



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA

GABRIEL TADEU NEVES DIAS

**LITERATURA NAS AULAS DE ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO: PARA
QUÊ?**

João Pessoa

2021

GABRIEL TADEU NEVES DIAS

**LITERATURA NAS AULAS DE ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO: PARA
QUÊ?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola.

Orientadora: Profa. Dra. Andrea Silva Ponte

João Pessoa

2021

Ficha catalográfica

LITERATURA NAS AULAS DE ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO: PARA QUÊ?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola.

Aprovado em: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Andrea Silva Ponte
DLEM – UFPB / 1657457
Orientadora

Profa. Dra. Ana Berenice Peres Martorelli
DLEM – UFPB / 2169245
Avaliadora

Maria Luiza Teixeira Batista
DLEM – UFPB / 1214509
Avaliadora

RESUMO

Partindo da premissa de que o ensino de línguas estrangeiras na escola regular tem funções socioeducativas que vão além da mera transmissão ou apresentação de normas gramaticais de uma segunda ou terceira língua (OCEM, 2006; PNLD,2018), acreditamos e defendemos que o uso da literatura nessas aulas é indispensável para a formação global dos alunos e que os textos literários são vitais para armazenar e revelar tanto as tradições quanto as transformações de uma língua (BRAIT, 2010). Assim, revisamos documentos oficiais e textos acadêmicos sobre o que está sendo mencionado, com o objetivo geral de tratar sobre a importância da presença da literatura e das demais disciplinas escolares nas aulas de espanhol no ensino médio, via perspectiva da interculturalidade, tanto para o acréscimo da qualidade social do ensino educativo de espanhol como língua estrangeira quanto para a melhoria do processo de formação cidadã de adolescentes brasileiros. Como desdobramento, são objetivos específicos disseminar conhecimentos sobre o importante papel que o ensino de espanhol como língua estrangeira exerce no processo educativo e na formação cidadã dos adolescentes brasileiros; debater, ressaltar e refletir sobre a importância das aulas de espanhol para o acesso aos conhecimentos referentes a história e cultura do nosso continente, além de desmistificar os mitos criados sobre nossos países vizinhos, desenvolvendo no aluno seu senso crítico; pensar e debater sobre como os laboratórios de literatura podem se tornar uma atividade que nos ajude a promover um ensino/aprendizagem significativo e prazeroso de espanhol como língua estrangeira para o ensino médio; e incentivar práticas literárias e a dessacralização e democratização do uso de textos literários no ambiente escolar. Este trabalho foi executado, desde o seu primeiro momento, de forma procedimental e bibliográfica, tendo como preocupação prioritária a realização de um estudo aprofundado que busca teorizar, confirmando ou reconstruindo, a visão de ensino educativo de espanhol.

Palavras-chave: Língua Espanhola; Literatura; Interdisciplinaridade; Interculturalidade.

RESUMEN

Partiendo de la premisa de que la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas públicas brasileñas tiene funciones socioeducativas que van más allá de la mera transmisión o presentación de normas gramaticales de una segunda o tercera lengua (OCEM, 2006; PNLD, 2018), creemos y defendemos que el uso de la literatura en nuestras clases es indispensable para la formación global de nuestros alumnos y que los materiales literarios son vitales para almacenar y revelar tanto las tradiciones como las transformaciones de una lengua (BRAIT, 2010). Así, revisamos documentos oficiales y textos académicos sobre lo que hemos mencionado, con el objetivo general de abordar la importancia de la presencia de la literatura y otras disciplinas escolares en las clases de español en el bachillerato, a través de la perspectiva de la interculturalidad, tanto para el incremento de la calidad social de la enseñanza educativa del español como lengua extranjera como para una mejora en el proceso de formación ciudadana de los adolescentes brasileños. Y en consecuencia, los objetivos específicos difundir el conocimiento sobre el importante papel que juega la enseñanza del español como lengua extranjera en el proceso educativo y en la formación ciudadana de los adolescentes brasileños; debatir, resaltar y reflexionar sobre la importancia de las clases de español para acceder a conocimientos sobre la historia y la cultura del continente americano, además de desmitificar los mitos creados sobre nuestros países vecinos, desarrollando en el alumno su sentido crítico; pensar y debatir sobre cómo los laboratorios de literatura pueden ser transformados en una actividad que nos ayude a promover la enseñanza/aprendizaje significativo y agradable del español como lengua extranjera en la educación secundaria; y fomentar las prácticas literarias y la desacralización y democratización del uso de textos literarios en el ámbito escolar. Este trabajo ha sido hecho, desde el principio, de manera procedimental bibliográfica, teniendo como preocupación prioritaria la realización de un estudio en profundidad que busca teorizar, confirmando o reconstruyendo, la visión de la enseñanza educativa en español.

Palavras-clave: Lengua Española; Literatura; Interdisciplinaridad;
Interculturalidad.

SUMÁRIO

<u>1 INTRODUÇÃO</u>	9
<u>2 PENSANDO A ESCOLA</u>	12
<u>3 AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO MÉDIO</u>	15
<u>3.1 A PERSPECTIVA INTERCULTURAL DE EDUCAÇÃO</u>	17
<u>3.2 A TEORIA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS</u>	20
<u>4 O USO DA LITERATURA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA</u>	24
<u>5 ENCAMINHAMENTOS</u>	29
<u>5.1 DESCREVENDO O PROCEDIMENTO DA PROPOSTA DIDÁTICA</u>	35
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	40
<u>REFERÊNCIAS</u>	43

1 INTRODUÇÃO

À medida que me aproximava da conclusão do curso, a autocobrança por estar preparado para a sala de aula só crescia. Eu não conseguia fugir de uma pergunta que reaparecia, cada vez mais constantemente: qual ou quais são os métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras que fomentam a leitura da literatura da língua-alvo nas aulas de espanhol no ensino médio?

Sempre enxerguei na literatura uma oportunidade de tornar mais atrativo e intenso o ensino de uma língua estrangeira (COUTO, 2016), o que explica minhas inquietações. E a pergunta do parágrafo anterior, que norteou a elaboração deste trabalho, na verdade, existia em mim desde o primeiro período da minha graduação e foi me levando a estudos extraclasse sobre temas como a interdisciplinaridade, a perspectiva intercultural de educação e a teoria dos gêneros discursivos.

Ao longo da graduação, fui encontrando uma série de princípios da educação escolar que nos exigem, sem dispensas, muita consciência e comprometimento em relação à socialização de conhecimentos dentro da escola, aos aspectos culturais no ensino de línguas e à elaboração de projetos pedagógicos e/ou procedimentos didáticos que possam contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e para as formações humanística e cidadã dos alunos.

