

Lectura literaria en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencias en la educación de jóvenes y adultos en una escuela pública brasileña

Maria Tereza Vieira da Costa

maria.terezacosta@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7796-5770>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Natal, Brasil

Girlene Moreira da Silva

girlene.moreira@ifrn.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-2936-1753>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Natal, Brasil

Recibido: 27/03/2021 **Aceptado:** 30/09/2021

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo proponer y aplicar actividades de lectura literaria con el fin de desarrollar la competencia lectora y literaria en español de los estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en un colegio público de Natal/RN, mediante la inserción de textos literarios en clases semanales de lengua española. En cuanto a la metodología, la investigación es de carácter exploratorio, ya que abordó un enfoque teórico combinado con el proceso de observación del entorno y de los sujetos, realizando propuestas de intervención. Los sujetos participantes fueron quince alumnos de 1º de bachillerato. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario y el protocolo de observación de la clase. Aplicamos tres propuestas de clases con la lectura de géneros literarios (cuento, poesía y fragmento de novela) que se idealizaron a partir del estudio y orientaciones de autores como Mendoza (2004, 2007), Acquaroni (2007), Albaladejo. (2007), Aragão (2006), Silva (2016) entre otros académicos en el campo. Los géneros, entre los trabajados, más aceptados por los alumnos fueron el fragmento de novela y poesía. Los objetivos se alcanzaron y, además, animamos al docente a planificar clases con lectura literaria en español para desarrollar la competencia lectora y literaria de los alumnos, en este caso, en el contexto de la Educación de Jóvenes y Adultos.

Palabras clave: Lectura. Literatura. Español. Educación de Jóvenes y Adultos.

Leitura literária no ensino de espanhol como língua estrangeira: experiências na educação de jovens e adultos em uma escola pública brasileira

Resumo

Este estudo teve como objetivo propor e aplicar atividades de leitura literária com o intuito de desenvolver a competência leitora e literária em língua espanhola de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública de Natal/RN, através da inserção dos textos literários nas aulas semanais de língua espanhola. Quanto à metodologia, a pesquisa é de cunho exploratório, pois tratou de uma abordagem teórica aliada ao processo de observação do ambiente e dos sujeitos, realizando propostas de intervenção. Os sujeitos participantes foram quinze alunos do 1º ano do ensino médio. Os instrumentos utilizados foram o questionário e o protocolo de observação de aula. Aplicamos três propostas de aulas com a leitura de gêneros literários (conto, poesia e fragmento de romance) que foram idealizadas a partir do estudo e das orientações de autores como Mendoza (2004, 2007),

Acquaroni (2007), Albaladejo (2007), Aragão (2006), Silva (2016) entre outros estudiosos da área. Os gêneros, dentre os trabalhados, mais aceitos pelos alunos foram o fragmento do romance e a poesia. Os objetivos foram alcançados e, ademais, incentivamos o docente a planejar aulas com leitura literária em espanhol para desenvolver a competência leitora e literária dos educandos, neste caso, no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Palavras chave: Leitura. Literatura. Espanhol. Educação de Jovens e Adultos.

Literary reading in the teaching of Spanish as a Foreign Language: experiences in Youth and Adult Education in a Brazilian public school

Abstract

This study aimed to propose and apply literary reading activities to develop the reading and literary competence in Spanish of students of Youth and Adult Education (EJA) in a public school in Natal/RN, through the insertion of literary texts lessons in weekly Spanish language classes. As for the methodology, the research is of an exploratory nature, as it dealt with a theoretical approach combined with the process of observing the environment and the subjects, making intervention proposals. The participating subjects were fifteen students from the 1st year of Brazilian Ensino Médio. The instruments used were the questionnaire and the class observation protocol. We applied three proposals of classes with the reading of literary genres (short story, poetry and fragment of novel) that were idealized from the study and the guidelines of authors such as Mendoza (2004, 2007), Acquaroni (2007), Albaladejo (2007), Aragão (2006), Silva (2016) among other scholars in the field. The genres, among those worked, most accepted by the students were the fragment of the novel and poetry. The objectives were achieved, and, in addition, we encourage teachers to make lesson plans with literary reading in Spanish to develop the reading and literary competence of students, in this case, in the context of Youth and Adult Education.

Keywords: Reading. Literature. Spanish. Youth and Adult Education.

1. Introdução

A língua espanhola é falada por vinte e um países no mundo como língua materna e encontra-se em diversos outros países como língua estrangeira, incluindo o Brasil. A relação brasileira com a língua se intensificou com as relações comerciais do Brasil e os países latino-americanos. Deste modo, a língua foi inserida nos currículos escolares do Brasil através da lei 11.161, de agosto de 2005, tornando a oferta obrigatória nas escolas do Ensino Médio.

A inserção da língua nos currículos não foi efetivada do modo como a lei propõe, mas a oferta aos poucos foi sendo cumprida. Entretanto, no ano de 2016, o Ensino Médio passou por reformas e a lei que garantia a oferta do espanhol como língua estrangeira foi revogada pela Medida Provisória nº 746 que suspende a Lei nº 9.394. Com isso, não existe mais a obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola das escolas brasileiras, o que transforma o panorama do ensino dessa língua no Brasil.

Diante dos novos rumos que se encontra a Língua Espanhola, o presente trabalho buscou conduzir práticas docentes que viabilizassem o ensino e a aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da cidade do Natal, no estado do Rio Grande do Norte.

Assim, com interesse em colaborar com o processo de ensino e aprendizagem do espanhol como LE, alguns questionamentos impulsionaram o desejo em realizar a pesquisa. Com isso, idealizamos os seguintes questionamentos: 1) Como é possível trabalhar a leitura literária em língua espanhola na educação de jovens e adultos?; 2) De que forma as práticas de leitura literária contribuem para a formação leitora e literária dos alunos de espanhol da EJA? e 3) Qual (is) o (s) gênero (s) literários que mais motivam os alunos do ensino médio da EJA?.

Partindo dos questionamentos idealizados, este estudo teve como objetivo geral propor atividades de leitura literária para desenvolver a competência leitora e literária em língua espanhola de alunos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública de Natal/RN, através da inserção dos textos literários nas aulas semanais de língua espanhola. Embora já existam diversas pesquisas sobre o campo da competência leitora e o uso de textos literários, foi percebido que estudos voltados para o tratamento didático da literatura de forma prática ainda são escassos, em especial, propostas que se dediquem à modalidade da EJA. Destacamos um artigo de Silva (2013) que contém algumas propostas voltadas para a EJA dentro da perspectiva de usar o texto literário como aliado no sucesso do ensino e aprendizagem da LE.

Entendemos, pois, que o estudo foi bastante relevante para o universo de pesquisa sobre LE e didática da literatura, na medida em que partiu de uma necessidade real e buscou propor e pôr em prática no contexto da EJA de um bairro periférico, o uso de textos literários como uma fonte que contribuiu significativamente para a formação do aluno, que perpassa pela leitura e vai mais além, uma formação cidadã.

Idealizamos e executamos seis propostas de aulas com atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, seguindo as orientações de Silva (2016) para serem aplicadas na modalidade da EJA: dois contos, dois poemas e dois fragmentos de romance. Entretanto, neste trabalho, relataremos somente três atividades: uma com conto, uma com poema e outra com fragmento de um romance.

