

O USO DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA¹

Maria Francisca da Silva (UFRJ)
masilva8@yahoo.com.br

1. *Uma experiência didática do uso do texto literário*

A questão que me proponho a discutir neste trabalho é sobre o uso do texto literário no ensino de espanhol como língua estrangeira no ensino médio do município de Alto Alegre/RR: Uma experiência didática com uso do conto nas aulas de E/LE. Essa preocupação surge na pesquisa do MINTER (Mestrado Interdisciplinar UFRR/UFRJ), abordando problemáticas relativas ao aprendizado de E/LE na fronteira Brasil/Venezuela.

O município de Alto Alegre, situado em área indígena, tem 14.386 habitantes e sete escolas de ensino médio – entre as escolas ditas *Indígenas* e *Não Indígenas* – nas quais é obrigatório o ensino de espanhol, como segunda ou terceira língua. Assim como nos municípios de Pacaraima, Uiramutã, Amajari e Iracema, o ambiente escolar de Alto Alegre é um espaço privilegiado de contato linguístico e cultural, pois além do Português e Espanhol, línguas que são objeto de ensino nas escolas, as comunidades indígenas locais mais próximas à sede do município são falantes de Macuxi, variante das línguas do grupo caribe e as mais afastadas, e de mais difícil acesso, são falantes de ianomâmi.

Abordarei as seguintes questões que norteiam esta pesquisa: a) em que medida o uso do texto literário torna-se elemento facilitador nas aulas de leitura de espanhol como língua estrangeira no ensino médio; b) em que medida o tratamento didático do texto literário apoiado em estratégias interacionais de leitura de E/LE contribui para a aprendizagem de

¹Trabalho final da disciplina "Interculturalidade e Questões Metodológicas no Ensino de Língua Estrangeira", com a professora Consuelo Alfaro Lagorio.

espanhol por parte dos alunos. Para tanto, parto das seguintes evidências de que na prática educativa do ensino de E/LE: 1) Se recorre pouco ao texto literário no ensino de língua estrangeira mesmo em espaço de fronteira; 2) a leitura do texto literário a partir de estratégias interacionais pode facilitar a aprendizagem em língua estrangeira.

Proponho, desse modo, os seguintes objetivos que direcionam os questionamentos ora expostos: identificar a abordagem didática do uso do texto literário na aula de espanhol como língua estrangeira na escola pública em Alto Alegre/RR; verificar a relevância do trabalho de leitura com base nas estratégias de leitura interacional no ensino médio; avaliar o papel do texto literário como facilitador na aprendizagem em E/LE.

Através de dados qualitativos coletados com uso de parâmetros para aquisição do corpus de pesquisa, como: a aplicação de entrevistas semiestruturada para os envolvidos no processo educativo com a aplicação de questões de sondagem sobre o processo de leitura com a gestão, professores e alunos; construção de diário de campo durante as coletas; filmagem da aplicação de proposta didática com alunos do 3º ano do ensino médio numa escola pública de Alto Alegre/RR com uso do enfoque interacional; e por fim, análise das transcrições do material coletado e dos documentos recolhidos. As salas de aulas foram duas turmas do ensino médio regular com 20 alunos em cada (vespertino e noturno) com alunos entre 16 e 34 anos e a professora envolvida encontra-se em processo final de conclusão de curso de Licenciatura em Espanhol. A coleta dos dados deu-se nos meses de maio a agosto de 2010.

O quadro teórico que subsidiou a análise e compreensão do *corpus* foi fornecido pela concepção de leitura Coracini (2002), Kleiman (2002), Serrani (2005), o texto literário e análise do discurso de Dominique Maingueneau (2001) e metodologias de ensino de E/LE Richards & Rodgers (1998), entre outros autores citados nesta pesquisa.

2. Concepção de língua

O conceito de língua foi modificado de acordo com a evolução dos estudos sobre o desenvolvimento da linguagem humana. Desse modo, a concepção de língua apresentou as seguintes variações no decorrer do tempo:

Período	Século XVIII-XIX	Década de 20	Anos 50-60	Anos 60-70	Década de 80
Concepção de linguagem	Língua como conjunto de estruturas e regras gramaticais que podem ser aprendidas agregadas a leitura e a tradução de textos literários.	A língua é oral, sua ênfase volta-se para o contato direto, natural entre os sujeitos.	A língua é concebida como um conjunto de hábito e estruturas, hierárquica e mecanicamente, organizados.	A língua é um sistema real de comunicação e interação entre as pessoas, com prioridade no uso da linguagem e da comunicação.	A língua é um sistema de mediação e interação entre o homem e o mundo.