Assim, no intuito de entender e intensificar a eficiência e eficácia do ensino de espanhol como língua estrangeira no processo de formação cidadã de adolescentes brasileiros, revisamos documentos oficiais e textos acadêmicos que contribuem para este tema, com o objetivo geral de fomentar a presença da literatura nas aulas de espanhol no ensino médio, via perspectiva de interculturalidade. Como desdobramento, são objetivos específicos disseminar conhecimentos sobre o importante papel que o ensino de espanhol como língua estrangeira exerce no processo educativo e na formação cidadã dos adolescentes brasileiros; debater, ressaltar e refletir sobre a importância das aulas de espanhol para o acesso aos conhecimentos referentes à história e cultura do nosso continente, além de desmistificar os mitos criados sobre nossos países vizinhos, desenvolvendo no aluno seu senso crítico; pensar e

debater sobre como os laboratórios de literatura podem ser atividades que nos ajudem a promover um ensino/aprendizagem significativo e prazeroso de espanhol como língua estrangeira para o ensino médio; e incentivar práticas literárias e a dessacralização e democratização do uso de textos literários no ambiente escolar.

O desenvolvimento deste trabalho se divide em cinco capítulos (2, 3, 4, 5 e 6). Antes de debater o tema principal, acreditamos ser necessário lembrar e ressaltar o para quê da própria escola, prevendo uma melhor reflexão da proposta pedagógica que apresentamos. Por isso, o capítulo 2, dá destaque aos conhecimentos sobre a instituição escolar e a importância destes para a construção dos nossos currículos e planos de aulas. Tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013), as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM, 2006), o Guia Digital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2018) e autores como Burnham (1993), Machado (2016), Peletti (2013) e outros, elaboramos a fundamentação teórica que embasa nossa perspectiva.

No capítulo 3, também baseados nos documentos oficiais citados acima, além de autores estudiosos da área como Paraquetti (2010), Matos (2014) e Dourado e Medrado (2015), focamos na função educativa do ensino de línguas estrangeiras, na interculturalidade necessária a este ensino na atualidade e na teoria dos gêneros discursivos. Neste capítulo, levamos em consideração que a aprendizagem de língua estrangeira não é só um exercício intelectual, mas uma oportunidade de nos transformar, preencher novos espaços e melhorar a qualidade das nossas vidas (MEDRADO; DOURADO, 2015). Portanto, nos conscientizamos que:

“Uma proposta de ensino de língua estrangeira que desenvolva as capacidades necessárias para o seu uso é direito de todos, independentemente de eles, no futuro, tornarem-se motoristas de táxi, donas de casa, [...] professores, políticos, dançarinos, cantores, encarregados de serviços gerais, repórteres e etc. A vivência formadora proporcionada na e pela língua e cultura estrangeiras tem papel fundamental na transformação da sociedade que o país precisa, à medida que pode oportunizar a participação do aluno nessa sociedade e seu acesso a bens culturais da humanidade.” (MEDRADO; DOURADO, 2015. p. 19, grifos nossos).

No capítulo 4, explicamos porque evidenciamos a literatura da/na língua-alvo entre os gêneros discursivos como um recurso que nos impulse no cumprimento dos objetivos do nosso trabalho pedagógico, fundamentando-nos em Barbosa (2014), Couto (2016), Brait (2010), Conceição e Dias (2011) e outros.

No capítulo 5, descrevemos resumidamente a atividade que escolhemos para introduzir a literatura, abranger a perspectiva intercultural e contribuir com a disseminação dos valores democráticos nas aulas de espanhol, seguido das reflexões e das primeiras atitudes para a elaboração da proposta didática que exemplificamos neste trabalho. Por fim, no subcapítulo 5.1, descrevemos a elaboração da proposta voltada para uma oficina de leitura literária com temas caracterizadores em espanhol. Para estes últimos capítulos, usamos a Base Nacional Comum Curricular (2017), o Portal Nova Escola (2021), e Furtado (2014), entre outros autores, como referência. Vale ressaltar que não temos a intenção de apresentar uma forma estandard de pôr em prática nas aulas de espanhol os elementos e recursos citados durante o trabalho, mas de propor uma reflexão e exemplificar uma das possibilidades de colocá-la em prática.

Como podemos perceber, este trabalho foi executado desde o seu primeiro momento de forma procedimental e bibliográfica, tendo como preocupação prioritária a realização de um estudo aprofundado que busca teorizar, confirmando ou reconstruindo, a visão de ensino educativo de espanhol.

2 PENSANDO A ESCOLA

Desde os primeiros períodos da licenciatura em língua espanhola, talvez até antes, aprende-se que o papel da escola não se limita a garantir aos seus alunos a assimilação dos códigos letrados (ensinar a ler, a escrever e a contar) ou a disseminar os diversos conhecimentos científicos (MACHADO, 2016).

Burnham (1993), assim como as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013) – que estabelecem a Base Nacional Comum, defendem que a escola existe também para cunhar práticas sociais relacionadas e guiadas por certas expectativas políticas.

Em outras palavras, a escola tem uma função entendida como fundamental: a formação de cidadãos/indivíduos sociais considerados ideais para a sociedade que se deseja alcançar. Portanto, a formação escolar é um elemento indispensável no projeto de construção de nação e uma importante estratégia de inclusão e transformação (como também de exclusão e estagnação). A sua função vai além da formação profissional e atinge a construção da cidadania (Burnham, 1993; DCN, 2013).

Fundamentada nessas concepções, esta pesquisa considera as escolas públicas de ensino médio como espaços sociais onde se atua em prol de ajudar adolescentes a se transformarem em jovens adultos que conheçam, entre outras coisas, princípios chaves para o exercício dos direitos e deveres sociais, econômicos, civis e políticos, ou seja, que conheçam princípios democráticos como equidade, justiça, respeito e que se aperfeiçoem neles. Visto que a democracia também demanda aprendizado, tempo, análises teóricas e práticas. Com isso, espera-se que tanto a sociedade a qual estamos inseridos hoje quanto as futuras gerações se mantenham organizadas por vias democráticas, reforçando e ampliando tais vias (Burnham, 1993; BRASIL, 1998; DCN, 2013).

Para tanto, a escola precisa que os seus agentes (não somente uma parte, mas todos eles/nós) incluam os princípios democráticos nos conteúdos das disciplinas escolares e nas suas atitudes, mostrando através da experimentação diária na escola como estes podem ser efetivados na sociedade.