Ressaltamos aqui que, embora na língua materna, seguindo o paradigma do Letramento Literário de Cosson (2020), os fragmentos não sejam recomendados, na língua estrangeira, o contexto é diferente, principalmente no que se refere à carga horária semanal

e, com isso, defendemos o uso de fragmentos, desde que selecionados com unidade de sentido, seguindo os direcionamentos de Albaladejo (2007), Acquaroni (2007) e Silva (2016).

2. Fundamentação Teórica

2.1 A língua estrangeira no Brasil diante dos documentos reguladores e norteadores

A presença da língua estrangeira na educação brasileira se efetiva a partir da Lei de Diretrizes e Bases Nacional - LDBN 9394/96 (BRASIL, 1996), em que o ensino de língua estrangeira se torna obrigatório no ensino fundamental. Com relação ao Ensino Médio, há no Art. 36, no inciso III, a orientação de que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.” (BRASIL, 1996. p.19)

Diante do panorama legal, foram elaborados e publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental - PCNs (BRASIL, 1999) e para o ensino médio – PCNEM (BRASIL, 1999), documentos capazes de orientar a prática docente. Logo, a língua estrangeira é contemplada e aparece dentro da área das Linguagens, códigos e suas metodologias.

Em virtude do exposto acima, no ano de 2005 é sancionada a Lei nº 11.161, que insere a Língua Espanhola nos currículos da educação básica. Esta lei obriga a oferta da disciplina no Ensino Médio brasileiro de escolas públicas e privadas, além de tornar facultativo a inclusão do idioma nos anos finais do ensino fundamental. Posto isso, em 2006, o Ministério da Educação, juntamente com os Sistemas Estaduais de Educação lançam as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), que tem como objetivo auxiliar a prática docente. Neste documento a disciplina de Língua Espanhola é incorporada em um capítulo específico, que evidencia os rumos que a disciplina deverá seguir no Ensino Médio, considerando o seu papel, as questões pedagógicas e as suas especificidades.

Atualmente, o cenário do ensino de língua espanhola no Brasil é incerto, principalmente devido a algumas mudanças políticas, dentre elas a reforma do Ensino Médio, que acarretou a revogação da lei nº 11.161 pela Medida Provisória nº 746 do ano de 2016, retirando a obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola nas escolas brasileiras.

2.2 Educação de jovens e adultos: pressupostos e concepções sobre os alunos e o ensino de língua estrangeira nesse contexto de ensino

A modalidade da EJA é formada por um corpo discente com diversas especificidades, como alunos que se encontram na modalidade por repetidas reprovações e outros que decidiram voltar depois de um longo período afastado da escola por motivos que giram em torno de diversas responsabilidades como o sustento próprio e o da família.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, considera que, “em geral, são estudantes que, não tendo condição econômica favorável, não tem acesso aos bens culturais e, como tal, esperam que a escola cumpra o papel de supridora dessas condições” (BRASIL, 2013, p. 158). Assim, disponibilizam o horário noturno para estar nos espaços escolares.

Diante desse cenário, o aluno, na condição de trabalhador, enfrenta dificuldades para permanecer na escola e com base no reconhecimento desses obstáculos a LDBN aponta que “o poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (BRASIL, 2017, p. 31).

O trabalho com a modalidade da EJA nos incube de manter um olhar expressivo sobre as crenças, as experiências, as concepções de vida e de mundo que cada um desses sujeitos traz para o ambiente da sala de aula. Logo, “deve-se levar em conta a diversidade destes grupos sociais: perfil socioeconômico, étnico, de gênero, de localização espacial e de participação socioeconômica” (GADOTTI, 2003, p. 120-121).

Toda ação docente na EJA deve estar voltada para garantir a esse sujeito a autonomia e a liberdade, que o possibilite agir de maneira crítica sobre o mundo. Deste modo, a nossa missão é de mediar a relação entre o homem e o mundo, auxiliando na educação, como assim nos aponta Paulo Freire:

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se). (FREIRE, 1980, p. 33-34).

Assim, essa ação docente deve ir além da transmissão de conhecimentos específicos, deve pensar no sujeito, nas suas vivências, pensar na formação cidadã, pois os conhecimentos não devem estar alheios às necessidades do homem, devemos ter uma atuação que contribua para a emancipação dos sujeitos, atuando na perspectiva da dialogicidade, de uma construção entre educadores e educandos.

Deste modo, o ensino de Língua Estrangeira - LE na educação brasileira, que é referenciado pelos PCNs (BRASIL, 1999), nos informa que de modo integrado à área de linguagens, códigos e suas tecnologias, as línguas estrangeiras são parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos que permite ao estudante apropriar-se de várias culturas para integra-se em um mundo globalizado.

O ensino de LE na Educação de Jovens e Adultos não difere, ou pelo menos não deveria se distanciar dos objetivos evidenciados nos PCNs. Entretanto, ainda não encontramos um panorama do ensino de LE na perspectiva idealizada, em especial para EJA, devido à falta de políticas educacionais que sejam capazes de oferecer um ensino com as condições adequadas.

A língua é um objeto vivo e em constante mudança, através dela conseguimos construir uma percepção do mundo, o que a destaca como um meio possível para intervir na realidade social dos alunos, sendo algo de relevância quando pensamos na EJA. Logo, o trabalho com a língua estrangeira segue este direcionamento e nos permite que ampliemos a visão para diferentes formas de significados, além dos que já são construídos na língua materna, nos permitindo construir diferentes percepções de mundo.

De acordo com Moita Lopes (2003), a aula de língua estrangeira deve ser espaço de acesso a diversos discursos alternativos e devem colaborar na luta contra a hegemonia e a favor da diversidade, colaborando na inclusão de brasileiros que estão excluídos de conhecimentos para o convívio contemporâneo, como os de língua estrangeira.

Em razão disso, a prática do docente de língua estrangeira deve permitir que o aluno compreenda novas visões de mundo e consiga transformar as próprias relações pessoais. É preciso adequar esta prática às necessidades dos estudantes, além de levar em consideração os conhecimentos prévios e suas experiências, do contrário enxergarão a língua estrangeira como algo impossível de ser aprendido por eles.

2.3 A importância da leitura literária no ensino de língua espanhola na escola

O texto literário (doravante TL) sempre serviu de base para o ensino de línguas na escola, seja estrangeira ou não, pois língua e literatura são elementos indissociáveis. Nos últimos anos, é percebido um distanciamento dos educandos dos textos literários, apresentando resistência para a leitura dos gêneros. Essa resistência, em muitos casos, é fruto do trabalho com o TL ter sido mal sistematizado por possíveis crenças docentes, que não é o foco da referida pesquisa.

O uso dos textos literários no enfoque comunicativo está sendo resgatado e delineado a partir de um enfoque que os considera importante para a formação do aluno em língua estrangeira, manifestando que é capaz de ser trabalhado de modo eficiente e significativo no processo de aprendizagem da LE, já que, conforme Sánchez-Fortún (2002), os textos literários representam um expoente cultural e são considerados uma mostra autêntica da língua

Assim como Pinheiro (2011), entendemos que os gêneros literários precisam estar em sala de aula a partir de escolhas conscientes, valorizando tanto os gêneros preferidos ou mais lidos pelos alunos, como aqueles que são menos levados para o trabalho na escola. Com relação às aulas com fragmentos de teatro, defendemos que esse gênero é capaz de enriquecer a aula, fazer com que o aluno libere a sua imaginação.

Além disso, “ele pode ser rápido e simples de usar; não precisa de equipamentos especiais e treinamento.” (HOLDEN e ROGERS, 1997, p. 80). Acquaroni (2007) afirma que o texto ou fragmento literário deve ser escolhido levando em consideração a sua extensão e as inferências e informações que ele pode trazer.

