcionalidad. (ARAGÃO, 2002, P.46)

a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será. (OCEM, 2006, p. 60)

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

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

O entendimento de um texto ou obra adaptada como texto literário em nossa pesquisa só seria justificável se entendêssemos que o propósito para o uso dos gêneros literários nas aulas de E/LE fosse somente utilizá-los como recurso para um exercício de gramática ou de vocabulário. Inclusive, para esse contexto, qualquer outro gênero textual na língua estudada serviria. Entretanto, se levamos um texto com a finalidade de apresentar uma riqueza de variedades semânticas, léxicas, textuais, sociais e culturais e; com isso, desenvolver, dentre outras competências, a compreensão leitora do aluno, enriquecendo seu conhecimento, os gêneros literários, na sua autenticidade, continuam sendo a melhor proposta.

### **1.3 A competência leitora e literária no ensino de língua espanhola na escola**

No tocante ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), a leitura é um meio válido para professores e alunos na aquisição de conhecimentos, por fornecer um campo rico de informações, que não se limita apenas a aspectos estruturais da língua. Para o ensino de leitura, aqui destacadamente em LE, o professor deve fomentar a compreensão leitora com atividades que incluam oportunidades de reflexão e uso de estratégias, orientando e potencializando as habilidades interpretativas do leitor.

Seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.” (PCN, 1998, p.21), defendemos a viabilidade de desenvolver, pelo menos, a competência leitora dos alunos nesse contexto de ensino, para que, com isso, outras competências linguísticas possam ser ativadas.

Os PCN+ ENSINO MÉDIO também apontam a importância do ensino da leitura, destacando que “a competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação.” (PCN+, 2002, p.97). O referido documento enfatiza, ainda, que o aprendizado no ensino médio deve ser a questão da compreensão de enunciados: “o foco do aprendizado deve

centrar-se na função comunicativa, por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos" (PCN+, 2002, p. 94).

As OCEM (2006), no que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio, focalizam não somente a leitura, mas também a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas. Segundo o documento, os conteúdos incluídos no ensino médio deverão estar destinados ao desenvolvimento da competência comunicativa, da compreensão oral, da produção oral, da compreensão leitora e da produção escrita. E a partir do momento em que o estudante desenvolve tais competências e habilidades de forma integrada, desenvolve-se também sua consciência intercultural.

Segundo Zilberman (2008), a literatura provoca um efeito duplo no leitor, uma vez que além de acionar a sua fantasia, suscita também um posicionamento intelectual, já que o mundo representado no texto, mesmo que seja afastado no tempo, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências à sua vida. Com isso, percebemos que

a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, por que nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2006, p.30)

Segundo Girotto e Souza (2010, p.55), o professor ao criar as situações adequadas para a leitura, possibilita que o leitor ative o conhecimento prévio, estimulando-o a fazer conexões entre suas experiências, seu conhecimento sobre o mundo e o texto. E os professores de leitura literária devem ensinar “um repertório de estratégias para aumentar o motivo do entendimento e interesse pela leitura”.

Segundo Pietri (2007), a mediação do professor é fundamental para formar o leitor proficiente. Para o leitor, ainda em formação, os objetivos de leitura devem ser estabelecidos pelo professor, o que implica, dentre outras coisas, para a realização das atividades de leitura, que o professor tenha cautela na hora de escolher o TL que vai levar para a sua aula de língua estrangeira, observando, dentre outros pontos, o nível da turma, para que a experiência seja prazerosa e, não, frustrante.

Ao trabalhar a leitura com a utilização da literatura, o professor acabará por transmitir também conhecimentos que fomentarão a competência literária, assim como a cultural, social, pragmática, etc. Entretanto, nesse sentido, Fernandes (2011), nos alerta para o fato de que

é preciso problematizar e rever as práticas de leitura no contexto escolar e construir um sentido positivo para a presença da literatura na escola, principalmente porque, nos dias atuais, é essa instituição a maior responsável pela (não) formação de leitores. (FERNANDES, 2011, p.321)

Entendemos que o professor de língua espanhola deve ter uma atenção especial durante a seleção não somente dos textos, mas também dos exercícios que levará para a sala de aula. Marcuschi (2008, p.266-267) nos alerta para o fato de que muitos dos exercícios contidos nos materiais didáticos não abordam corretamente a compreensão leitora, sendo esta considerada, muitas vezes, “como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia”.