Quadro 2 – Concepções de linguagem no decorrer do tempo

Vimos no quadro acima uma evolução do conceito de língua que expõe a transição de uma ideia de língua – gramática para língua – interação, destacando alguns aspectos que ainda hoje são recorrentes nas salas de aula de línguas.

Nesta pesquisa, o foco do ensino pautado numa concepção de leitura que privilegia a interação autor-leitor-texto (CORACINI, 2002), constitui-se um subsídio importante no que concerne à aquisição tanto da língua materna quanto de uma segunda língua, como veremos a seguir nas concepções de leitura.

Nessa visão, a língua é vista como um sistema de mediação e de interação entre o sujeito e o mundo, pautada na abordagem sociointeracionista desenvolvida na década de 80. A concepção de aprendizagem pressupõe um processo consciente que possibilita a metacognição e a metalinguagem, no qual o aluno é um sujeito ativo e protagonista de seu processo de aprendizagem e encontra-se em permanente interação no grupo de aprendizes. A seguir apresentarei uma sinopse de concepções de leitura que permeiam a prática educativa no ensino de línguas.

3. Concepção de leitura

3.1. Leitura com foco no texto

A leitura entendida como processo instantâneo de decodificação advém da visão estruturalista e mecanicista da linguagem, o texto é definido como fonte única de sentido. Essa concepção é apresentada por Kato (2007) quando afirma que nesse processo a leitura é compreendida

somente como leitura oral da palavra, decodificação de letras em sons e a associação destes com o significado da palavra.

Nessa perspectiva, a língua é considerada um código, um instrumento de comunicação com função informacional, um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais, um sistema de representação de ideias, transparente, que não considera a história nem o contexto social. O texto ganha existência própria (CORACINI, 2002, p. 14) independente do sujeito leitor e da situação de enunciação: o leitor seria um receptor de um saber contido no texto. Kato (2010), ao realizar um panorama dos modelos de leitura, relata que essa perspectiva concebe o texto como um intermediário entre o leitor e o conteúdo, devendo ser maneira mais clara possível o conteúdo. Nesse contexto, como o grau de compreensão obtido pelo leitor depende das características textuais (KATO, 2010), tenta-se adaptar o texto ao leitor de maneira a respeitar suas limitações relacionadas à proficiência em leitura possibilitando um processamento completo do texto.

3.2. Leitura com foco no leitor

Com o surgimento da concepção cognitivista, na qual se estabelece a abordagem descendente (*top-down*) de leitura, a ênfase passou do texto para o leitor. No final da década de 70 e início da década de 80, desenvolvem-se muitos estudos sobre leitura com base nas teorias da cognição, nos quais surgem a partir da psicolinguística¹ que buscam descrever os processos de compreensão que ocorrem com a leitura e identificar como se dá a aprendizagem da leitura.

Essa abordagem do texto é considerada assimétrica, já que faz uso intensivo e dedutivo de informações não visuais, cuja direção é do macro para microestrutura (KATO, 2007, p. 50) e da função para forma. Nessa perspectiva, o leitor consegue apreender facilmente as ideias gerais do texto, através de um processo de leitura fluente e veloz, mas utiliza de muitas adivinhações, como se o significado fosse construído na relação hipótese/verdade sem procurar confirmar ou refutar tais possibilidades, com uso de uma leitura mais detalhada ou ascendente. Observamos que é bastante explorado o uso do conhecimento prévio adquirido no contexto

¹ Estudo dos processos psíquicos que suscitam o entendimento sobre a aquisição da linguagem e seu desenvolvimento. (KATO, 2010)

de práticas sociais do que pela análise dos elementos existentes no próprio texto.

3.3. Leitura com foco interacional

Em confronto com essa concepção, surge o conceito de leitura relacionado à interação entre os componentes do ato da comunicação escrita. O leitor, portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, elaborando o sentido. Nessa concepção, o bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções. "A leitura se processa na interação texto-leitor ou numa vertente mais recente, autor-texto-leitor." (CORACINI, 2002, p. 13).

