

A LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS NOS CURSOS DE E/LE: SEU ESPAÇO E SUA FUNÇÃO

Paulo Henrique Moura Lopes*

ABSTRACT: The adoption of literary works (authentic or literary adaptation) for reading is a common practice in foreign language (FL) courses. This activity seems to be in agreement with recent studies showing the importance of the use of the literary genre as authentic and relevant material in language teaching, specially to improve the reading competence (PERIS 2000; ALBADALEJO 2007; LOEBENS, 2008; LOEBENS&GÓMEZ, 2009; MENDOZA, 2002, 2007). However, it is worth asking: how is this reading carried out? What is its space in the class? What is its true role as a material for use in FL teaching? This article aims to reflect on these questions in the light of the most current and prevailing conceptions of reading (CASSANY, 2006; FREIRE, 1985; KLEIMAN, 2002; MENDOZA, 2002) and the process of reading and its implications for teaching FL (WIDDOWSON, 1991; DENYER&JANSEN&GAVILÁN, 1998; ALBADALEJO 2007). These reflections will be made from my own experience as an SFL teacher in language courses with subsequent reporting of an experience with the use of a literary work in SFL classes. This article is part of our preliminary master degree in applied linguistics research at UECE, still in its initial phase, which will observe the role of literary texts in the process of improvement of the performance in reading in a foreign language and propose activities for the reading of literary works in SFL courses.

Key words: *literary works, language teaching, reading.*

* Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (Posla/UECE); Fortaleza; Ceará; Brasil; pmouralopes@yahoo.com.br

1. Introdução

Atualmente a pesquisa em Linguística Aplicada (doravante LA) está inserida no contexto da transdisciplinaridade (Cf. MOITA LOPES, 1998, p.109). Ser pesquisador de LA é ser transdisciplinar, e ser transdisciplinar é, entre outras coisas, partir do estudo de um objeto para formular teorias acerca do mesmo que possam ter relevância na resolução de problemas relacionados à linguagem (LEFFA, 2005). Em minha experiência como professor de língua espanhola em cursos de idiomas um problema (entre outros) tem chamado a minha atenção: o modo como é realizada a leitura de obras literárias adotadas nos semestres letivos. Pelo menos em três cursos em que trabalhei, a adoção da leitura de uma obra literária tem um primeiro e muitas vezes único objetivo estabelecido: ser “cobrado” em uma das avaliações orais do semestre. O aluno realiza essa leitura só, sem nenhuma orientação, sem que haja interação, sem realizar alguma atividade de compreensão prévia, sem leitura em sala de aula. Dessa forma, a leitura, um dos componentes formadores da competência comunicativa do aprendiz de língua estrangeira (WIDDOWSON, 1991) perde toda sua funcionalidade e sentido e torna-se uma atividade obrigatória para a obtenção de uma nota.

A consequência mais clara e primeira dessa maneira de ler uma obra literária é a desmotivação para futuras leituras por parte do aluno. Repete-se a tão enfadonha e sem sentido atividade de ficha de leitura praticada por anos nas escolas. Perdem-se vários aspectos formadores da competência comunicativa proporcionados pelo ato de leitura como formar-se, informar-se, integrar informação e reagir intelectual e afetivamente ao sentido construído a partir das informações do texto (DENYER&JANSEN&GAVILÁN, 1998).

Este artigo tem como objetivo discutir o espaço e a função da leitura de obras literárias - sejam elas obras autênticas ou adaptações literárias – nos cursos de língua espanhola. Em um primeiro momento verificaremos algumas concepções de leitura mais vigentes e trataremos do processo de leitura como componente formador da competência comunicativa e os diversos aspectos envolvidos no ato de leitura à luz das ideias de Widdowson (1991). Depois consideraremos o papel do texto literário como

importante ferramenta do fomento da competência leitora do aprendiz de língua estrangeira. Finalmente, refletindo sobre a prática docente, relataremos uma experiência sobre o uso de obras literárias em cursos de língua estrangeira realizada com grupo de alunos do sexto semestre do curso de espanhol do Centro de Línguas do IMPARH.