A presença desses princípios precisa ser sentida no modo como cumprimos as nossas funções, como interagimos com os colegas de diferentes hierarquias, como escolhemos livros e materiais didáticos, como realizamos o planejamento do ensino, a organização e participação em eventos culturais, cívicos e esportivos do calendário escolar, a organização e participação em conselhos da escola, na circulação das informações, como abordamos os conteúdos curriculares. Isto é, não basta apenas assistir às reuniões, é preciso uma participação sinceramente ativa na gestão da escola (BURNHAM, 1993; BRASIL, 1998; DCN, 2013; NEAD UNICENTRO, 2019).

De modo sumário, quando falamos em gestão escolar, temos em mente a organização e a forma de direcionar o funcionamento da escola para que ela consiga alcançar as metas e os objetivos anteriormente planejados e registrados no Projeto Político-Pedagógico. Portanto, educadores que almejam uma educação pública de qualidade social, geralmente, lutam junto ao gestor da escola por uma gestão democrática, compartilhada ou participativa. Uma gestão que vise, por exemplo, a elaboração de currículos pautados na realidade local e o planejamento de estratégias que otimizam a interação entre os agentes da escola e a comunidade local, buscando o apoio desta (PELETTI, 2013; NEAD UNICENTRO, 2019).

As DCN (2013) conceituam que a educação é de qualidade social quando esta impulsiona aprendizagens significativas, intencionando o desenvolvimento social e pessoal dos estudantes. Ainda neste documento é enfatizado que as características de um conceito de educação com qualidade social podem variar de acordo com seus defensores, os lugares de onde eles falam, os grupos sociais a que pertencem, os interesses implicados, os valores envolvidos e os projetos de sociedade em andamento.

Como estamos interessados em defender a aprendizagem e o aperfeiçoamento da experimentação da democracia dentro da escola, consideramos os valores democráticos como características da qualidade da educação que objetivamos. Seguindo essa linha de pensamento, o conceito relevância corresponde ao potencial que certos saberes e procedimentos apresentam para o desenvolvimento de capacidades que impulsionem os estudantes a participar ativamente na transformação de seu ambiente,

potencializando-os enquanto sujeitos socio-histórico-culturais, a favor da democracia (BRASIL; 2009; DCN, 2013).

Devemos considerar que, por dentro do ato de ensinar a ler, a escrever e a contar, também se ensinam e aprendem valores, atitudes e numerosas outras habilidades que se desenvolvem a partir dessas interações. Isso implica uma grande responsabilidade social aos agentes escolares, pois podemos e temos a responsabilidade de unir forças e tornar real o cumprimento do papel da escola por meio do desenvolvimento de nossos projetos pedagógicos.

Daí a importância de reservar tempo para discutir e entender a função da escola, de saber posicionar-se sobre a pergunta “para que serve a escola?” e de dispor-se a agir em grupo, colaborar com as reuniões e ouvir as contradições, além de analisar o que as disciplinas e áreas de conhecimento têm em comum, como avançar para conquistar os objetivos, identificar e organizar os conteúdos que realmente possibilitem promover o sucesso dos estudantes na escola e colocar todas essas respostas e objetivos no currículo e nos planejamentos das nossas aulas de espanhol (BURNHAM, 1993; PELETTI, 2013; DCN, 2013; GONÇALVES, 2016; NEAD UNICENTRO, 2019).

3 AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO MÉDIO

Conforme o capítulo anterior, precisamos ter em mente a função da escola, assim como as suas necessidades, na hora de preparar os nossos currículos e planejamentos para as aulas de espanhol. Não é viável ficarmos presos somente à sequenciação dos conteúdos linguísticos de livros e manuais didáticos (TILIO, 2008).

Precisamos pensar, e situar entre os linguísticos, outros conteúdos relevantes à formação cidadã, fazendo das nossas aulas momentos em que os adolescentes tenham a oportunidade de entrar em contato com textos de diversos formatos (escritos, narrados, cantados ou audiovisuais), possibilitando a ampliação da sua visão de mundo (no nosso caso, com ênfase no mundo hispano falante) e a entender as nossas relações com ele, sempre buscando estratégias de ensino que facilitem a compreensão desses conteúdos e que fomentem a participação e interação com os alunos (OCEM, 2006; PNLD, 2018).

Desse modo, a língua espanhola passa a cumprir um papel apontado pelas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006) como fundamental no currículo. As OCEM, publicadas em 2006 pelo Ministério da Educação, apresentam um conjunto de reflexões sobre a prática docente e alternativas para a organização do trabalho pedagógico “a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio” (OCEM, 2006, p. 8). E que, apesar de “antigo”, este é o único documento que temos para orientar o ensino de espanhol na educação básica, atualmente.

Segundo as OCEM (2006), os objetivos do ensino de uma Língua Estrangeira Moderna (LEM) na escola regular não se concentram apenas no ensino linguístico ou instrumental, mas acompanhado o labor linguístico, consideram o papel educacional e sociocultural deste ensino. Seus objetivos enxergam os aprendizes de uma LEM como educandos autônomos que, através dela, conseguirão compreender melhor e com mais amplitude a realidade em que vivem para que se tornem capazes de transformá-la de forma positiva.

Ocupa-se, então, de um ensino que inclui concentrar-se no desenvolvimento da consciência social, da criatividade, da capacidade de abrir-se para novos conhecimentos; inclui uma reflexão sobre a maneira de ver, pensar e agir no mundo.

O documento usa como exemplo a recorrente comparação entre o ensino de uma LEM nas escolas básicas e nos cursos de idiomas, alegando que, sim, são estratégias e objetivos diferentes e não podem ser confundidos. Não podemos igualar as propostas instrumentais dos cursos de idiomas com a proposta educativa do ensino de uma LEM no espaço da escola regular, que trata de:

dar-lhe um sentido que supere o seu caráter puramente veicular, dar-lhe um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da sua identidade (OCEM, 2006. p. 129).

Ainda sobre essa questão, Ferraz (2018) *apud* Morin (2003), que também é citado diversas vezes no OCEM (2006) – esclarece seu ponto de vista sobre a diferença entre ensino e ensino educativo de uma maneira relevante para o nosso trabalho:

Entendo educação em contraposição a ensinar, ou um campo do saber e da atividade humana que engloba o ensinar. Para Morin (2003, p.11), devemos pensar em um ensino educativo [...] Sua proposta defende que 'a missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre' (FERRAZ, 2018, p. 106-107).