Diante desse pressuposto interacional Kleiman (1992) argumenta sobre os direcionamentos dados aos conhecimentos necessários para compreensão do texto, isto é, a ativação do conhecimento prévio "o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida." (1992, p. 13).

Nesse sentido a leitura é considerada interativa, pressupondo que sem o uso do conhecimento prévio não haverá compreensão textual. O conhecimento linguístico refere-se ao conhecimento implícito já incorporado pelo indivíduo durante seu processo de formação. Essas estruturas são desde a pronúncia, o vocabulário, as regras da língua e principalmente o uso do português nas diversas situações comunicativas.

4. A pesquisa

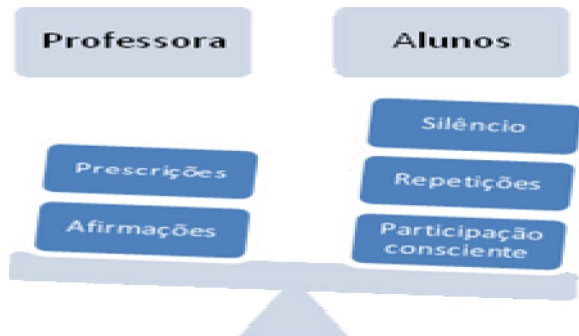
Na revisão de pesquisas sobre as metodologias de ensino de L2 observei que o texto literário apresentou-se como elemento periférico no processo de ensino. A função exercida de suporte didático se modificava a partir das novas abordagens teórico-metodológicas que foram surgindo no decorrer da pesquisa sobre aquisição de L2, conforme observamos a seguir em Richards & Rodgers (1998) e Alfaro: no método da Gramática-Tradução, o conceito de língua era normativo, usava o texto literário, porém com intuito da tradução dos clássicos literários, com objetivo do desenvolvimento da língua culta, cuja ênfase perpassava pelas questões gramaticais de análises sintáticas; nas demais metodologias direta, audi-

ovisual, cognitiva e comunicativa o texto literário exercia o papel de pretexto para oralidade e leitura como ainda hoje é focado em sala de aula.

Diante desse quadro, o trabalho com o texto literário direciona ações de intervenção didática que propiciem ao aluno a construção de sentido a partir de sua inserção no contexto de ensino priorizando os enfoques interacionais. Essa postura requer que o texto seja explorado observando os seguintes aspectos: 1) a informação do texto seria construída com base na exploração do título, autor, livro; 2) na estrutura seria desenvolvido as relações existentes sobre as informações contidas no texto (enredo), o narrador, as personagens, os usos de recursos linguísticos como uso de temporalidade, modalizadores, entre outros recursos que conferem ao texto as características de narrativa literária.

4.1. Análise da aplicação da atividade didática

A observação de uma interação em contexto de sala de aula apontou para um contexto discursivo que não contribuiu para a construção de sentido nem para uma exploração do texto literário que leve em consideração suas especificidades.



2. Quadro de constatações da relação professora/alunos e abordagem textual

O Quadro 2 apresenta uma assimetria entre a postura da professora à esquerda que apresenta atitudes prescritivas e de afirmação na abordagem da leitura do texto literário. Em oposição, temos os alunos que reafirmam a postura da professora com atitudes como o silêncio, as repetições e participações conscientes esporádicas e desconsideradas pela docente. Conforme observamos no quadro, não há uma convergência entre a postura da professora e as atitudes dos alunos no decorrer da atividade

didática com uso do conto “Amnésia”. As gravações apontaram questões cruciais na abordagem didática do texto literário e, principalmente, no papel da leitura na aula de E/LE. Na abordagem foram priorizados os aspectos que descaracterizaram uma abordagem interacional da leitura e do uso do texto literário com bases a desenvolver “um trabalho discursivo-contrastivo intra e interlinguístico” proposto por Serrani (2005, p. 47).

4.1.1. Dificuldades apresentadas pelos alunos: Problema em item lexical

No seguinte trecho aparece uma situação em que o aluno apresenta uma *dificuldade na significação de item lexical* que poderia ser explorado de maneira a suscitar intervenções conscientes por parte da professora e construção de sentido parte dos alunos

Professora: Alguién conocía algo más sobre amnésia?