A literatura como uma expressão artística permeada por significados, é fonte de comunicação e de interação entre o leitor e diversas concepções de mundo e de sentidos. Entendemos que “a literatura nos permite viver outras vidas além da nossa, é verdade. Mas isso não significa escapismo ou fuga da realidade. Pelo contrário, representa a oportunidade de uma experiência humana única e insubstituível.” (MACHADO, 2012, p.61).

Ao trazer essa concepção, Machado (2012) nos possibilita compreender que o ter acesso ao TL na escola permite que o aluno desenvolva habilidades da vida social e cidadã através das palavras, como também é exposto por Cosson (2012), que concebe a prática da literatura como sendo capaz de explorar o potencial da linguagem, o que não é visto em nenhuma outra atividade humana.

Diante do exposto, cabe a escola estimular o gosto pela leitura literária desde os anos iniciais e ao docente desenvolver uma prática que não reduza o TL a concepções simplistas e que auxilie o aluno no desenvolvimento de habilidades para o letramento literário, fazendo uso significativo desse conhecimento para sua vida em sociedade, quanto cidadão crítico e consciente.

Nesta perspectiva, a compreensão de competência é algo fundamental no contexto atual, o homem necessita solucionar problemas constantemente. Assim, é preciso desenvolver competências e habilidades, e é nessa perspectiva que a educação atua, mobilizando o conhecimento para atingir determinados fins. Portanto, é preciso ter claro o

conceito de competência para que discussões mais amplas sejam iniciadas, deste modo Berger (2000) aponta que:

[...] competências constituem os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experimentais geram habilidades, ou seja, um saber fazer (BERGER, 2000, p.2).

Sendo assim, o ensino de E/LE no Brasil, conforme as OCEM (BRASIL, 2006), centra-se no desenvolvimento de competências e habilidades. Posto isso, o documento considera necessário o desenvolvimento das competências (inter) pluricultural e a comunicativa, através da compreensão e produção oral, compreensão leitora e da produção escrita.

Focalizando no desenvolvimento da competência leitora Albaladejo (2007) infere que as demais competências poderão ser desenvolvidas. A leitura de forma competente é um dos objetivos tanto da língua materna quanto da língua estrangeira, pois leitura nesse sentido é muito mais do que decifrar códigos, é ler dando sentido àquele código escrito e esses sentidos são variados e se modificam a partir das inferências que o autor traz para essa leitura.

Partindo desse pressuposto, a leitura dos gêneros literários, sendo concebida por seu viés didático, entendendo que a “literatura também pode ter uma função educativa mais ampla na sala de aula em que ela pode ajudar a estimular a imaginação dos nossos alunos, para desenvolver suas habilidades críticas e aumentar a consciência emocional deles” (LAZAR, 2005, p. 19) é capaz de melhorar significativamente diversas competências, sendo a leitura como uma das principais. Cosson (2006) afirma 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, porque 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).

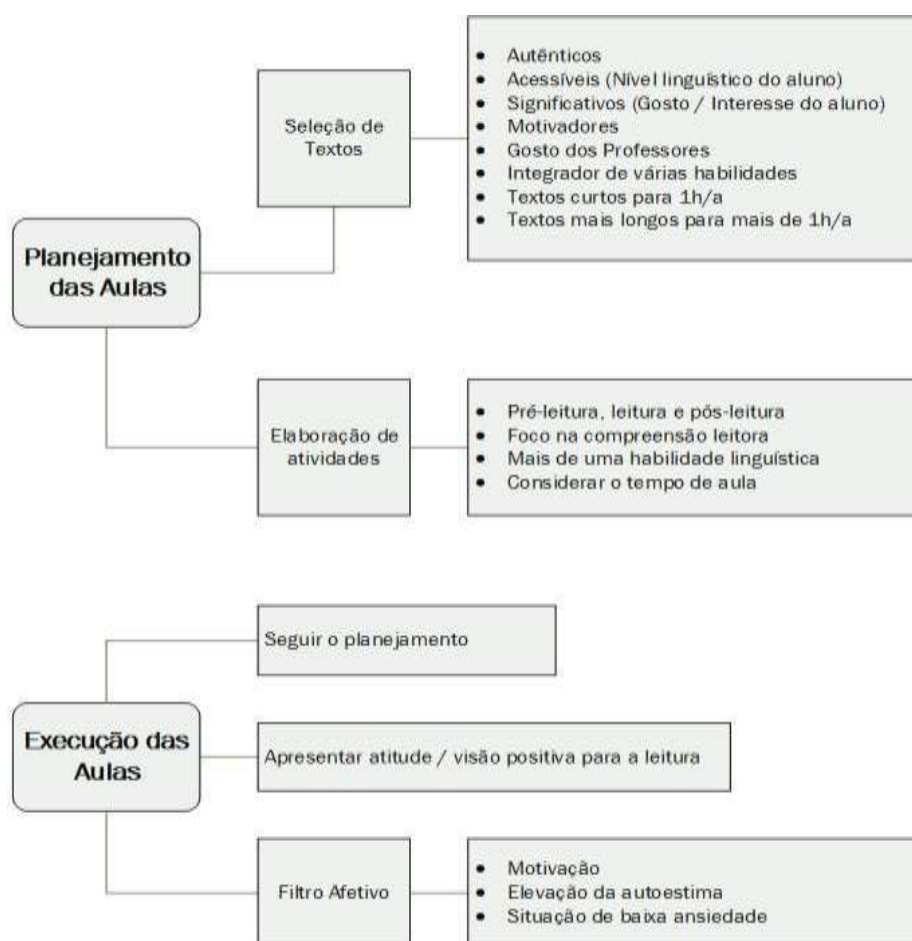
O trabalho didático com a literatura pode não ser muito fácil para o docente, que além de tentar desmitificar crenças pessoais, necessita trazer o aluno para o mundo literário de modo atrativo, estimulando a ativação do seu conhecimento prévio, de modo a tratá-lo como fonte de conhecimento alcançável. Silva (2016), em sua pesquisa de doutorado, comprovou que, mesmo em uma realidade não favorável de carga horária mínima das aulas de língua espanhola no ensino médio de escolas públicas, língua e literatura devem caminhar juntas.

Em sua pesquisa, Silva (2016) constatou que os alunos de língua espanhola do ensino médio submetidos às práticas de leitura literária apresentaram melhora significativa nos

seguintes aspectos da competência literária: reflexão sobre um elemento da narração (código literário: narrador), reflexão sobre um elemento da narração (tempo da narração), identificação dos conhecimentos sobre gêneros literários e reflexão sobre um elemento da narração; bem como nos seguintes aspectos da compreensão leitora: compreensão do texto, identificação ou reconhecimento de um elemento textual, reflexão sobre o texto, obtenção da informação e interpretação: inferência.

Neste sentido, cabe destacar os princípios norteadores elencados por Silva (2016), que são essenciais para o trabalho com a leitura literária em espanhol no ensino médio. No nosso estudo, seguimos essas diretrizes para o tratamento didático da literatura. As orientações estão também amparadas pelas concepções de teóricas de Mendoza (2004, 2007), Acquaroni (2007), Albaladejo (2007), Aragão (2006) e outros estudiosos da área, conforme apresentado na figura 1 a seguir.

Figura 1 – Diretrizes para trabalhar leitura literária em espanhol no ensino médio



Fonte: Silva (2016, p. 27).