E para ajudar nessa tarefa de ensinar para educar, que perpassa o instrumentalizar, nos orientamos, amparados nos autores do nosso referencial teórico, na perspectiva de educação intercultural, na teoria dos gêneros textuais e na perspectiva de letramentos. Não é do nosso interesse defender a ultrapassada ideia de uma abordagem ou método perfeito. O que pretendemos é, ainda que de modo elementar, responder a nossa questão norteadora e apresentar caminhos pedagógicos que consideramos válidos para o nosso objetivo geral.

3.1 A PERSPECTIVA INTERCULTURAL DE EDUCAÇÃO:

Do ponto de vista pedagógico, a perspectiva intercultural serve, resumidamente, à proposta de *educação para o respeito*, e que, portanto, reconhece a necessidade de pensar e repensar, desde a escola, sobre as preocupações da cidadania e da formação cidadã. É um enfoque didático que busca promover, a partir da sala de aula, a equidade em prol de alcançar boas e justas convivências (PARAQUETT, 2010; MATOS, 2014).

A educação intercultural na sala de aula implica uma série de ações de combate a qualquer tipo de discriminação: “*o professor não pode cultivá-las*” (MATOS, 2014. p 167). O professor intercultural direciona as práticas pedagógicas a favor da promoção do diálogo e da integração com o outro, ao mesmo tempo que valoriza a cultura em que o aluno já está inserido (OCEM, 2006; PARAQUETT, 2010).

Matos (2014) também afirma ser imprescindível que os cursos superiores, ao tratar da formação de professores, repensem essas questões nos seus currículos, planos de ensino, projetos político-pedagógicos, estágios supervisionados e avaliações, porque precisamos romper com as visões simplistas da nossa formação. Afinal, se “o próprio professor possui estereótipos relacionados à língua/cultura, como poderá trabalhar futuramente em sala de aula para desconstruir as visões reducionistas de seus alunos e promover um [...] diálogo intercultural?” (MATOS, 2014, p.170).

A autora ainda observa, a partir de suas vivências nesse âmbito, que quando chegam nas escolas:

muitos professores continuam reproduzindo um imaginário estereotipado da língua que ensinam, dando prosseguimento a um ciclo no qual o aluno assimila esse imaginário e, com base nessa aquisição, rotula a língua que está aprendendo (MATOS, 2014, p. 166).

Ao agir dessa maneira, tais professores não estão cooperando nem garantindo o enriquecimento cultural dentro da sala de aula, mas se posicionando como veículos de manipulação ideológica e propagando estereótipos culturais, ou seja, indo contra a função do ensino de língua estrangeira proposto nos já citados documentos nacionais de educação e a gestão escolar democrática (OCEM, 2006; PARAQUETT, 2010; MATOS, 2014).

Para mais, ter práticas docentes em concordância com a perspectiva intercultural não pode ser confundido com ministrar aulas sobre festas populares e folclóricas, comidas típicas, roupas tradicionais, costumes ou traços exóticos de um país por pura curiosidade ou como uma forma de atrair o aluno meramente pelo conteúdo. Nesse plano, é necessário um foco que deve está na construção de significados relevantes para o proceso de ensino-aprendizagem do grupo de alunos envolvido.

Ou seja, os conhecimentos culturais, sejam as informações ou fatos estatísticos, institucionais, relacionados às artes em geral, à história, à política, aos grupos sociais, à geografia, aos comportamentos cotidianos ou qualquer outro dado de um determinado país ou região, devem ser vistos, escolhidos e mostrados como um conjunto de símbolos e práticas a serem (re)interpretados a partir de uma perspectiva dialógica e intercultural (SANTOS, 2004; COUTO, 2016).

O olhar intercultural deve estar centrado no constante desenvolvimento de uma postura aberta, reflexiva e crítica em relação às interações e comunicações sociolinguísticas com o outro; em levar para as nossas aulas a percepção de que aprender espanhol é se conectar com um produto cultural complexo e que não basta aprender sobre a língua, mas com as culturas da língua; centrado na desconstrução de falsas crenças e estereótipos relacionados às culturas dos países falantes espanhol; em ajudar os nossos alunos a se habituarem com o diálogo, sobretudo com o diálogo entre opiniões divergentes; em envolvê-los, por meio desse estudo de/em espanhol, em processos de ensino-aprendizagem nos quais, voltados para si mesmos, reflitam sobre os seus próprios aspectos culturais; e dessas formas, ir promovendo o desenvolvimento de competência comunicativa em espanhol (SANTOS, 2004; PARAQUETT, 2010; MATOS, 2014; COUTO, 2016).

Para isso, temos a tarefa de proporcionar em nossas aulas acessos à diferentes referenciais de leitura sobre significativos fatos com o propósito de encorajá-los a se confrontarem com uma diversidade de cenários (históricos, culturais, sociais, políticos, econômicos, etc.). Repetimos que, numa abordagem de ensino com perspectiva intercultural, não são os conteúdos culturais que garantem uma situação de diálogo intercultural, mas os modos

abordar dos professores com clareza nos objetivos, que contribuem para despertar o interesse do aluno na língua-cultura que está aprendendo, e de agir dos alunos, que devem estar voltados para o trabalho cooperativo de produção de conhecimento (SANTOS, 2004; PARAQUETT, 2010; MATOS, 2014; COUTO, 2016).

3.2 A TEORIA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

A teoria dos gêneros textuais ou gêneros discursivos amplia para a área de ensino de línguas maternas e estrangeiras: o conceito de língua em uma perspectiva discursiva/dialógica e a importância do texto nas aulas (SANTOS, 2004; MEDRADO at DOURADO, 2015; COUTO, 2016).

O conceito de língua em uma perspectiva discursiva/dialógica se refere a visão da língua como um instrumento mediador de interação social, que só existe dentro dos processos de interação nas situações formais e informais. Dessa forma, a relação entre locutor e interlocutor que ocorre no processo de interação mediada pela língua/linguagem é caracterizada como dialógica. Assim, a língua tem um carácter funcional, como já vimos, e se soma o dialógico.

Esse conceito discursivo/dialógico também se reflete no modo de compreender e trabalhar com os textos, a medida em que propõe que os textos sejam classificados de acordo com os seus usos, tanto nos usos espontâneos quanto nos mais intencionados e rebuscados (SANTOS, 2004; MEDRADO at DOURADO, 2015; COUTO, 2016).