2. A leitura

A leitura é tradicionalmente vista como uma das quatro habilidades a serem desenvolvidas pelo aprendiz de língua estrangeira. Os aspectos que envolvem o desenvolvimento dessa habilidade em língua estrangeira, apesar de suas características próprias, muito têm em comum com a leitura em primeira língua ou língua materna (doravante LM). É preciso estabelecer qual conceito de leitura estamos tratando. Comprendemos que ler “é instaurar uma situação discursiva” (SOARES, 2012), que é algo que “ pode ser definido pelo olhar: perspectiva de quem olha, de quem lança um olhar sobre um objeto, sobre um texto, seja verbal ou não.” (CORACINI, 2005). O leitor precisa participar ativamente do processo de construção dos significados do que é lido (MENDOZA, 2002) e dessa forma “«desalinhar» o que é apresentado para transformá-lo em uma representação mental, em uma representação cognitiva.” (TARDIF apud DENYER&JANSEN&GAVILÁN, 1998).

É importante destacar que todas essas concepções de leitura e do ato de ler são fruto de trabalhos e pesquisas que se enquadram no eixo metodológico que vê a leitura através de dados comportamentais, e não cerebrais (TOMITCH, 2008). São vários os *modelos*²⁶¹ de leitura (Cf. SILVEIRA, 2005) que surgiram com o intuito de dar um caráter mais científico à análise do processo de leitura. Tais concepções de leitura se irmanam com a perspectiva sociocultural que concebe o processo de leitura não mais apenas verificando aspectos formativos e componentes do texto (perspectiva linguística), e nem apenas na relação cognitiva texto/leitor (perspectiva psicolinguística), mas como uma prática sociocultural inserida em um contexto temporal e espacial específico (CASSANY, 2006). Também encontramos consonância com a relativamente nova concepção de *letramento*. Aqui, no entendimento de que

²⁶¹“representações especialmente elaboradas para descobrir ou exemplificar a estrutura ou funcionamento de um fenômeno” (SILVEIRA, 2005, p. 23)

leitura não é somente decodificação, uso as palavras de Soares (2011) ao afirmar que *letramento* não é alfabetização, é algo que vai além dessa atividade: “... não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2011, p. 20).

É certo que a leitura é algo que vai além do linguístico, além dos processos mentais elaborados pelo leitor. É um ato social, de construção de uma identidade discursiva, mas não deixa de considerar aqueles aspectos, afinal, a primeira condição para a leitura é a possibilidade de dar sentido ao conjunto de morfemas, vocábulos e orações impressas no texto (NUTTALL, 1987). Também não é possível desconsiderar os aspectos mentais (cognitivos) que estão presentes em todo ato de leitura: o conhecimento prévio, a hierarquização de informações, os esquemas de conhecimento enciclopédico, linguístico e textual (cf. DENYER&JANSEN&GAVILÁN, 1998). Mas tudo isso acontece com um indivíduo, único, com uma história de vida própria, inserido em um contexto próprio, “atravessado pela voz do outro” (CORACINI, 2009), que tem sua identidade, seu discurso, seu ego, seu id em constante construção e transformação, desde o dia em que nasce. Como trabalhar a leitura, como proporcionar e avaliar a competência leitora²⁷ de cada um dos aprendizes com tantas individualidades sem correr o risco de homogeneizar o que é heterogêneo? Decorrem deste fato críticas a testes como o PISA²⁸, que avaliam a leitura em língua materna, por não considerarem as características específicas e individuais dos indivíduos e nem a criatividade e o pensamento divergente expresso na coletividade (cf. MORENO, 2011). Embora proponham avaliar a leitura numa perspectiva de prática social acabam por homogeneizar seus avaliados a partir do ponto que são os mesmos textos, as mesmas perguntas dirigidas a um grupo tão diversificado de pessoas. Então surgem perguntas complexas: como avaliar leitura de um grande grupo de indivíduos? É possível fazê-lo? Ou só podemos avaliar a leitura de grupos restritos em contextos muito específicos?