Portanto, como docentes comprometidos com uma educação de língua estrangeira de qualidade na escola pública, devemos incorporar os textos literários como um recurso capaz

de auxiliar na formação do sujeito, superando crenças, evitando a subutilização deste recurso e compreendendo que língua e literatura caminham juntas. Consequentemente,

quem aprende com a literatura, quem trabalha com a literatura, quem ensina literatura e quem desfruta o prazer e o conhecimento que ela pode trazer, naturalmente está constitutivamente ligado à língua [...]. Como estudar língua sem buscar nos inúmeros gêneros aquele que parece apropriar-se de todos os demais? (BRAIT, 2000, p.189).

Por isso, trabalhar com textos literários no contexto de língua estrangeira significa ter acesso a estruturas linguísticas próprias da língua, ampliar ricamente o vocabulário, ademais de ter acesso a cultura e falas distintas de diferentes regiões e países, é o contato com amostra real de língua. Pensar através desta ótica, nos permite eliminar o viés de que literatura é uma leitura distante, inalcançável e estática, e pensar que é possível ler literatura em LE, se identificar, e encontrar um novo mundo de prazer e de conhecimento.

3 Metodologia

Quanto aos objetivos, a referida pesquisa foi descritiva, já que buscou observar e registrar os fatos ocorridos de modo a descrevê-los sem que haja interferência por parte do pesquisador. A pesquisa descritiva, segundo (GIL, 2008), busca descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Com respeito aos procedimentos técnicos, a pesquisa agregou traços exploratórios, pois tratou de uma abordagem bibliográfica, aliada a observação do ambiente e dos sujeitos da pesquisa. No que cerne à análise dos dados, a investigação foi classificada como qualitativa, na medida em que foram propostas atividades e observado sua aplicabilidade dentro do contexto, culminando em uma análise subjetiva das aulas.

Os sujeitos da nossa pesquisa foram quinze alunos, entre 18 e 25 anos, da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio de uma escola da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, porém, durante as aulas, contamos com a presença de no máximo dezesseis alunos, devido à evasão escolar.

Nesta investigação, a observação foi o instrumento foco, que deu margem aos resultados como fonte de uma discussão significativa. As observações em campo e as aplicações de aula, além da aplicação dos questionários nos possibilitaram vivenciar aulas na EJA, além de conhecermos o posicionamento desses sujeitos acerca da leitura literária e conhecer quais os gêneros literários que mais se destacaram durante as práticas.

Com relação ao procedimento de coleta de dados, a primeira etapa realizada foi dedicada às pesquisas de cunho bibliográfico, as quais buscaram o levantamento de dados de fundamentação teórica importante e que respaldaram cientificamente a pesquisa. As leituras usadas para amparar esta pesquisa trataram sobre a leitura e o tratamento didático da literatura no ensino de E/LE, dos documentos que regulam e norteiam a educação brasileira, além do perfil do aluno da EJA, considerando a importância de compreender esta modalidade, sua história e seus desafios.

Em seguida, na segunda etapa, juntamente com o professor de Língua Espanhola da escola campo de pesquisa, foram observados e analisados o contexto e a realidade dos sujeitos que fizeram parte do processo investigativo, para que as propostas fossem pautadas na realidade e no cenário desses educandos.

As propostas de aula foram idealizadas pelas pesquisadoras e levadas ao professor colaborador para que este pudesse realizar as considerações pertinentes, já que ele conhecia o contexto. Embora tenhamos planejado e aplicado seis propostas de aulas com atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, seguindo as orientações de Silva (2016), neste trabalho, relataremos somente três atividades: uma com conto, uma com poesia e outra com fragmento de um romance.

Após terem sido executadas e analisadas as propostas de aulas com TL, foi aplicado um questionário com os alunos para obtenção de informações acerca do tipo de texto literário, dentre os apresentados, que mais despertou a atenção e o interesse. Além disso, se voltariam a ler novamente textos literários, se recomendariam a leitura e qual a visão deles sobre aprender uma língua estrangeira fazendo leitura de textos literários.

4 Leitura literária na EJA: experiências realizadas em uma escola pública de Natal/RN.

As propostas aqui idealizadas e executadas foram adaptadas com base nos estudos formulados por Silva (2016) e outros estudiosos como Solé (1998), Mendoza (2004) e Acquaroni (2007), que propõem que a aula de leitura seja dividida em três momentos: pré-leitura, momento para despertar o interesse, o levantamento dos conhecimentos prévios; a leitura, onde o aluno deverá compreender o texto, decodificando o código escrito e a pós-leitura que é o momento destinado para a interpretação.

Seguindo as orientações de Silva (2016), que considerou as dificuldades dos alunos do Ensino Médio no conhecimento das características dos gêneros, inserimos no início das aulas, um momento para falarmos um pouco sobre o gênero trabalhado no dia específico.

4.1 Primeira aula: leitura literária de um conto

Na aula 1, trabalhamos um conto do autor Eduardo Galeano, chamado “Los nadies”¹. No momento da pré-leitura o professor escreveu o título do conto no quadro e pediu que os alunos fossem construindo significados para o que estava escrito, escrevendo as respostas na lousa. Estes significados construídos a partir dos conhecimentos que o aluno possui. Neste viés, Mendoza (2007) nos aponta que esta interpretação é “resultado de uma adequada e coerente (re) construção de significados que se estabelece a partir de inferências consolidadas após seguir atividades do processo de recepção.” (MENDOZA, 2007, p.93).

Após algumas intervenções os alunos constroem uma equivalência para o título do conto “os ninguém”, expressado por um dos alunos. O professor estimula a reflexão e pergunta se alguém se sente ou já se sentiu um nada, fazendo com que eles observem a própria realidade. Esta reflexão deve auxiliar o aluno para que seu pensamento e seus conhecimentos sejam direcionados. Em consonância com o citado, Silva (2016) afirma que “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.”

O professor faz alguns comentários sobre o gênero literário lido (conto) e apresenta exemplos cotidianos sobre a escola e o descaso dos governantes com o espaço escolar deles. Os alunos se interessam pela discussão. Assim, Almeida Filho, Ribeiro e Ribeiro (2014) nos apontam para confirmar que os aprendentes não querem conteúdos, mas aprendizagens significativas. As aprendizagens que partem da realidade do aluno, de temas que de fato os interessem e que permitam reflexões.

Após o momento de discussão, o professor propôs que os alunos escutassem a canção “eu sou um Zé ninguém”² da banda Biquini Cavado e logo realiza a distribuição do texto literário para que os alunos fizessem a leitura individual, muitos dos alunos foram reclamando e enfatizando que “*não sei nem português, imagina espanhol*”; “*sei de nada não, professor*”. O professor fez algumas intervenções, sempre apontando para motivação dos alunos, tais como: “*vocês conseguem*”, “*parem com essa conversa de que não sabem*”.

A motivação dos alunos é algo importante, muitos possuem iniciativa própria para realizar a leitura e outros precisam que o professor insista e em alguns casos chame a atenção para focar e se concentrar. Deste modo, Silva (2016) destaca que as motivações podem ser intrínsecas (que são próprias do aluno) e extrínsecas (que partem do externo).

¹ Disponível em: <https://www.wattpad.com/727064766-el-libro-de-los-abrazos-los-nadies>

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=larQOwzDTkQ>

Além disso, é possível observar as evidências de concepções tradicionais com relação aos alunos que se motivam com base em notas e conceitos e perguntam se a atividade iria valer alguma nota. Segundo Almeida Filho, Ribeiro e Ribeiro (2014), este é o foco das instituições de ensino no Brasil, que estão centradas em avaliações e em notas e com isso a motivação intrínseca pode não acontecer no aluno ou só aparece após a motivação extrínseca.