Usó-Juan (2011) chama a nossa atenção para a presença de cinco áreas prioritárias que devem ser desenvolvidas na compreensão leitora em língua estrangeira: 1) a automatização no reconhecimento das palavras; 2) o vocabulário; 3) o conhecimento prévio; 4) as estratégias de leitura e 5) a leitura extensiva (leitura de uma grande quantidade de textos para captar o significado global do conteúdo).

E Rojo (2004, p.5) apresenta sugestões de ações para trabalhar a leitura em sala de aula. Embora suas pesquisas sejam voltadas para a língua materna, suas sugestões funcionam também para o ensino de leitura em língua estrangeira. São elas: 1) ativação de conhecimentos de mundo - acionar por parte do leitor os conhecimentos de mundo para confrontá-lo com o que é utilizado pelo autor no texto; 2) antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos - a partir da situação de leitura, das finalidades e da esfera de comunicação onde ela se efetiva (suporte do texto, da disposição na página, dos títulos), o leitor levantará hipóteses; 3) checagem de hipóteses - se dá ao longo da leitura a confirmação das hipóteses levantadas no item anterior; 4) localização e/ou cópia de informações - quando o leitor busca e armazena informações relevantes; 5) comparação de informações - diz respeito às comparações que o leitor pode fazer ao relacionar a outros textos, ao seu conhecimento de mundo; 6) generalização - é uma das estratégias para síntese das redundâncias, repetições, exemplos, explicações, entre outros presentes em um texto; 7) produção de inferências locais - preencher lacunas pontuais de um texto que não foram fornecidas ou que não foram compreendidas; 8) produção de inferências globais - é o manuseio dos implícitos ou dos pressupostos de um texto.

Partindo das orientações desses teóricos, apresentamos, a seguir, um projeto de leitura literária em língua estrangeira na escola de ensino médio, cujas aulas e atividades foram planejadas visando, principalmente, o desenvolvimento da competência leitora e literária dos alunos.

## **2. O PIBID e as oficinas de leitura literária: uma experiência exitosa com o uso do texto literário.**

Alguns dos resultados da nossa pesquisa de mestrado mostraram que embora os professores reconheçam a importância do uso do TL nas suas aulas; nem sempre se sentem preparados para usá-lo em suas aulas, principalmente nas escolas de ensino médio. Diante disso, reconhecemos a necessidade de projetos que auxiliem o professor na sua prática docente não somente com relação ao uso do texto literário, mas também com relação ao que fazer dentro da sala de aula de língua espanhola na escola.

Com isso, resolvemos submeter um subprojeto para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com o propósito de, em um só projeto, conseguir formar o futuro professor para trabalhar com leitura e literatura no ensino de língua espanhola, bem como desenvolver a competência leitora e literária do aluno do ensino médio, com a possibilidade de trabalharmos também outras habilidades, além de viabilizar ao professor já em exercício (o professor supervisor da escola) uma nova formação.

O PIBID é um programa da CAPES desenvolvido especificamente para as licenciaturas, que visa contribuir com a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem que se desenvolve, em especial, nas escolas públicas. Além disso, funciona como auxiliar na formação docente.

No IFRN, em 2012, iniciamos o primeiro subprojeto PIBID voltado para os alunos do curso de Licenciatura em Letras Espanhol da modalidade à distância dessa Instituição e isso nos permitiu trabalhar com escolas de quatro cidades do Estado do Rio



Grande do Norte. Em resumo, diante dos objetivos gerais, o principal objetivo do nosso projeto é o de levar o aluno de língua estrangeira a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propiciando ao aluno a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de lhe permitir o acesso a diferentes informações e, o mais importante, converter-se em um leitor na língua espanhola.

O nosso projeto teve início em Agosto de 2012 com a participação total de vinte bolsistas de iniciação à docência e quatro bolsistas professores supervisores, sendo dividido em quatro cidades: Natal, Parnamirim, Caraúbas e Marcelino Vieira. Inicialmente fizemos uma formação teórica sobre leitura e uso de literatura em sala de aula com esses bolsistas, em seguida selecionamos textos e elaboramos atividades para serem desenvolvidas nas 40h/a de oficinas de leitura literária, que ocorreram de Abril a Junho de 2013.