²⁷ Segundo a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) que é responsável pelo PISA (*Programme for International Student Assessment*) competência leitora é entendida como a capacidade de um indivíduo para compreender, utilizar e refletir sobre textos escritos, com o propósito de alcançar seus objetivos pessoais, desenvolver seu conhecimento e suas capacidades, e participar na sociedade.

²⁸ Programme for International Student Assessment

Deixemos essas questões para futuras reflexões e trabalhos e voltemos para o cerne que motiva este aparte: a leitura como componente da competência comunicativa. Widdowson em seu livro *O ensino de línguas para comunicação* de 1991, analisa a leitura como habilidade a ser desenvolvida no ensino de línguas. Ao tratar do problema do texto e sua potencial artificialidade como intenção de mostra de língua ele analisa três tipos de texto que comumente estão presentes no que ele denomina “cursos de gradação estrutural”: *excertos*, *versões simplificadas* e *relatos simples*. Chama-nos atenção para apreciação dentro do objetivo desse artigo suas considerações sobre o *excerto*. Segundo Widdowson “o excerto é simplesmente uma porção de discurso genuíno, uma amostra real de uso”. Ainda segundo o autor, o uso desse tipo de texto para a leitura pode apresentar algumas complicações por ser (embora sendo uma mostra autêntica da língua meta) um discurso fragmentado, desconectado da realidade social e psicológica do leitor e imposto para leitura. Dentro dessa definição, no nosso entendimento, o texto literário (doravante TL) seria classificado como um *excerto* e suscitaria todos esses problemas. Por outro lado, é preciso considerar o uso de partes de um texto completo por razões práticas de uso em uma aula. Não podemos sempre trabalhar com um conto ou uma obra em sua totalidade. É preciso, antes de tudo, atentar para a seleção do TL a ser trabalhado.

Nossa proposta é trabalhar com uma obra literária autêntica em sua totalidade. Teríamos as dificuldades assinaladas por Widdowson? Vejamos agora o papel do TL como instrumento a ser usado no fomento da competência leitora.

3. O texto literário no ensino de línguas estrangeiras (LE)

Nos últimos anos o uso TL como material para ensino de LE tem sido alvo de vários estudos. Martín Peris (2000), Albadalejo (2007), Loebens (2008), Loebens&Gómez (2009), Mendoza (2002, 2007) são exemplos de importantes trabalhos que reconhecem a importância e a potencialidade do TL não somente no ensino das quatro destrezas, mas de aspectos que vão mais além do puramente linguístico, aspectos sócio-histórico-culturais que estão vinculados na leitura de uma obra literária, seja na sua totalidade ou de partes dela. Mas nem sempre foi assim. Albadalejo (2007),

ao realizar um percurso histórico do papel do literário nas metodologias de ensino de línguas, deixa evidente que conforme variava a visão de língua predominante em cada época, variava a visão, a importância e o uso (ou não uso) do TL no ensino de LE. O quadro abaixo (Fig. 1) resume este caminho do TL em meio aos métodos de ensino de línguas.

Período	Método	Função/uso do TL
Anos 50	Gramatical	<i>Papel central. Modelo a ser imitado e rica fonte para memorização de regras gramaticais.</i>
Anos 60 e inícios de 70	Estrutural	<i>Não condiz com o modelo de ensino de estruturas de língua realizado de modo gradual. Não deve ser utilizado.</i>
Anos 70	Nocional-funcional	<i>Não é visto como mostra de língua natural e por isso também não é utilizado.</i>
Anos 80	Comunicativo	<i>Não tem função comunicativa prática. É visto como uma forma de língua essencialmente escrita e estática.</i>
Anos 90	Integrador ²⁹	<i>Passa a ser considerado rico recurso de ensino e não como objeto de estudo literário</i>