Por exemplo, quando um locutor dialoga com interlocutores amigos num bar, ele usa a língua/linguagem de uma maneira diferente quando a usa para dar um aviso aos colegas de trabalho. Do mesmo modo, quando esse mesmo locutor escreve uma legenda na foto publicada no seu Instagram para representá-lo de determinada forma aos seus seguidores, ele usa a língua/linguagem de uma maneira diferente quando para elaborar um laudo judicial grafotécnico.

Por outro lado, o diálogo informal desse locutor possui forma e características em comum com outros diálogos informais; forma e características que precisam ser levadas em conta quando se deseja manter essa interação com boas estratégias de comunicação e representação; compreendendo o ambiente do bar, o nível das amigadas presentes, o(s) tema(s) do diálogo, usando as palavras e os gestos de forma compreensível e apropriada para o contexto de interação social. Sendo assim, o diálogo informal é um gênero discursivo.

Do mesmo modo, o aviso, a legenda e o laudo técnico possuem formas e características padrões, e, assim como a palestra, a propaganda para Tv, a propaganda para stories de redes sociais, as histórias em quadrinhos, o panfleto, as aulas escolares, as placas de trânsito e demais textos, eles são gêneros discursivos (SANTOS, 2004; MEDRADO at DOURADO, 2015; COUTO, 2016).

Vale ressaltar que gêneros discursivos ou gêneros de texto não são equivalentes a tipo de textos (descritivos, narrativos e argumentativos). Os textos (as imagens, os vídeos, as músicas, os artigos, os informes, os nossos diálogos, etc.) circulam na sociedade em prol de atender alguma necessidade diária do ser humano; eles cumprem um propósito comunicativo e circulam em diferentes esferas sociais (publicitária, jornalística, acadêmica, religiosa, jurídica, artística, etc.) e, de acordo com as suas intencionalidades sociais, entre outras coisas, são classificados em gêneros textuais.

Isto é, quando interagimos na vida real, de forma oral ou escrita, não apenas comunicamos algo, mas, essencialmente, nos representamos, posicionamos, relatamos experiências e produzimos sentidos. Para isso, recorreremos (na maioria das vezes, espontaneamente) a determinados gêneros discursivos. E os escolhemos de acordo com as necessidades das nossas falas ou escritos; necessidades que não estão apenas na língua, mas nos objetivos da interação em si com os sujeitos envolvidos (OCER, 2006; MEDRADO at DOURADO, 2015).

Assim como a perspectiva intercultural propõe que trabalhe com os conteúdos culturais com foco na construção de significados, a teoria dos gêneros discursivos propõe que trabalhe com textos, apresentando aos alunos um repertório diversificado deles, as suas condições de produção e os seus suportes de circulação na sociedade, com foco em conscientizar e inserir esses alunos em diferentes esferas sociodiscursivas (SANTOS, 2004; MEDRADO at DOURADO, 2015; COUTO, 2016).

Quando iluminamos as nossas aulas de espanhol com a perspectiva discursiva/dialógica de língua, vamos nos afastando dos currículos vinculados ao entorno estruturalista da língua, que se firmam apenas na memorização e repetição de regras gramaticais, de listas de vocabulário e de estruturas ou em

situações comunicativas encenadas; e nos aproximamos de currículos vinculados ao entorno sociocultural, que valorizam o uso contextualizado e real da língua espanhola (ainda que em níveis básicos) e que se utilizam de diversos gêneros discursivos dos países onde o espanhol é falado, buscando que os nossos alunos compreendam e (re)produzam esses gêneros em uma perspectiva crítica; isto é, numa relação com o texto de forma que eles possam refletir sobre uma série de questões.

Se antes o pontapé do percurso metodológico era marcado pelo conhecimento das regras da língua para que, no final, os alunos consigam produzir um texto (escrito ou oral), agora, aproveitamos os conhecimentos prévios do aluno sobre a língua espanhol, português e até mesmo o *portunhol*, para que, explorando as características e estrutura do gênero discursivo, eles possam iniciar os estudos sobre/com a língua já com algo a produzir. Nesse sentido, de produzir para aprender e aprendendo, se arriscam afirmar que o estudante será mais ativo e precisará participar mais das aulas de LE (SANTOS, 2004; MEDRADO at DOURADO, 2015; COUTO, 2016).

Neste viés, Medrado e Dourado (2015) apostam numa transposição didática onde o foco do ensino deixa de estar na gramática e/ou vocábulo da língua para estar nos gêneros textuais. Estas autoras, defendendo o engajamento discursivo do aluno em nossas aulas, acreditam que “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura” (p.33).

O fato é que, mesmo se tratando de ensino de línguas, estas não ocupam o lugar central como objeto de ensino-aprendizagem. A língua não se fecha nela mesma, ela media interação entre o aprendiz e o mundo cultural da língua estrangeira. E o objeto de estudo, ensino e aprendizagem passa a ser os textos/gêneros discursivos na língua alvo. As questões vocabulares e gramaticais circularão ao redor dos gêneros e ganharão destaque na medida em que se mostrarem úteis para aprofundar a compreensão e produção textuais (OCEM, 2006; PARAQUETT, 2010; MATOS, 2014).

A seleção dos gêneros discursivos realizada pelo professor precisa levar em conta a sua relevância tanto para as diferentes faixas etárias quanto para o tema a ser trabalhado e serem gradativamente transformados em objeto de

ensino (MEDRADO; DOURADO, 2015). Daqui parte, colaborando com o nosso objetivo, a articulação com a literatura. No próximo capítulo, trataremos sobre a perspectiva de letramento, letramento literário e uso do texto literário nas aulas de língua espanhola.

4 O USO DA LITERATURA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Antes de nos aprofundarmos na questão da literatura, enfatizaremos uma dicotomia recorrente, porém necessária para a garantia de que estamos nos fazendo entender bem: literatura e leitura são duas práticas que, embora se comuniquem intimamente, são diferentes (OCEM, 2006; COBALCHINI, 2007; BRAIT, 2010).

A leitura é uma das quatro habilidades fundamentais nas aulas de línguas, justamente por sua importância para o eterno desenvolvimento do indivíduo social e, portanto, de uma sociedade democrática. Ler é um exercício de tentar compreender o que um outro tem a dizer a partir de nosso próprio conhecimento de mundo e sobre o assunto específico; é uma interação com finalidade.

Quando lemos, elaboramos relações entre o nosso conhecimento e as palavras do texto para, a partir de então, tentar interpretar, compreender e construir significados para/com determinado propósito. A leitura, por si mesma, exercita a capacidade de dialogar e desenvolve a autonomia da nossa mentalidade (OCEM, 2006; COBALCHINI, 2007; BRAIT, 2010).