Após o momento de leitura individual, o professor realizou a leitura mediada, leitura que, conforme Freitas (2012) “apoia o leitor iniciante auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades específicas para aquela tarefa” (FREITAS, 2012, p.68) e esclarece dúvidas que surgiram durante a leitura do conto além de promover a reflexão acerca da canção em paralelo com o TL. Neste momento, os alunos começaram a expor pensamentos e ideias, construindo suas próprias considerações acerca do texto. Muitos falaram sobre o descaso dos governantes com a escola deles, de que para os órgãos competentes da educação do estado eles eram números e da falta de estrutura da sala de aula.

Durante a primeira aplicação de aula o docente não conseguiu gerenciar o tempo e acabou por não realizar a pós-leitura da proposta de aula devido à grande quantidade de alunos presente na sala, além de problemas com concentração e comportamento por parte de alguns alunos da turma.

4.2 Segunda aula: leitura literária de um poema

Na aula 2, trabalhamos o gênero poesia intitulado por “No te rindas”³ do poeta Mario Benedetti. A temática escolhida estava relacionada a não se render diante das dificuldades, dos problemas ou quando algo parecer impossível de conseguir. Assim, nos possibilita compreender que os TL são fontes de diversas temáticas e, corroborando com essa ideia, Cosson (2014) afirma que, “por meio da literatura, temos acesso a uma grande diversidade de textos, pois é próprio do discurso literário a multiplicidade das formas e a pluralidade dos temas” (COSSON, 2014, p.49).

Durante a pré-leitura, o professor apresentou a imagem proposta no plano, que se encontra em apêndice, e os alunos de imediato relataram que não compreenderam, mas o professor insistiu e ressaltou a capacidade de compreender o que estava escrito. Após uma

³ Disponível em: <https://www.qmayor.com/ocio/poema-mario-benedetti/>

segunda leitura da imagem, os alunos chegaram a uma equivalência em língua portuguesa e apresentaram uma tradução livre do que estava escrito.

Em seguida, o professor entregou o poema e pediu para que eles fizessem uma leitura individual e silenciosa. Alguns alunos reclamaram e disseram que não estão com vontade de ler, outros alunos buscaram a ajuda do professor para realizar a leitura e demonstraram interesse no que estava sendo lido, enfatizaram compreensão de palavras já conhecidas por eles.

Após a leitura individual o professor fez alguns comentários sobre o gênero literário lido e fez a leitura em voz alta para todos os alunos. A medida que leu, realizou explicações sobre palavras, estruturas e outras questões linguísticas. Logo, o docente instigou a discussão em língua espanhola, o que foi motivo de reclamação constante pelos alunos, mas o professor falou de modo lento e buscou um vocabulário mais compreensível e deu continuidade à discussão da temática sobre não desistir, ser firme diante das adversidades e superar os desafios que a vida impõe.

Neste momento, os alunos se interessaram e fizeram considerações em língua portuguesa, o que não é prejudicial, já que estão em um contexto de primeiro ano do ensino médio da EJA e deste modo se sentem mais seguros para participar e contribuir. Partindo desta concepção, Barros e Costa (2008) afirmam que a língua materna não é prejudicial e que em muitos momentos pode ser essencial para a discussão dos temas e para que os alunos se sentissem à vontade para expor suas ideias. Em alguns momentos fazem a leitura de versos do poema em espanhol para embasar a construção de suas falas.

Durante a pós-leitura, o professor escreveu no quadro a seguinte frase “No te rindas porque...” e explicou aos alunos que em uma folha deverão escrever uma frase concluindo a ideia do motivo pelo qual eles não deveriam se render. Os alunos ficaram apavorados com o fato de escrever e disseram que não sabiam. Alguns alunos, de imediato, iniciam a frase e os que estão com mais dificuldades solicitam a ajuda do professor e de outros colegas da turma. Por fim, o professor pediu que eles colassem na cartolina as frases, alguns tomaram a iniciativa rapidamente para organizar as colagens e outros de maneira tímida se levantaram para entregar.

4.3 Terceira aula: leitura literária de um fragmento de um romance

A aula 3 teve como base um fragmento do romance de Laura Esquivel “Como água para chocolate”⁴. O professor deu início falando sobre felicidade e para realizar a pré-leitura pede que os alunos escrevam em uma folha uma frase sobre o que é felicidade para eles. Os alunos questionam e insistem em querer escrever palavras, mas o professor deixa claro que necessita que eles criem uma frase. Alguns alunos ressaltaram “o senhor quer demais”, “coisa difícil”. O professor expressou para os alunos que estaria disponível para ajudá-los a construir a frase e deixou livre para que um aluno pudesse ajudar o outro, indicando o foco comunicativo. De acordo com Almeida Filho (1993) a ação do docente exemplifica o professor como sendo comunicativo, pois

o importante é que se estabeleça um clima de confiança como o de uma pequena comunidade de aprendizes identificados uns com os outros e que haja oportunidade de compreensão e expressão de significados pessoais. O professor comunicativo levanta as expectativas do grupo, codifica seus tópicos e temas, prepara o momento e formas de contato com a nova língua, e acima de tudo, mantém ou imprime um ritmo justo de busca de aprendizagem por parte dos alunos. (ALMEIDA FILHO, 1993, p.52)

As construções das frases foram em um nível de espanhol inicial, levando em consideração que os sujeitos se encontram no 1º ano do ensino médio, entretanto é possível destacar a importância do processo da leitura e da escrita em LE, como está proposto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), que nos aponta objetivos e os rumos que a língua espanhola deverá seguir, enfatizando as quatro habilidades, em especial para o ensino de espanhol, tais como a compreensão escrita, compreensão oral, expressão escrita e expressão oral. Em seguida, o professor pediu que os alunos colocassem suas frases dentro de caixas de fósforo, o que causou estranhamento e curiosidade.

Cabe destacar aqui que, assim como Mendoza (2004, 2007), Aragão (2006), Acquaroni (2007), Albaladejo (2007) e Silva (2016), defendemos que a literatura esteja presente nas aulas de língua espanhola. Considerando o valor linguístico que o TL tem, ele pode sim estar presente nas aulas de língua, porém, para isso, o professor deve explorá-lo de forma mais completa, principalmente como formação leitora do seu aluno, além de outras habilidades. Para isso, escolhemos os textos de forma que integrasse várias habilidades, ainda que não enfoquemos em todas. Além disso, trabalhamos o despertar do prazer estético pela literatura, entendendo que esse processo se faz com a prática.

⁴ Vide Anexo A na última página neste artigo.

Reconhecemos que as habilidades são distintas e, com isso, segue metodologias e parâmetros próprios. Entretanto, seguindo as diretrizes de Silva (2016), assim como as Acquaroni (2007) e as de Albaladejo (2007) para o tratamento didático do TL, procuramos sempre trabalhar alguma habilidade a mais que a leitora. Defendemos, ainda, que o texto literário não seja subutilizado nas aulas de E/LE, no sentido de ser usado somente para, por exemplo, identificar algumas classes gramaticais indicadas pelo professor. Para esse tipo de atividade, o professor pode utilizar outro gênero textual, com menos recursos estilísticos.