Fig.1 – O papel do TL nos métodos de ensino de línguas

Atualmente a presença do TL tem sido notada nos manuais de ensino de LE, principalmente nos livros direcionados para os semestres mais avançados, o que reflete ainda a noção de que deve ser trabalhado quando o aluno já possua certo grau de conhecimento da língua meta e que ainda é algo difícil. Ele está lá, recortado e posto em layout diferente, com menção à obra de onde foi retirado, autor e, algumas vezes, brevíssima e desinteressante biografia deste. Loebens&Gómez (2009), ao refletir sobre a aparição da literatura nos manuais atuais afirmam:

Muitos manuais contêm textos literários, porém a exploração dos mesmos nem sempre é atrativa.[...] vemos que na maioria dos casos, as atividades que são propostas são simples, básicas e não exploram o conteúdo, nem a intenção de interpretar e compreender. (LOEBENS; GÓMEZ, 2009, p. 4)

²⁹ Nomenclatura nossa baseada no exposto por Albadalejo (2007) ao citar a visão de Naranjo Pita sobre o caráter integrador e eclético desse novo panorama de ensino de segundas línguas.

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

É um material autêntico. Mesmo tratando-se de uma criação ficcional (que por vezes pode valer-se de fatos reais em sua composição) é uma mostra de língua, de características estilísticas, de aspectos sócio-histórico-culturais, próprios do contexto idioma que se estuda. Através desse documento real, tão real quanto uma propaganda, um cartaz, um anúncio de jornal, uma revista que o professor possa trazer para sua sala de aula, é possível trabalhar aspectos que vão desde o puramente linguístico à aspectos históricos e culturais. Se recordarmos Bakhtin, todo texto é a voz de um e de todos realizadas em relações dialógicas que refletem e refratam o discurso de uma sociedade. (FARACO, 2009).

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

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

Toda esta riqueza, toda esta potencialidade didática do TL está condicionada a uma criteriosa e adequada seleção realizada pelo professor, para que não surjam os problemas citados acima por Widdowson ao tratar do uso de *excertos*. E essa seleção “deve responder aos objetivos (funcionais, linguísticos, culturais, sociolinguísticos, etc.) correspondentes à formação específica que se pretende” (MENDOZA, 2007, p. 74). Ainda sobre a seleção do TL para uso em aulas de LE, Albadalejo (2007) elenca seis critérios que devem ser considerados pelo professor. Segundo a autora o TL escolhido deve: a) ser acessível (texto adequado ao nível do aluno); b) ser significativo e motivador; c) integrar várias destrezas comunicativas; d) oferecer múltiplas formas de

ser explorado; e) incluir conotações socioculturais; f) ser original (embora a autora reconheça a polêmica em torno do uso de obras originais ou leituras graduadas).

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

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

4. Algumas ideias

A transdisciplinaridade, como acima mencionado, tem um de seus preceitos a formulação de teorias a partir de um dado objeto, invertendo o sentido clássico do fazer científico que sempre considerou primeiramente as teorias e as aplicava sobre o objeto estudado. Dessa forma têm sido muito consideradas no atual âmbito da LA as experiências exitosas de professores que nos seus contextos de sala de aula (cf. MICCOLI, 2012). Afinal de contas, o professor, consciente de seu papel formador e suplantando todas as dificuldades que seu ofício lhe impõe, pode observar no seu labor diário aquilo que não dá certo e aquilo que funciona. Aquilo que não dá certo incomoda o professor que ainda crê no seu trabalho e busca, às vezes de modo intuitivo, modificar sua realidade.