A princípio, o ato de ler exige que saibamos decodificar a palavra escrita, mas não se encerra nesse conhecimento. Uma leitura, para fazer sentido, exige também a compreensão crítica, ou seja, a percepção da relação entre as palavras e os contextos do texto e os nossos conhecimentos e contextos. Nos atos de leitura se apresentam traços representativos e discursivos da nossa sociedade. Nesse sentido (de letramento - explicaremos melhor a seguir), é preciso expandir a capacidade leitora dos nossos alunos, o que significa instituir-lhes a capacidade de torna-se um cidadão letrado (SAE, 2021; SOUZA at COSSON, 2011).

Contemporânea da pragmática, o letramento surgiu em meados dos anos 80 para atender às novas concepções de língua funcionalista, dialógica-discursiva, língua-cultura que media os modos que interagimos, representamos, nos inserimos e vivemos na sociedade. A partir dessas concepções, se tornou decisivo no ensino de línguas o desenvolvimento das

habilidades utilizadas por meio da leitura e escrita, para conseguirmos ir além da própria leitura e escrita (da alfabetização), atuando e alcançando, de forma cada vez mais consciente, maiores objetivos (SAE, 2021; SOUZA at COSSON, 2011).

Após sermos alfabetizados, se entende que adquirimos condições de nos apropriar da leitura e escrita para desenvolver outras habilidades como interpretar os textos que lemos, ouvimos e vemos; compreender os contextos em que os textos estão inseridos; compreender os conceitos e interesses inseridos nos textos; identificar as informações relevantes; descrever problemas; comparar e defender argumentos; elaborar discursos relevantes para a situação comunicativa; propor reflexões e soluções por meio da escrita; agir comunicativamente de forma positiva e eficiente no meio em que vive.

Sendo assim, letramento é conduzir o ensino-aprendizagem para que os aprendizes se capacitem e se adaptem a essas habilidades que citamos acima, entre muitas outras também envolvidas nas práticas sociolinguísticas desenvolvidas a partir da leitura e escrita, apropriando-se delas e as empregando adequadamente sempre que necessário (SAE, 2021; SOUZA at COSSON, 2011).

Essas destrezas que buscam resultar interações, representações e produções mais eficientes aos velhos e novos meios de comunicação são cada vez mais requeridas e diversificadas em nossa sociedade. E considerando as especificidades e as diversidades dessas práticas e dos seus suportes que se consideram mais adequado falar de letramentos, no plural.

Assim como as expressões como letramento digital, letramento informacional, letramento visual, letramento financeiro, letramento midiático, numeramento e outras são usadas para designar as especificidades dos seus campos de atuação, a expressão letramento literário é usada para designar as especificidades do processo de construção de sentido feito com e por meio dos textos literários (SAE, 2021; SOUZA at COSSON, 2011).

A literatura, dentro das aulas de línguas estrangeiras, exerce a função de um destacado recurso para tratar a almejada interculturalidade e abranger discussões sobre diversos temas em variadas perspectivas didáticas (BRAIT, 2010; COUTO, 2016).

Segundo Couto (2016), o contato com o texto literário pode nos conectar e envolver em experiências que nos tornam mais abertos para as particularidades presentes em cada ser humano. Pode nos tornar mais capazes de organizar a nossa própria mente e sentimentos e, por consequência, também mais capazes de expressar nossos pensamentos e nossas emoções e de nos aproximar de outras pessoas por meio do uso das palavras, expandindo as nossas relações interpessoais, os nossos pontos de vista e o sentido de pertencimento à comunidade humana, na direção de se reconhecer e se identificar com as humanidades.

Ademais, a literatura nos leva a questionar as relações sociais, muitas das quais estabelecidas como naturais e imutáveis, em vez de relações que são construídas historicamente e passíveis de progresso. Dessa forma, a literatura é colocada como vetor de criticidade e de transformação pessoal e social, elementos bastante focados neste trabalho.

Tornar-se um adulto crítico, reflexivo e transformador é desenvolver competências que se coadunam com os interesses do educador e da formação cidadã, é possuir qualidades essenciais para tornar o mundo e o eu mais compreensíveis e em concordância (OCEM, 2006; COBALCHINI, 2007; COUTO, 2016).

A literatura pode ser um meio para propiciar momentos e atividades que desenvolverão atitudes, valores e outros conhecimentos além dos acadêmicos, como os socioemocionais, o autoconhecimento e aqueles relacionados à perspectiva política democrática, tão importantes quanto os acadêmicos para o sucesso de uma vida em sociedade.

Porém, é necessário sermos uma geração de professores que não minimizam a necessidade de cuidar desses conhecimentos dentro da escola e que reconhecem que, em muito, os sucessos profissionais e financeiros dependem do equilíbrio com as nossas qualidades psicológicas e emocionais (COBALCHINI, 2007; DALVI *et al*, 2013).

Em síntese, a literatura pode ser utilizada como um elemento didático e, ao mesmo tempo, sensibilizador dentro da escola e, conseqüentemente, da aula de línguas estrangeiras, possibilitando o encontro de adolescentes

consigo mesmos, com suas próprias ideias e projeções, com o que entendem por realização enquanto ser humano e com os sentidos que dão à vida.

A literatura é um elemento facilitador para despertar o interesse dos nossos alunos pelas complexidades da nossa sociedade, um elo entre os alunos e as práticas de leitura e seus exercícios de reflexão e compreensão nas aulas de espanhol, despertando a sensibilidade e a criatividade deles (COBALCHINI, 2007; DALVI *et al*, 2013). Estas são apenas algumas aplicações da literatura, abundantemente oportunas ao trabalho do ensino educativo de espanhol e à função da escola que estamos (re)discutindo.

Além de tudo o que já foi mencionado, o texto literário também é um recurso importante para trabalhar as questões linguísticas e gramaticais, de domínio e estética da linguagem (BRAIT, 2010).

Assim como a relação com a leitura, a literatura forma com a linguística uma parceria inquestionavelmente proveitosa, atestada pelos diferentes estudos da linguagem (BRAIT, 2010). E não estamos nos reportando à utilização de trechos de poesia ou de contos clássicos para ostentar a soberania da linguagem literária em relação à cotidiana ou para, exclusivamente, exemplificar normas gramaticais.