Aluno 4: Olvido?

Aluno 1: Que diacho tem ouvido nisso aí?

Professora: Ah! Olvido...

Professora: Olvido é esquecimento. Más alguien puede participar gente?

Observei que nesse trecho um dos alunos conhecia o significado da palavra “amnesia”, mas não foi solicitado para auxiliar na interação com os demais alunos. A postura prescritiva da professora foi dar o significado e já mudar de questionamento sem dar a possibilidade de outras construções possíveis para compreensão do grupo na sala.

Outro ponto destacado, na sequência da interação, foi o *encaminhamento dado para leitura do conto* de Mújica. Esperava-se que a prática de leitura fosse realizada sem a pressão apresentada no discurso da professora no momento de direcionar quanto tempo seria dado a leitura do conto.

Professora: En dupla puede leer el texto y sigue seu camino.

Professora: Cinco minutos para ler esse texto Vale!!!

Aluno 1: É em español?

((O aluno lê com dificuldade em voz alta e diz))

Aluno 1: Que diabo é isso, menino?

Surge na pergunta do aluno o indício de que não havia ficado claro se a leitura seria em espanhol ou traduzindo para o português, transparecendo a falta de desenvolvimento de atividades dessa natureza na sala. Isso também ficou comprovado no relato de diário da pesquisa, no qual um dos alunos observou que aquela atividade tinha sido diferente das demais que os mesmos desenvolvem em sala de aula. Reaparece nesse trecho citado a dificuldade com itens lexicais que dificulta a compreensão do texto por parte do aluno.

A construção de significados no momento da leitura remete a uma concepção de leitura que privilegia a interação *autor-leitor-texto* (CORACINI, 2002), diante dessa questão constatei no trecho a seguir que na interação da professora com os alunos no que se refere à verificação de se os mesmos haviam entendido o texto a professora assume uma postura prescritiva e afirmativa, desconsiderando a fala de um dos alunos.

Professora: Que han comprendido del texto?

Aluno 1: nada. Meteu policia... química ...espanhol pelo meio

Professora: Que han comprendido?

Professora: De quién habla el texto?

Aluno2: A história conta a vida de um professor de química que dominava bem a matéria que ministrava ...Só que aí ...um dia chegou na sala e começou a fazer besteiras e depois ficou louco pintando paredes das cidade sendo confundido pela policia com símbolo de algum membro de uma gangue.

Professora: Bueno ::: Solo que una pregunta ...ese este texto habla realmente habla de un profesor de química que a ...Cuanto tiempo ele impartia clases de química cerca del exame?

Professora: E que Habla de sus características? Que era un hombre muy bueno un profesor bueno no hablaba bien sus formula de química conocia sus alumnos...

A postura *prescritiva* assumida torna-se enfática na tomada de turno da professora, no momento em que o aluno 2 disse corretamente de que se trata o texto, desconsiderando assim, a contribuição do aluno e segue sem que houvesse uma abordagem discursiva dos aspectos observados pelo aluno “Bueno :::Solo que una pregunta ...ese este texto habla realmente habla de un profesor de química que a ...Cuánto tiempo ele impartia clases de química cerca del exame?”

Observa-se que o aluno soube como apresentar a compreensão global do conto de modo eficiente e coerente, algo não observado nos

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

demais alunos presentes na sala, que se mantinham sem participar nos questionamentos suscitados pela professora.

A história conta a vida de um professor de química que dominava bem a matéria que ministrava... Só que aí ...um dia chegou na sala e começou a fazer besteiras e depois ficou louco pintando paredes das cidade sendo confundido pela polícia com símbolo de algum membro de uma gangue.

Essa intervenção do aluno é consciente e relevante para construção de significado como afirma Kleiman (2008, p. 49): a “construção de significado num contexto de contrato de conhecimento e interação entre autor e leitor”.

No tocante à *estrutura* que confere ao texto a característica de *texto narrativo* delineou-se a postura novamente prescritiva, por parte da professora e surge com ênfase o apagamento das vozes dos alunos. O silêncio seguido por sequência de questionamentos da professora reafirma o tratamento não didático dado ao texto literário.

Professora: Entonces, yo puedo ver una secuencia en ese texto.