4.1. A realidade

Trabalho como professor de língua espanhola em cursos de idiomas há 15 anos. Durante esse tempo tive a oportunidade de lecionar em alguns cursos de grande prestígio na cidade de Fortaleza. Em pelo menos três deles a leitura de uma obra literária (autêntica ou adaptação literária) durante um semestre é pedida aos alunos e é “cobrada” como prova. Durante os anos tenho observado alguns problemas decorrentes desse caráter meramente avaliativo da leitura: uma leitura desmotivada, superficial, rápida, sem compromisso e que quase nada agrega ao processo de aprendizagem no aluno. Isso me gerou incômodo e esse incômodo gerou algumas tomadas de atitude. De modo empírico observei alguns resultados que apontaram para um uso mais positivo de obras literárias durante o semestre letivo. Apresento agora algumas delas que creio, conforme afirma Versiani&Yunes&Carvalho (2012) se enquadram como *práticas pedagógicas de leitura* que pretendo transformar em um *projeto de leitura*³⁰.

4.2. A experiência

A primeira mudança que busquei realizar foi com relação à escolha da obra a ser lida. Comumente o aluno não tem participação nenhuma nesse processo. Ou o livro já foi escolhido e determinado por um coordenador em outro estado (no caso de cursos de idiomas pertencentes ao sistema de franquia), ou é escolhido em reunião pelos próprios professores que muitas vezes optam por obras de seu gosto pessoal. Seria interessante levar em conta na escolha da obra literária a ser lida o próprio aluno, afinal, nem sempre o gosto do professor sobre o que será lido corresponde ao do seu aprendiz. Participar os alunos no processo de seleção da obra facilitará sua recepção, já que houve uma prévia identificação com a temática abordada.

Numerosos estudos tem mostrado que com a mesma competência leitora, os leitores compreendem melhor um texto se dispõem de conhecimentos relativos às atividades

³⁰ Versiani&Yunes&Carvalho (2012, p. 33) estabelecem como práticas pedagógicas de leitura “ações pontuais, dirigidas a determinado grupo” e como projeto de leitura “uma série de práticas pedagógicas e atua em toda uma comunidade de modo que contribua para o desenvolvimento social a partir das transformações que pretende realizar”.

evocadas pelo mesmo, do que quando não os tem.
(DENYER&JANSEN&GAVILÁN, 1998, p. 16)³¹

Dessa forma, em um grupo do sexto semestre do Centro de Línguas do IMPARH, levei duas opções de obras (originais) para que eles, depois de uma breve apresentação dos enredos de cada uma, escolhessem através da preferência da maioria, aquela que seria lida. As opções foram um romance, *El amor en los tiempo de cólera* de Gabriel García Márquez, e uma obra de teatro, *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca. Os alunos, ou melhor, as alunas (o grupo era composto por sete mulheres) preferiram de forma unânime a obra do dramaturgo espanhol. Quando lhes perguntei o porquê de sua escolha o primeiro argumento que me deram foi a quantidade de páginas, bem menor na obra de Lorca. Outra razão mencionada foi o fato do próprio enredo da peça, em que todos os personagens são mulheres, ter maior relação com o contexto da sala de aula.

Outra atitude tomada foi o espaço dessa leitura na sala de aula. Geralmente a leitura do livro adotado para o semestre é realizada pelo aluno e somente pelo aluno. Sua única “obrigação” é ter lido a obra inteira até o dia da prova. Nosso regime de aulas era de dois encontros por semana (segundas e quartas-feiras) com duração de duas horas. Combinamos que alternadamente às quartas-feiras (uma sim e outra não) realizaríamos a leitura na sala de aula da obra. Antes, solicitei que os alunos realizassem uma pesquisa sobre o autor da obra e que apresentassem na primeira quarta-feira de leitura marcada. Deixei claro que essa apresentação não era pretexto para nenhuma nota, que pesquisassem pela importância de conhecer a vida e a obra do autor do texto que leríamos durante quase quatro meses. Dessa forma as alunas começaram a estabelecer a tão importante “interação entre o texto da obra e o texto do leitor” (MENDOZA, 2002) e ativar o que o mesmo autor (1998) chama de seus *saberes prévios*³².