Para que as oficinas favorecessem o maior número de alunos das escolas, decidimos organizar os bolsistas em oito grupos, sendo dois por cada escola. Aqui, por questão de limitação de texto, falaremos somente de algumas atividades realizadas em uma escola pública da cidade de Natal por dois grupos: um ministrou as nos dias de segunda e quarta-feira no período noturno e a outro aos sábados no período vespertino.

Nosso trabalho, desenvolvido para e com os alunos do ensino médio vai muito além do apenas conhecer o significado das palavras e das regras gramaticais da língua espanhola. Através das atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura de textos literários durante nossas oficinas, tentamos estimular o aluno do ensino médio a ler mais e buscar conhecimentos a cerca da língua estudada, uma vez que o aluno entra em contato com a literatura, isto facilita sua compreensão de mundo, além do prazer leitor.

Mendoza (2007) afirma que, assim como qualquer outro processo de leitura, a literária pressupõe atividades que vão desde a decodificação até a compreensão e interpretação. A leitura em LE necessita das atividades cognitivas de interação do leitor com o texto. Ainda segundo o autor, o leitor iniciante terá dificuldades em ler um texto, por não ter ainda o conhecimento e as estratégias necessárias, que só virão a partir dos seus progressos linguísticos e de seus conhecimentos pragmáticos.

A partir dessas ideias e conscientes de que se os leitores não tiverem nada para articular à nova informação do texto lido, dificilmente constroem significados; durante o planejamento das aulas, pensamos em estratégias para ajudar o aluno a criar ou aumentar a sua bagagem de conhecimento prévio para que, assim, ao ler o texto, conseguissem fazer conexões com sua vida, com outro texto, música ou outra leitura. Entendemos, assim como Girotto e Souza (2010), que quando o leitor começa a entender que ao ler uma história, podem fazer conexões, não param mais de praticar essa estratégia e começam a pensar sobre situações maiores que vão além do universo da escola.

Embora as atividades de pré-leitura estivessem voltadas para a construção do conhecimento prévio, as leituras se voltavam para a construção de significados para o texto, seguindo sempre a concepção de que “as conexões texto-leitor, texto-texto e texto-mundo são estratégias básicas para a compreensão” (Girotto e Souza, 2010, p.69). E essa compreensão leitora está acima da decodificação da escrita. O leitor compreende e interpreta, dando possibilidades de significação ao texto escrito, já que “a interpretação descobre aquilo que a compreensão projeta” (Silva, 2011, p.83).

Para exemplificar como transcorreram as aulas, apresentaremos a seguir, uma atividade aplicada por um dos grupos (na metade das oficinas) com o texto “La fiesta<sup>3</sup>”

---

<sup>3</sup> Estaba suave el sol, el aire limpio y el cielo sin nubes. Hundida en la arena, humeaba la olla de barro. En el camino de la mar a la boca, los camarones pasaban por las manos de Zé Fernando, maestro de ceremonias, que los bañaba en agua bendita y sal y cebollas y ajo.

(El libro de los abrazos) de Eduardo Galeano. Como atividade de pré-leitura, o título foi colocado na lousa, para que os alunos falassem sobre o tema, dizendo palavras relacionadas ao título; depois, eles começaram a contar como eram as festas populares que eles conheciam. Tudo o que eles diziam era colocado no quadro branco, numa tentativa de construção do campo semântico da palavra “festa” e sobre o que viria a tratar o texto. A leitura do texto se deu, primeiro silenciosamente e depois em voz alta para treinar a pronúncia dos fonemas. Finalizada a leitura do texto, voltamos para o quadro para associar o que eles haviam falando antes da leitura e o que Galeano falou em seu texto. A maior parte das predições foi confirmada. Para ampliar o conhecimento de mundo dos alunos, no final, houve a apresentação de textos e vídeos sobre algumas festas do México (“Día de los Muertos”) e da Espanha (“La Tomatina de Buñol” e “Castellers”). Para cada pequeno texto sobre uma festa, havia um vídeo em espanhol para trabalhar a compreensão auditiva dos alunos. Por fim, eles já começaram a fazer conexões com as festas brasileiras e encontraram semelhanças com as festas que alguns já conheciam.