Ao finalizar o momento da pré-leitura, o professor fez a entrega dos fragmentos e pediu que os alunos realizassem a leitura silenciosa. Neste momento, um dos alunos expressou empolgação por ter conseguido fazer a leitura e relata que “*eu nunca pensei que fosse ler em espanhol e gostar*”. Em seguida, o professor fez alguns comentários sobre o gênero literário lido (romance) e quando o docente abriu espaço para a interpretação do texto e fez perguntas, os alunos participam e se sentiram à vontade para expressar os momentos de intensa felicidade que já viveram, momento que contou com a participação e atenção da maior parte da turma.

No momento da pós-leitura, o docente pediu que os alunos abrissem as caixas de fósforos (cajas de cerrillos) e fizessem a leitura do que o colega escreveu sobre felicidade. Percebemos que este momento foi mais divertido e prazeroso para todos os alunos. Todos participaram e relataram que tinha sido a melhor atividade que eles já tinham realizado.

5. Leitura literária na EJA: percepções dos alunos

A última etapa da pesquisa se configurou com a aplicação do questionário que contava com seis perguntas objetivas para que pudéssemos obter o retorno da experiência com a leitura literária. No momento da aplicação e observação das aulas contamos com a presença de dezesseis alunos, dos trinta que estavam na lista de chamada, porém, no momento da aplicação do questionário estavam presentes quinze alunos, que compuseram e responderam à pesquisa.

As duas primeiras perguntas indagavam sobre idade e gênero dos participantes. Os dados estão no capítulo metodológico deste trabalho na parte de caracterização dos sujeitos. Os sujeitos estavam com a faixa etária entre 17 e 20 anos, o que nos leva a considerar o fenômeno que vem sendo observado por algumas estudiosas da EJA, como Cossetin e Dolla (2011) que nos permite afirmar o processo de “juvenilização”, onde se pode perceber a presença de uma maior quantidade de jovens do que propriamente de adultos na modalidade.

Neste viés, as autoras, através de suas pesquisas no estado do Paraná, afirmam um novo perfil dos alunos da EJA e nos apontam que diversos fatores contribuem para a ocorrência deste fenômeno. Entre os motivos destacados, está o insucesso nas escolas regulares, as reprovações e a evasão que os levam para EJA. Diante disso, Cossetin e Dolla (2011) inferem que:

Tal realidade evidencia a fragilidade do atendimento escolar, visto que não se trata de uma questão de cunho cultural como no passado, quando se considerava suficiente a habilidade para leitura, escrita e cálculo, o que caracterizava a demanda de educação de adultos, tanto analfabetos, como com baixa escolaridade. Estamos diante de um público que traz experiências escolares mal sucedidas e resultado de um contexto histórico de privação de direitos. (COSSETIN & DOLLA, 2011, p. 6)

Em virtude do exposto, podemos perceber que o fenômeno de “juvenilização” se dá por meio de muitas questões complexas, que não são o foco da referida pesquisa, mas que são capazes de justificar alguns fenômenos observados durante a aplicação das aulas como a baixa quantidade de alunos que frequentavam e que participavam com entusiasmo e atenção.

Com relação ao gênero, houve o predomínio do feminino: eram onze mulheres e quatro homens, corroborando, pois, com as informações obtidas pela PNAD (2007) - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios que revelou que 53% dos alunos que frequentavam o ensino médio da Educação de Jovens e Adultos eram mulheres⁵.

Estes dados representam que as mulheres vêm ocupando maior espaço nas salas de aula, lutando por seus direitos e buscando seu espaço na sociedade, já que historicamente são sujeitos que tiveram acesso tardio aos direitos sociais, especialmente a educação, conforme assegura Valle:

vale ressaltar que as mulheres são historicamente excluídas da escola não só pela necessidade de trabalhar, pelas condições financeiras ou indisponibilidade de vagas, ou ainda pelo insucesso na escola, mas também por razões culturais referenciadas nas relações de gênero: mulher não precisa estudar. (VALLE, 2010, p. 36)

As afirmações de Valle são fatos históricos e são pautas das lutas femininas, que atualmente conseguiram grandes avanços, e pode ser percebido no contexto em que se deu a investigação. Foi possível observar o interesse, a participação, desenvolvimento e o envolvimento feminino com as aulas de língua espanhola. Durante as observações, as

⁵Dados obtidos no Portal MEC: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnad_eja.pdf

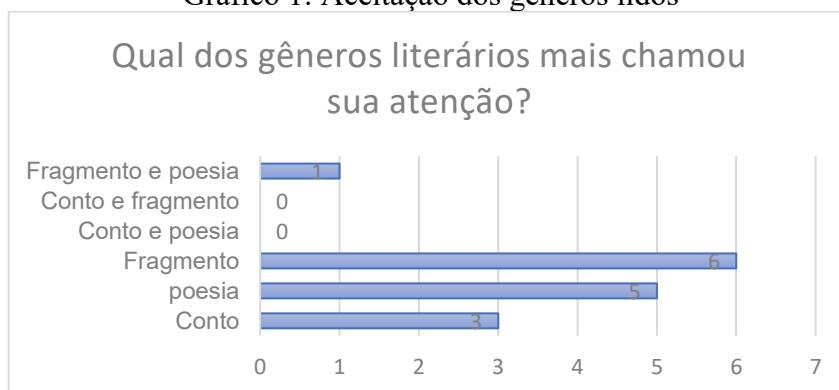
mulheres eram participativas e demonstravam interesse em participar das atividades propostas pelo docente.

5.1 Experiência dos alunos com o texto literário

A terceira pergunta do questionário foi realizada para que pudessemos saber se os educandos já haviam lido algum tipo de literatura em língua estrangeira. De acordo com os dados, podemos observar que 67% (dez) dos entrevistados já haviam realizado a leitura em língua estrangeira e 33% (cinco) não tinham lido textos literários em LE. Dos que afirmaram que sim, relataram que já tinham lido em língua inglesa, pois estudavam a língua desde os anos finais do fundamental.

O quarto questionamento foi idealizado com intuito de saber quais os gêneros literários que mais tinham despertado a atenção dos alunos durante as aulas de leitura literária. Dentre as alternativas expostas, que poderiam ser marcadas mais de uma alternativa, observamos que a leitura do fragmento foi a que mais despertou a atenção dos alunos, sendo selecionado por seis alunos; seguido pela poesia, que foi selecionado por cinco educandos. O conto aparece sendo selecionado por três dos alunos participantes e somente um aluno realizou a marcação em dois dos gêneros, sendo fragmento e poesia. As opções que se referem ao (conto e fragmento) e (conto e poesia) não foram selecionados por nenhum dos alunos. O gráfico a seguir, ilustra os resultados obtidos.

Gráfico 1: Aceitação dos gêneros lidos

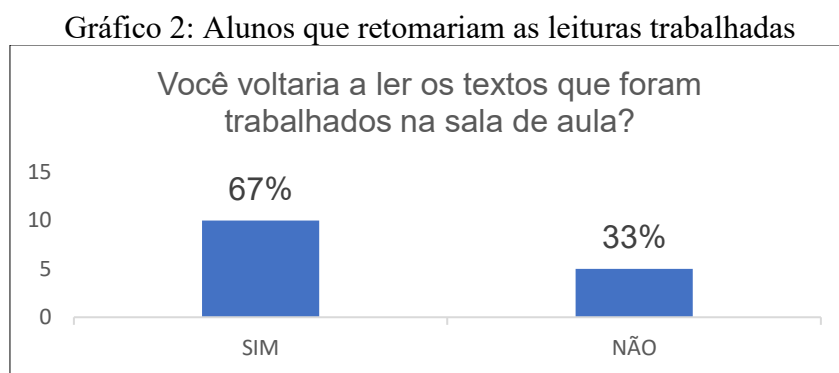


Fonte: Elaboração própria em 2018.