³¹ **No original:** Numerosos estudios han mostrado que con la misma competencia lectora, los lectores comprenden mejor un texto si disponen de conocimientos relativos a las realidades evocadas por el mismo, que si carecen de ellos. (DENYER&JANSEN&GAVILÁN, 1998, p. 16)

³² “(que se conheça mais ou menos o tema que é tratado, a tendência, a intencionalidade ou a ideologia do interlocutor, os referentes da situação em se situa ou que se reproduz o texto...)” tradução nossa (Mendoza, 1998).

Na nossa primeira aula de leitura as alunas apresentaram algumas informações decorrentes de sua pesquisa: data e lugar de nascimento e morte do autor; algumas de suas principais obras; dados sobre sua vida pessoal; dados sobre a obra escolhida para leitura; etc. A participação nessa atividade foi satisfatória, embora algumas alunas tenham afirmado não ter lembrado ou não ter tido tempo para realizá-la. Depois dessa explanação iniciamos a leitura da obra em sala. O fato de ser uma peça de teatro contribuiu bastante para a interação e participação das alunas na leitura, pois começamos dividindo os personagens a serem lidos por cada uma delas. Nesse momento algumas se prontificaram a assumir a fala de alguns personagens e outras esperaram que eu as “convidasse” a ler. Foi interessante observar o modo como algumas delas (mais extrovertidas) fizeram sua leitura. Davam ênfase às marcas textuais, liam com entonação sugerida pelo autor e realizavam algo que se aproximava de uma leitura dramática da peça. Percebi que essa atividade as motivou bastante e estabeleceu um clima de descontração na sala. Denyer&Jansen&Gavilán (1998, p. 15) nos falam da importância das *estruturas afetivas* como componente da bagagem do leitor e dizem que elas “constituem uma espécie de *outra cara* das estruturas cognitivas, frequentemente, inclusive, um requisito prévio” e ainda assinalam que “não há aprendizagem possível sem atração pela leitura ou sem uma atitude positiva a respeito dela”.

Ao final de cada “leitura dramática” eu realizava algumas perguntas de compreensão previamente elaboradas. Depois as instigava a discutir sobre temáticas relacionadas à obra ou aos trechos lidos. Perguntava, por exemplo, o que elas fariam se estivessem na situação de determinado personagem. Nas aulas seguintes dedicadas à leitura da obra sempre começávamos com a retomada do que havia sido lido anteriormente. Posteriormente, passávamos a fazer prognósticos do que poderia acontecer no decorrer da obra. Aqui destaco um problema: algumas alunas, por visível empolgação pela leitura, acabavam lendo a obra antes do dia estabelecido para ser lido em sala (algumas, inclusive, terminaram de ler bem antes do final das leituras em sala) o que invalidou a atividade de “previsão”. Por isso, eu sempre perguntava quem já havia lido e pedia que quem já o tivesse feito não respondesse às perguntas, o que, claro, constitui um aspecto negativo, pois algumas alunas não participavam desse momento.

Outro aspecto que trabalhei a partir da obra *La casa de Bernarda Alba* foi da produção de gêneros textuais escritos. Durante o semestre solicitei algumas produções escritas, como por exemplo, uma carta escrita pela personagem Adela ao seu amante Pepe el Romano.

Ao final de cada aula de leitura eu produzia pequenos relatórios que descreviam desde a participação das alunas até aspectos puramente linguísticos como *erros* de pronúncia, estruturas gramaticais, vocabulário e fluência (tanto de leitura como de fala). Ao final de todo o processo e leitura completa da obra na sala compilei todas as anotações realizadas nesses relatórios atribuindo-lhes conceitos de *muito satisfatório*, *satisfatório*, *regular*, *pouco satisfatório* e *insuficiente*. Todos os aspectos analisados posteriormente foram convertidos em médias aritméticas atribuídas à oralidade. Mais uma vez reforço que todos esses procedimentos foram realizados em caráter exploratório e empírico, baseados somente em minha experiência anterior, sem considerar teorias sobre avaliação, análise de erro, análise do discurso, leitura em língua estrangeira ou outros campos de estudo que poderiam colaborar na hora de analisar tais dados coletados.