Quando mencionamos a parceria entre literatura e estudos linguísticos, pensamos em textos que tematizam tanto os usos da língua quanto a relação da língua e da literatura estrangeira com os contextos culturais e sociais dos alunos. Assim, nos reportamos à estratégia de tornar os textos literários como objetos de estudo no ensino-aprendizagem da língua estrangeira, dos discursos e dos pontos de partida para a reflexão e discussão sobre temas conduzidos pelo professor, que podem ser vários na aula de Espanhol, tendo em vista a formação leitora e o encontro cultural entre alunos e nações hispano falantes (COBALCHINI, 2007; BRAIT, 2010; DALVI *et al*, 2013; COUTO, 2016).

Ainda vale enfatizar as questões levantadas nos documentos nacionais de educação, as OCEM (2006), DCN (2013) e PNLD (2018). ao discutirem as funções e os objetivos educativos do ensino de uma LEM, as OCEM (2006) ressaltam a necessidade de interação com os conhecimentos promovidos pelas demais disciplinas, destacando a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos trabalhados na escola como formas de

apresentar aos alunos as relações das disciplinas escolares com a sociedade e as suas vidas e de promover, de uma maneira eficaz, a formação cidadã neles:

[...] num contexto de formação ampla como o do ensino médio, uma disciplina não se fecha nela mesma, e que é preciso contemplar o todo dessa formação que se pretende oferecer aos nossos estudantes, dentro do qual uma disciplina deve interagir com todas as demais para que se obtenham resultados de maior alcance na constituição da cidadania (OCEM, 2006. p.130).

Na maior parte deste trabalho, mesmo quando não diretamente nomeado, estamos falando de interdisciplinaridade. Relembramos que, na nossa linha de pensamento, o professor não deve se comprometer apenas com a solução de questões relacionadas com a sua disciplina, isoladamente. Ao contrário, deve ser parte da gestão democrática da escola, pensando os conteúdos disciplinares de forma integrada (BURNHAM, 1993).

Ainda que saibamos que a elaboração de um currículo parte de uma disciplina, não podemos esquecer que o ensino médio se fundamenta atualmente em áreas do conhecimento e que os currículos precisam conversar com as metas do planejamento político-pedagógico, discutidas nos encontros coletivos para que, por meio deste conjunto de conhecimentos escolares, a escola consiga denotar os princípios democráticos, oferecer novas perspectivas culturais, possibilitar acesso à conhecimentos que expandam os horizontes e atendam as diversidades dos sujeitos, entre outras questões já mencionadas.

De fato, organizar e executar um currículo que, com flexibilidade, supra essas necessidades é um enorme desafio, porém, um desafio indispensável (BURNHAM, 1993; DCN, 2013; GONÇALVES, 2016), tendo em vista que: “Aqui se configura uma característica da própria vocação do idioma estrangeiro: ser uma peça fundamental na articulação da interdisciplinaridade” (PNLD, 2018. p. 14).

5 ENCAMINHAMENTOS

Inspirados metodologicamente na abordagem comunicativa intercultural, na teoria dos gêneros discursivos e na perspectiva de letramento literário, a proposta de atividade que escolhemos trazer para este trabalho é baseada na *Oficina de leitura literária*, muito difundida por Cosson (2014), enfatizando a língua espanhola.

Tratam-se de atividades nas quais os alunos são motivados e convidados a ler um texto literário, no nosso caso, em espanhol, como uma primeira fonte para se informarem sobre o problema/tema de uma aula ou de sequência de aulas. A partir disso, podemos promover práticas de pesquisa e interação entre esses alunos, para que, em seguida, possam elaborar um material que demonstre as suas interpretações sobre o texto e as possíveis soluções para o problema discutido, pondo em prática os novos conhecimentos adquiridos (SOUZA; COSSON, 2011; SILVA; NOGUEIRA, 2016; ALMEIDA; TEXEIRA, 2016).

Neste trabalho, a oficina de leitura literária estará relacionada com a proposta de Barbosa (2014), que, ancorada em Zilberman (2005), incentiva a aproximação de obras de diferentes épocas, países e gêneros por meio dos temas e conteúdos em comum, substituindo as já conhecidas divisões entre escolas literárias que, na maioria das vezes, consideram apenas os períodos históricos. Ao desenvolver uma oficina de leitura literária com um tema caracterizador, temas específicos ou eixos temáticos, o foco deve estar na relevância do tema escolhido, na faixa etária e no nível de proficiência da língua estrangeira dos alunos.

O professor pode optar por temas que interagem com conteúdos de outras disciplinas escolares em dado momento. Inevitavelmente, deverá refletir bem sobre com quais áreas de conhecimento aquele tema deve interagir, direcionando as atividades para o desenvolvimento da competência linguística. Pois, mais do que um diálogo com outras disciplinas, é essencial que a presença delas na aula de espanhol construa uma relação de proximidade com a língua em questão e com a história e as culturas de seus falantes (SOUZA;

COSSON, 2011; BARBOSA, 2014; COUTO, 2016; SILVA; NOGUEIRA, 2016; ALMEIDA; TEXEIRA, 2016).

Para a sequência de aulas que utilizaremos na exemplificação da proposta deste trabalho, escolhemos formar parceria com as disciplinas de Literatura em Língua Materna, História e Filosofia. O seu foco estará em se aprofundar nas visões hispano-americanas de estudos já tratados nessas disciplinas, visto que levamos em conta que a identificação e o sentimento de pertencer a um lugar e a um grupo são muito importantes para o ser humano enquanto sujeito social e histórico.

A escola, que desempenha o papel de formação cidadã, é também um espaço privilegiado na difusão de saberes que contribuem para a formação de identidades e que minimizam o isolamento cultural, em particular interesse entre as nações latino-americanas dentro do seu próprio continente (CONCEIÇÃO; DIAS, 2011).

Conceição e Dias (2001) acreditam que o isolamento e o desconhecimento entre as nações da América Latina resultam em distorções de fatos históricos e de aspectos culturais, resultando em imagens estereotipadas e preconceituosas, posturas de rivalidade ou de rejeição à realidade de seus países vizinhos e, em grande medida, a sua própria. Portanto, um dos grandes desafios do continente latino, segundas as autoras, é a superação desse isolamento.

As autoras parafraseiam Monserrate, responsável por introduzir a disciplina de História no Colégio Dom Pedro II, em 1838, na seguinte declaração:

o ensino da história nacional não poderia ser completo sem que fosse paralelo ao estudo das outras nações americanas, e que vários problemas existentes no Brasil só seriam resolvidos com os recursos dos dados fornecidos pela história dos outros países do Novo Mundo (Conceição; Dias, 2011).