A partir do gráfico, podemos observar a grande aceitação do fragmento pelos educandos, sendo este um romance, com uma linguagem simples e curta, tratando de uma temática bastante pertinente a realidade dos alunos, neste caso, a felicidade, algo que motivou e que despertou o interesse em participar da aula.

Em seguida, observamos o poema, em que os alunos puderam discutir temáticas sociais e que são vivenciadas rotineiramente por eles, o que os motivaram a expressar opinião e fazer inferências. Nesta aula, que tratava sobre não se render diante dos problemas e dificuldades, os educandos relataram momentos de suas vidas, compartilhando uns com os outros as experiências de vida em que de desestimularam, pensaram em desistir de algo ou de alguma coisa, além de momentos de conquista, de perseverança.

No quinto questionamento, perguntamos aos alunos se eles voltariam a ler algum dos gêneros literários trabalhados em sala de aula. Assim, obtivemos os seguintes resultados, conforme gráfico abaixo:



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Assim, analisando os dados obtidos, nos deparamos com uma porcentagem de 67% (dez) dos alunos que voltariam a ler o texto, já 33% (cinco) não voltariam a realizar a leitura. Esta estimativa nos prova o quanto o trabalho com a didática dos textos literários incentiva a leitura tanto na língua estrangeira quanto na materna, desenvolvendo nos alunos o gosto pela leitura literária. Além disso, nos comprova que materiais bem selecionados e de acordo com o nível dos alunos nos leva a uma aula de leitura literária com sucesso, como evidenciam Silva (2016) e Barros e Costa (2008).

Em virtude do exposto, podemos obter um número significativo de alunos (10) que retomariam as leituras trabalhadas, diante de uma realidade tão escassa de leitura e de hábito leitor em um ambiente escolar que fisicamente acaba não estimulando a leitura, além de contarmos com uma realidade periférica de jovens que possuem baixa autoestima para os estudos por inúmeras reprovações e por realidades de vida difíceis, que durante as aulas

sempre estavam exprimindo que não conseguiam fazer nada em espanhol e que estudar língua estrangeira é algo difícil.

Neste ponto de vista, Krashen (1982) defende a afetividade como sendo um facilitador da aprendizagem em língua estrangeira. Portanto, é preciso motivar os alunos, neste contexto, os educandos da EJA, mostrar que eles são capazes de ler e de aprender a língua estrangeira como em qualquer outra modalidade regular de educação.

O sexto questionamento nos levou a saber se os alunos recomendariam a leitura de algum dos gêneros literários que foram trabalhados em sala. Assim, dentre o universo dos quinze alunos entrevistados obtivemos dez respostas favoráveis, ou seja, estes alunos marcaram que “SIM”, recomendariam as leituras para outras pessoas. Em contrapartida, cinco alunos optaram por “NÃO” recomendar as leituras realizadas para outras pessoas.

Analisando os dados obtidos no questionamento, que se refere ao fato de identificar se os alunos voltariam a ler os textos, vislumbramos a confirmação dos dados do questionamento seguinte, que tratou de identificar se os alunos recomendariam as leituras feitas, nos possibilita inferir que selecionar o texto literário adequado e sistematizar bem o processo de leitura literária em língua espanhola podemos obter resultados positivos que podem ultrapassar o ambiente escolar e alcançar outros sujeitos e outras perspectivas. Assim, evidencia que a aprendizagem foi significativa e que seria capaz de fazer diferença para outros sujeitos. Afirmando a importância de investimentos em pesquisas no campo da didática da literatura.

6 Considerações finais

Ao fim dessa investigação, que teve por objetivo geral propor atividades de leitura literária para desenvolver a competência leitora e literária em língua espanhola de alunos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública de Natal/RN, fazendo uso dos textos literários nas aulas de língua espanhola, foi possível constatar a eficácia de se fazer uso de textos literários na sala de aula de língua espanhola, deixando uma grande contribuição para os educandos e para o docente.

Deste modo, para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, conseguimos responder nossos questionamentos iniciais. Sobre o primeiro questionamento: “Como seria possível trabalhar leitura literária em língua espanhola na educação de jovens e adultos?”; a partir da análise dos dados, percebemos a possibilidade de se trabalhar a leitura literária selecionando bem os textos; planejando as aulas de acordo com o tempo, com os sujeitos e com as necessidades da turma, fazendo uso

de planejamentos estruturados a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e da temática trabalhada, neste caso, contando com a participação do docente colaborador.

Com relação à segunda questão de pesquisa “De que forma as práticas de leitura literária contribuem para a formação leitora e literária dos alunos de espanhol da EJA?”, verificamos, através do desenvolvimento de propostas de aulas com o uso dos gêneros literários, tais como contos, poesias e fragmentos de romances, que foram idealizadas partindo de estudos desenvolvidas por Mendoza (2002, 2004, 2007), Acquaroni (2007), Albaladejo (2007), Aragão (2006) e outros estudiosos da área, que nos levaram a conceber as propostas estruturadas com: pré-leitura, leitura e pós-leitura. A pré-leitura, trabalhando os conhecimentos prévios dos alunos, enfatizando suas inferências, abrindo espaço para aguçar a curiosidade para posteriormente o momento da leitura, que se segmentava em leitura individual e leitura mediada para que pudessem ter espaço de ampliação do conhecimento linguístico e por fim uma atividade para sistematizar o conhecimento, levando o aluno à reflexão através de alguma destreza, que pudesse expressar o conhecimento auferido após a leitura.

Nesta perspectiva, as leituras ofertaram ao aluno o contato com obras literárias autênticas para desenvolver a sua competência leitora e literária, oportunizando-lhes uma formação crítico-reflexiva através das inferências realizadas, das discussões promovidas, tendo o TL como embasamento, além do conhecimento sobre a estrutura e da linguagem própria e específica que são apresentadas nos gêneros literários.

Com relação ao terceiro e último questionamento: “Qual (is) o(s) gênero (s) literários motivam os alunos do ensino médio da EJA?”; identificamos, através do questionário, que o romance (fragmento) foi o gênero de maior motivação, com uma porcentagem de 6,40% (correspondente a seis alunos) dentre os quinze entrevistados. Além disso, em segundo lugar, o gênero que mais chamou a atenção do grupo foi a poesia como uma porcentagem de 5,33%, (correspondendo a cinco alunos).

Entretanto, mesmo tendo alcançado nossos objetivos e respondido nossos questionamentos, podemos pontuar algumas limitações da pesquisa. Como já explicitado ao longo da investigação, destacamos a greve e o problema histórico da evasão como sendo os fatores primordiais das seguintes limitações: a pouca quantidade de alunos participantes da pesquisa durante a aplicação das aulas e do questionário, além do fato do planejamento contar inicialmente com seis propostas e somente três terem sido efetivamente executadas e analisadas.

Convém ressaltarmos que os resultados da pesquisa foram disponibilizados à escola, para reforçar o compromisso da investigação com a formação dos alunos da EJA e para ajudar o professor já formado a selecionar e trabalhar textos literários nas aulas de língua espanhola na EJA.

5. Referências

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

ALBALADEJO, M. D. G. **Cómo llevar la literatura al aula de ELE: teoría a la práctica**. MarcoELE. Revista de Didáctica ELE, n. 5, p. 1-51, 2007. Disponível em: <<http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2017.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ALMEIDA FILHO, J.C.P., RIBEIRO, L. A.M. e RIBEIRO, W. Eukurto aprender: um curso de formação de alunos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org). **Competências de Aprendizizes e professores de Línguas**. Campinas/sp: Pontes Editores, 2014.