No último dia de aula da oficina, os alunos bolsistas aplicaram um questionário de sondagem com os alunos para termos uma noção do quanto o curso tinha contribuído para a formação deles. A seguir apresentamos as respostas dos vinte que decidiram colaborar voluntariamente. Na primeira questão, perguntamos se os professores de língua espanhola deles já tinham trabalhado com práticas de leitura literária e somente um respondeu que sim. Na segunda questão, perguntamos se eles acreditavam que com a oficina de leitura literária a competência leitora deles tinha melhorado e somente um respondeu que não, justificando que precisava de mais aula “para aprender mais”. Os que responderam sim, apresentaram várias justificativas. Dentre elas, selecionamos algumas para comentarmos:

- 1) “Sim, porque o professor usa um método de ensinar diferente.”
- 2) “Sim (...) com o curso consegui além de traduzir com facilidade, entender e pronunciar as frases, entendi que existem várias maneiras e significados.”
- 3) “Sim, pois com a prática da leitura e o conhecimento da pronúncia das palavras, minha competência literária subiu muito.”
- 4) “Sim, com certeza minha leitura melhorou. Antes eu lia e não entendia nada. Agora não. Eu pego um texto e já sei mais ou menos do que se trata. Aprendi muitas palavras novas e até ensinava para outras pessoas.”
- 5) “Sim, porque antes eu não entendia nada ao ler um texto complexo e após as oficinas tudo ficou mais fácil.”

A partir das afirmativas acima, percebemos que embora por pouco tempo, as oficinas de leitura literária nessa escola permitiram que os alunos identificassem que estavam lendo e compreendendo melhor os textos e, além disso, que estavam melhorando na oralidade. Com isso, começamos a visualizar na prática que focando na leitura, realmente podemos conseguir trabalhar outras habilidades.

Na terceira e última pergunta, pedimos que fizessem comentários, sugestões e/ou críticas às aulas e 100% dos alunos pediram para que a oficina voltasse a ser oferecida por um período maior que 40 h/a.

Aplicamos também um questionário de sondagem com os bolsistas, alunos da Licenciatura, com o objetivo de avaliarmos o quanto esse projeto de trabalhar leitura

---

Había buen vino. Sentados en rueda, los amigos compartíamos el vino y los camarones y la mar que se abría, libre y luminosa, a nuestros pies.

Mientras ocurría, esa alegría estaba siendo ya recordada por la memoria y soñada por el sueño. Ella no iba a terminarse nunca, y nosotros tampoco, porque somos todos mortales el primer beso y el segundo vaso, y eso lo sabe cualquiera, por poco que sepa. (disponível em <<http://www.elortiba.org/galeano.html>>



literária em língua espanhola na escola pública, tem influenciado na formação inicial deles. Percebemos que todos ficaram seduzidos pelo projeto, aprenderam a valorizar e a trabalhar com a leitura e a literatura em sala de aula, já se sentem mais leitores e mais professores também. Afirmaram que agora têm um interesse maior pela língua espanhola e pelo curso de licenciatura, uma vez que estão relacionando a teoria estudada no curso à prática de leitura, com ênfase à leitura literária.

Os alunos do ensino médio da referida escola demonstravam, já no início das aulas, que não tinham muitos conhecimentos linguísticos em língua espanhola e, com isso, tivemos muita atenção durante a seleção dos textos. Mendoza (2004) e Alderson (2005) chamam a nossa atenção para o fato de que o desenvolvimento da competência leitora e literária em língua estrangeira está muito associado à competência linguística que o leitor tem na referida língua. Como nosso público eram leitores e estudantes iniciantes da língua espanhola, não levamos textos muito longos e de uma linguagem mais rebuscada. Entendemos que a nivelção e a uniformidade são, pois, importantes no processo de seleção de materiais e, diante da grande quantidade de textos literários disponíveis, dificilmente o professor encontrará problemas para encontrar um texto compatível com o nível de conhecimento do aluno.

### **Considerações finais**

Ainda que os dados apresentados aqui não permitam fazer generalizações, percebemos que o professor, os alunos em formação (futuros professores) e os alunos do ensino médio valorizam e gostam mais da leitura literária em língua espanhola; e seus conhecimentos de mundo e suas competências leitora e literária foram ampliadas.

Com o intuito de desenvolver principalmente as habilidades leitora e linguística, a leitura de textos literários em espanhol auxilia no processo de ensino e aprendizagem desse idioma, além de fornecer informações ricas no que diz respeito ao idioma estudado não apenas no campo linguístico, mas também de outros aspectos sociais e culturais dos diversos países de fala hispânica.