Professora: Pero. Ese texto es una narración? Ahn: ::Es una descripción? Es una? (pausa) Ahn:: Es una?Es un conto... un romance?

Aluno 1: Descripción...

Professora: Es un que?

((Silêncio))

Professora: Es una descripción?

Professora: Será que es una descripción?

Aluno 1: É: É:::

Aluno 2: Eu acho que é narração.

Professora: Anha! Por que é una narración?

Aluno2: apesar dele escrever característica do professor...na verdade ele fala da historia dele não descreve só as característica mais conta a historia dele.

Aluno 1: É um fuchico.

Professora: É también... Puede una ser es forma de narración no se te cuento una cosa de alguien estoy narrando, no?

((Silêncio))

Temos nesse trecho dois momentos marcados: o primeiro, no qual o aluno apenas repete as suposições criadas pela professora num processo

de adivinhação da estrutura textual sem recorrer à observação de marcas textuais que o identificam no modo de organização narrativo ou descritivo; e no segundo, o aluno que apresenta conhecimento do modo de organização narrativo, cujas marcas são visíveis em suas falas “*Eu acho que é narração.*” – “*na verdade ele fala da historia dele.*”.

A tomada de turnos da professora em vários momentos, sem possibilidade de interação dos alunos, é caracterizada pelo ((*Silêncio*)) e quando os mesmos interagem de modo consciente “apesar dele escrever característica do professor... na verdade ele fala da historia dele não descreve só as característica mais conta a historia dele” são desconsiderados ratificando o silêncio por parte dos demais alunos na aula de E/LE.

5. Considerações finais

A abordagem do texto literário com foco na construção do conhecimento está diretamente relacionada ao encaminhamento didático de leitura a ser desenvolvido pelo professor no momento da interação em sala de aula. Não obstante todo o planejamento realizado para execução da atividade, a professora assumiu a postura que mantém normalmente demonstrando que não houve uma integração entre o que estruturou para realizar e o que foi efetivado na aula de E/LE

A dinâmica da atividade demonstrou as atitudes de instrução por parte da professora, inviabilizando uma exploração significativa do conto “*Amnesia*”. Diante desta atividade, o texto literário em sua riqueza de aspectos não possibilitou a construção de conhecimentos linguísticos e culturais subjacentes num processo exploratório que contemplasse outras possibilidades de análises e rede de inferências presentes no conto.

Os alunos demonstraram dificuldades significativas quanto ao item lexical e o silêncio de voz que descaracterizam o processo dinâmico e interativo da sala de aula. O receio do erro e o desconhecimento de léxico impediram uma apropriação significativa dos sentidos existentes no conto.

Ensinar línguas é desenvolver habilidades discursivas (escrever/ler/argumentar/estruturar textos) de modo coerente a responder as práticas sociais da língua padrão.

Por fim, os aspectos inter e intralinguísticos colaborariam para compreensão do texto literário em sua riqueza de detalhes, na medida em

que o professor assuma sua real função de mediador: entre o processo de ensino (estratégias de ensino de L2, planejamento, objetivos, metas, etc.) e sua prática didática – aliando teoria-prática e significando o processo de leitura em L2.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDINI, Maria da Gloria; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: A formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CAMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fontes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1997.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de textos*. 12. ed. São Paulo: Pontes, 2008.

_____. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1992.

LAGORIO, Consuelo Alfaro. *La cuestión metodológica de enseñanza de lengua extranjera y su especificidad en el caso de la lengua española*. UFRJ-2010.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2008. (Série Educação em Ação).

MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária: enunciador, escritor, sociedade*. (tradução Marina Appenzeller). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção leitura e crítica).

_____. *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução: Freda Indursky. 3. ed. São Paulo: Pontes; Campinas: UNICAMP, 1997.

MÚJICA, Héctor. *Cuentos*. 1. ed. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, C.A., 1997.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

QUEVEDO, Hercílio F. Ler é nossa função essencial (ou não?). In: _____. *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca. Parte 1*, p. 42-53. Passo Fundo: UPF, 2005.

RICHARDS, Jack C; RODGERS, Theodore S. *Enfoque y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge, 1998.

SERRANI, Silvani. *Discurso e cultura na aula de língua / currículo – leitura – escrita*. Campinas: Pontes, 2005.

SOARES, Magda. *Letramento – um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.