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2010.

ARAGÃO, C.O. **Todos maestros y todos aprendizes: La literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como Objeto de estudios, Recurso para la enseñanza y Formadora de lectores**. (tese) – Universidad de Barcelona, Barcelona, 2006.

BARROS, C.S. e COSTA, E.G.M (orgs). **Formação de professores de Espanhol: os (des) caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática**. Belo Horizonte: PRPQ/UFMG, 2008.

BERGER, L. R. Currículo por competências. In: **Novo Ensino Médio**. MEC, <http://www.mec.com.br>, 2000.

BRAIT, B. **Língua e Literatura: Uma falsa dicotomia**. Revista da Anpoll, v.8, p. 187-206, 2000.

BRASIL. 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.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)**. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 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.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM)**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2005, disponível em <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em 28 out. 2017.

- COSSON, Rildo. O paradigma do letramento literário. In: COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020. p. 170-209.
- COSSON. R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON. R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- DOLLA, Margarete Chimiloski e COSSETIN, Márcia. **A Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_35_marciacossetin@yahoo.com.br.pdf: Acesso em: 15 maio. 2018.
- FREIRE, Paulo. O Homem e Sua Experiência/Alfabetização e Conscientização. In: FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980, p. 13-50. 53
- FREITAS, V. A. L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- FREITAS, V. A. L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, Maria José. **Profissionais fazendo a matemática: o conhecimento de números decimais de alunos pedreiros e marceneiros da educação de jovens e adultos**. Recife, 2007, 204p. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE.
- HOLDEN, S. e ROGERS, M. **English Language Teaching**. Mexico: Delti- English Language Teaching Publications, 1997.
- KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- MACHADO, Ana Maria. Sangue nas veias. In: FAILLA, Zoara. (org). **Retratos na leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.
- MENDOZA, A. F. **La educación literaria: bases para la formación de la competencia lectoliteraria**. Málaga: Aljibe, 2004.
- MENDOZA, A. F. **Materiales Literários en el Aprendizaje de Lengua Extranjera**. In: Cuadernos de Educación 55. Barcelona: Horsori Editorial, S.L., 2007.
- MOITA LOPES, L. P. da. **Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- PINHEIRO, A. S. Letramento literário: da escola para o social e do social pra a escola. In: GONÇALVES, A. V. PINHEIRO, A. S. **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal de Grande Dourados, 2011. p. 299-320.
- SÁNCHEZ-FORTÚN, J. M. **Literatura infantil: teoría y práctica**. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2002.

SILVA, Girlene Moreira da. Busca de uma proposta de letramento para alunos de espanhol do IFRN com apoio do texto literário. In: MENDONÇA, Silvia Regina Pereira; NÓBREGA, Cristiane Maria Praxedes de Souza; ROCHA, Rita de Cássia Rocha (org). **O PROEJA no IFRN: Refletindo sobre o fazer pedagógico**. Natal: IFRN, 2013.p.141-155.

SILVA, Girlene Moreira da. **Literatura, leitura e escola: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de uma escola pública**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, Girlene; ARAGÃO, Cleudene. **A leitura literária no ensino comunicativo da língua espanhola no ensino médio**. Revisa de programa de pós-graduação em letras da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, v.9, n.1, p. 157-173, jan/jun. 2013.

VALLE, M. C. A. **A leitura literária de mulheres na EJA**. Artigo. Belo Horizonte Faculdade de Educação da UFMG 2010. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS8SKQDF/a_leitura_literaria_de_mulheres_na_eja.pdf?sequence=1. Acesso: 06 de maio de 2018.

ANEXO A – FRAGMENTO DE “COMO AGUA PARA CHOCOLATE”

-Como ve, todos tenemos en nuestro interior los elementos necesarios para producir fósforo. Es más, déjeme decirle algo que a nadie le he confiado. Mi abuela tenía una teoría muy interesante, decía que si bien todos nacemos con una caja de cerillos en nuestro interior, no los podemos encender solos, necesitamos, como en el experimento, oxígeno y la ayuda de una vela. Sólo que en este caso el oxígeno tiene que provenir, por ejemplo, del aliento de la persona amada; la vela puede ser cualquier tipo de alimento, música, caricia, palabra o sonido que haga disparar el detonador y así encender uno de los cerillos. Por un momento nos sentiremos deslumbrados por una intensa emoción. Se producirá en nuestro interior un agradable calor que irá desapareciendo poco a poco conforme pase el tiempo, hasta que venga una nueva explosión a reavivarlo. Cada persona tiene que descubrir cuáles son sus detonadores para poder vivir, pues la combustión que se produce al encenderse uno de ellos es lo que nutre de energía el alma. Si uno no descubre a tiempo cuáles son sus propios detonadores, la caja de cerillos se humedece y ya nunca podremos encender un solo fósforo. »Si eso llega a pasar el alma huye de nuestro cuerpo, camina errante por las tinieblas más profundas tratando vanamente de encontrar alimento por sí misma, ignorante de que sólo el cuerpo que ha dejado inerte, lleno de frío, es el único que podría dárselo. ¡Qué ciertas eran estas palabras! Si alguien lo sabía era ella. Desgraciadamente, tenía que reconocer que sus cerillos estaban llenos de moho y humedad. Nadie podría volver a encender uno solo. Lo más lamentable era que ella sí conocía cuáles eran sus detonadores, pero cada vez que había logrado encender un fósforo se lo habían apagado inexorablemente. John, como leyéndole el pensamiento, comentó: -Por eso hay que permanecer alejados de personas que tengan un aliento gélido. Su sola presencia podría apagar el fuego más intenso, con los resultados que ya conocemos. Mientras más distancia tomemos de estas personas, será más fácil protegernos de su soplo. -Tomando una mano de Tita entre las suyas, fácil añadió-: Hay muchas maneras de poner a secar una caja de cerillos húmeda, pero puede estar segura de que tiene remedio. Tita dejó que unas lágrimas se deslizaran por su rostro. Con dulzura John se las secó con su pañuelo. -Claro que también hay que poner mucho cuidado en ir encendiendo los cerillos uno a uno. Porque si por una emoción muy fuerte se llegan a encender todos de un solo golpe producen un resplandor tan fuerte que ilumina más allá de

lo que podemos ver normalmente y entonces ante nuestros ojos aparece un túnel esplendoroso que nos muestra el camino que olvidamos al momento de nacer y que nos llama a reencontrar nuestro perdido origen divino. El alma desea reintegrarse al lugar de donde proviene, dejando al cuerpo inerte.... Desde que mi abuela murió he tratado de demostrar científicamente esta teoría. Tal vez algún día lo logre. ¿Usted qué opina?

Autores

Maria Tereza Vieira da Costa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Natal, Brasil

Graduada em Letras Espanhol pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e em Pedagogia pela Universidade Potiguar (UNP)

<https://orcid.org/0000-0002-7796-5770>

maria.terezacosta@hotmail.com

Girlene Moreira da Silva

Doutora em Linguística Aplicada

Professora do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol do Campus Natal Central do
IFRN

Pesquisas na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores de línguas, crenças, ensino de espanhol como língua estrangeira, ensino de leitura e tratamento didático do texto literário no ensino de línguas estrangeiras.

girlene.moreira@ifrn.edu.br