4.3. Os resultados

O primeiro e mais evidente resultado observado foi uma atitude mais positiva com relação à obra. Em ocasiões anteriores, em que a mesma obra foi apenas passada para leitura, sem nenhum tipo de orientação ou trabalho realizado em sala e cobrada no final do semestre para a prova oral, ao perguntar aos alunos sua opinião geral sobre a mesma, era comum ouvir opiniões negativas. Houve também alguns progressos nos aspectos relacionados às quatro habilidades, porém não foi possível vincular essa melhora ao trabalho realizado. O que posso afirmar é que foi dado à obra literária uma função e um espaço mais condizente com a função formadora do TL, segundo estabelecem estudos como os de Peris (2000), Albadalejo (2007), Loebens (2008), Loebens&Gómez (2009), Mendoza (2002, 2007).

5. Considerações finais

Neste artigo procurei estabelecer as relações entre a leitura e o papel do texto literário como ferramenta de ensino em aulas de língua estrangeira. O intuito foi dar um aporte teórico para realizar reflexões sobre o espaço e a função dada às obras literárias adotadas em cursos de língua estrangeira. Na parte final relatei uma experiência realizada por mim em um grupo de alunos pertencentes ao sexto semestre do curso de espanhol do Centro de Línguas do IMPARH. Esse experimento foi puramente empírico e resultou em reflexões que acarretaram na elaboração de um anteprojeto de pesquisa que foi submetido e aprovado no processo de seleção de mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. Pretendo realizar um experimento similar, agora observando os estudos mais recentes sobre leitura e o papel de gêneros literários no ensino de leitura em aulas de E/LE. Esta nova pesquisa procurará observar as contribuições que a leitura de uma obra literária original pode dar no advento da competência leitora por parte dos alunos de língua espanhola.

Referências

- ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. **MarcoELE: Revista de didáctica**, N° 5, Istanbul, dez.2007. Disponível em: <<http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2013
- ALDERSON, J. C. **Assessing Reading**. New York: Cambridge, pp. 1-84, 2000.
- CORACINI, M. J. R. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. In: Lima, R. C. C. P. (org.) **Leituras: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado das Letras, pp. 15-44, 2005.
- DENYER, M.; JANSEN D.; GAVILÁN, M. N. **Leer con tino: estrategias de lectura**. Bruxelas: Duculot, pp. 11-34, 1998.
- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

GÓMEZ, S. M.; LOEBENS, J. F. Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera. In: Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), 19.; 2008. Cáceres. **Anais...** <disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0669.pdf. Acesso em: 08 mai. 2013.

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

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.) **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: Ed. Pontes/ ALAB, pp. 203-218, 2005.

MENDOZA, A. F. **Tú lector – aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura**. Barcelona: Ediciones Octaedro, S. L., pp. 47-83, 1998.

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

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

MICCOLI, L. S. **Experiência em sala de aula:** evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. *RBLAI*, Belo Horizonte, v. 12, n.1, p.49-72, 2012.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível e Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. São Paulo : Mercado de Letras, 1998. p. 101-113.

MORENO, Víctor. **Cómo hacer lectores competentes** - guía práctica: reflexiones y propuestas. Navarra: Ona Industria Gráfica, pp. 50-57, 2011.

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

PAIVA, V.L.M.O. **O lugar da leitura na aula de língua estrangeira**. Vertentes. n. 16 – julho/dezembro 2000. p.24-29.

PERIS, Ernesto Martín. **Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera**. SEDELL, Universidades: Las Palmas, Murcia, Barcelona, Valladolid, Málaga, Almería, Granada, Valencia. <Disponível em http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8128/1/LYT_16_2000_art_9.pdf> Acesso em: 16 mai. 2013.

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

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

TOMICH, L. M. B. A metodologia da pesquisa em leitura: das perguntas de compreensão à ressonância magnética funcional. In: TOMICH, L. M. B. (org) **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru: Edusc, pp. 37-55, 2008.

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

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