Ressaltamos, ainda, que não consideramos que o uso do texto literário nas aulas de LE no Ensino Médio seja a tábua da salvação do ensino, nem tampouco seja o único recurso a ser utilizado nas aulas de línguas estrangeiras. Acreditamos, sim, que a inserção deles em sala de aula possibilita a compreensão do idioma estudado, bem como a oportunidade de refletir sobre o que está sendo lido, servindo também como um potencializador da habilidade de interpretação e do desenvolvimento da compreensão leitora e linguística do aluno.

### **Referências bibliográficas**

- ALDERSON, J. Charles. *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series. São Paulo: Cambridge University Press, 2005
- ARAGÃO, C. O. *Todos maestros y todos aprendices: La literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como Objeto de estudio, Recurso para la enseñanza y Formadora de lectores*. (tese) - Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.
- BARCELOS, A.M.F. “Eu não fiz cursinho de inglês”: reflexões acerca da crença no lugar ideal para aprender inglês no Brasil. In BARCELOS, A. M. F. (org.) *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 297-318.

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais (PCN)*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM)*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio (OCNEM)*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.
- \_\_\_\_\_. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2012. Brasília: Ministério de Educação, FNDE, 2009.
- CASSANY, D. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.
- \_\_\_\_\_. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. In: *Tarbiya*, 32. Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, 2003.
- CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p.19-35.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FERNANDES, C. R. D. Letramento Literário no contexto escolar, In: GONÇALVES, A. V. & PINHEIRO, A. S. (orgs.). *Nas trilhas do Letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p.321-348.
- FERNÁNDEZ, I. G. M. E. & BAPTISTA, L. M. T. R. *La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación*. Cuadernos de Didáctica del Español/LE. Madrid: Arco Libros, 2010.
- GIROTTO, C.G.G.S. e SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: Souza, R. J. (et al.) *Ler e compreender: estratégias de Leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- LAJOLO, M. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MICCOLI, L. O poder da educação continuada para a transformação do ensino. In BARCELOS, A. M. F. & COELHO, H. S. H. (orgs.). *Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol.5. Campinas,SP: Pontes Editores, 2010a, p. 27-42.
- MENDOZA, A. F. *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. In Cuadernos de Educación 55. Barcelona: Horsori Editorial, S.L., 2007.
- \_\_\_\_\_. *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe, 2004.
- \_\_\_\_\_. Las estrategias de lectura: su función autoevaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera. In Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (Eds.). *Problemas y métodos en la enseñanza del español como segunda lengua*. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid, SGEL, pp. 313-324, 1994.
- NAVARRO, M. V. *La lectura en la clase de español en los niveles principiante-intermedio: ¿misión imposible?* IZ München, 2006. Disponível em: <<http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/var-lectura.pdf>> Acesso em 10 fev. 2012

- PAIVA, V.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J.C. (orgs.) *Caminhos e colheita: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora da UnB, 2003, p.53-84.
- PERIS, E. M. Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. In *Lenguaje y textos, n° 16*. Universidade da Coruña, 2000. p.101-129.
- PIETRI, E. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.
- SANTOS, A . C. El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE de la teoría a la práctica. In *Anuário brasileiro de estudos hispánicos*, n.1. Embajada de España en Brasil. Madrid: Consejería de Educación. pp. 33-45, 2007a.
- \_\_\_\_\_. A leitura do gênero literário: sua inserção nas aulas de Espanhol como língua estrangeira. In: FERREIRA, A.M.C; JUNGER, C.S.V. & SANT'ANNA, V.L.A. (orgs.) *Anais do IV Congresso Brasileiro de Hispanistas*. Rio de Janeiro: UERJ/ABH/CNPQ, 2007b, p.374-380.
- SILVA, E. T. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 11ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- USÓ-JUAN, E. Comprensión lectora en una segunda lengua: de la teoría e investigación a la práctica docente. In: ZAROBÉ, Y. R. e ZAROBÉ, L.R. (editoras). *La lectura en lengua extranjera*. Londres: Portal Editions, 2011, p.192-218.
- ZILBERMAN, R. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E.T. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. 2ª ed. São Paulo: Global, 2008, p. 17-24.