Seguindo esse pensamento, assumimos a necessidade e destacamos a importância de ressaltar estudos de história e cultura hispano americana nas nossas aulas, objetivando um ensino de espanhol que ajuda a romper barreiras e que contribui para o desenvolvimento de uma consciência sócio-histórica

latino-americana, esclarecendo características, diferenças e semelhanças culturais e históricas entre a nossa sociedade e as que nos rodeiam.

Sem esquecer das tarefas de encorajar adolescentes a voltarem a si mesmos e a refletir sobre os seus próprios aspectos culturais e a sua identidade, a se tornarem críticos e conciliadores com o seu próprio meio, a compreender melhor e com mais amplitude a realidade em que vivem e a ampliar a sua visão em relação ao mundo hispano falante, essa perspectiva visa a desconstrução dessas imagens preconcebidas e alimentadas pela falta de conhecimento e, por sua vez, (re)construindo novos conhecimentos, como já falamos.

Por tais motivos, acreditamos ser sensato dar preferência a temas como, por exemplo, as lutas das classes operárias nos países hispano-americanos, os hábitos alimentares desses nossos vizinhos, os processos de imigração e refúgio ocorridos neles, a economia turística, as disputas políticas, os sistemas de saúde, os processos de ocupação territorial e colonial nessas sociedades, as relações com a natureza na história dos povos americanos, os processos de constituição dos estados nacionais na América, entre tantos outros; tentando relacioná-los com o nosso tempo, nossos espaços, nossas realidades e, conseqüentemente, com os nossos significados e projetos, ampliando as propostas de leitura, de escrita e de escuta em língua estrangeira e articulando tais temáticas aos conteúdos linguísticos e escolares, de modo que auxiliem-se uns aos outros (BRAIT, 2010; CONCEIÇÃO; DIAS, 2011; COUTO, 2016).

Para começarmos a elaborar a sequência de aulas onde aplicaríamos a oficina de leitura literária com tema caracterizador, buscamos na biblioteca da Escola Cidadã Integral Técnica Pedro Anísio os livros didáticos das três disciplinas que escolhemos nos relacionar durante a atividade: Literatura, História e Filosofia. Os livros foram: *Conexões com a História* de Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira; *Português: trilhas e tramas* de Graça Sette, Marcia Travalha, Ivone Ribeiro e Rozário Starling; e *Iniciação à Filosofia* de Marilena Chauí.

De acordo com o sumário desses livros, anotamos os temas que se destacavam em cada bimestre escolar e os organizamos, um ao lado do outro, para observarmos as possíveis pontes entre os conteúdos. Durante as análises,

percebemos temas possíveis de serem trabalhados em comunhão em todos os quatro semestres do ano letivo.

Cabe esclarecer que consultamos os livros porque para este trabalho a sequência objetiva exemplificar uma proposta. Em caso diferente, consultaríamos, primeiramente, os nossos colegas, professores destas disciplinas ou até mesmo os alunos, antes de irmos aos livros didáticos. Pois, são os professores que sabem com mais precisão os assuntos que pretendem ministrar nos próximos dias, bimestres ou a sequência que abordará no ano letivo.

No mais, assim ficou o nosso quadro:

2º Ano E.M.	HISTÓRIA	LITERATURA	FILOSOFIA
1º Semestre	1500 - 1600 (Século XVI)	Renascimento	Atitude filosófica, Conhecimento e Humanismo
Temas interdisciplinares		Excursiones; Conquistar y Descubrir; Nuevo mundo; Nuevos mundos.	
Livro escolhido		<i>Las venas abiertas de América Latina</i> de Eduardo Galeano.	
2º Semestre	1600 - 1700 (Século XVII)	Barroco	Verdade, Ética e Liberdade.
Temas Interdisciplinares		Fanatismo, ambigüedad y dualidad humana.	
Livro escolhido		<i>La invención de Morel</i> de Adolfo Bioy Casares	
3º Semestre	1700 - 1800 (Século XVIII)	Iluminismo e Romantismo	Lógica, Razão e as filosofias políticas.
Temas Interdisciplinares		Políticas e Revoluciones	
Livro escolhido		Cuento <i>El otro duelo</i> de José Luis Borges	
4º Semestre	1800 - 1900 (Século XIX)	Realismo e Naturalismo	Cultura, Artes e Percepção.

Temas Interdisciplinares	Trabajo, Consumo y Industria Cultural.
Livro escolhido	Discurso del ex-presidente uruguayo José Mujica en Rio +20

O fato de termos preenchido todo o ano letivo não quer dizer que estamos indicando que o professor realize uma oficina de leitura literária com tema caracterizador a cada bimestre. A quantidade de vezes que uma atividade como esta deve depender da realidade e necessidade das turmas, e da disposição do(s) professor(es).

Sabendo que um bom trabalho de leitura, ao contrário de “atividades à la *fast foods*” para preencher carga horária ou notas, se dá em várias camadas, requerendo tempo dos leitores/estudantes, assim como tempo e táticas de incentivo e motivações constantes do(s) professor(es). Ademais, no nosso caso, o texto é em espanhol; e por mais que este idioma se pareça com o nosso, continua sendo um texto em língua estrangeira, com todas as dificuldades de compreensão que isso acarreta.

A habilidade da leitura, em primeiro lugar, exige do leitor um conhecimento da língua, o qual não podemos negligenciar. Também exige, logo após, que o leitor mobilize e agregue outros conhecimentos (conhecimentos de mundo, de outras leituras, de experiências vividas e armazenadas na memória) para, a partir deles, conseguir dar sentido ao texto e fazer a sua interpretação (DALVI *et al*, 2013).

É importante frisar que o contato com o texto literário não se resume ao pretexto para esclarecer normas gramaticais; que não se resume à alfabetização em língua estrangeira nem a uma apresentação sobre características de escolas literárias ou dados biográficos de autores. Pelo contrário, como já falamos, a ideia é aprender a língua se aprofundando tanto em seus usos (literários e não literários), quanto nas histórias e culturas dos povos hispano falantes.

Este laboratório tem o objetivo de fazer os alunos perceberem que, através da leitura, pretendemos conscientizá-los sobre questões globais e humanas, despertando a criticidade ao mesmo tempo em que promovemos a familiarização com práticas letradas. Isto é, os alunos precisam perceber que

os resultados desse exercício não vão se limitar à sala de aula, mas poderão ser levados para a vida toda, transformando tudo aquilo que construíram e constroem nas aulas em um arcabouço do qual vão fazer uso para se colocarem no mundo.

Além disso, o laboratório servirá para tentar mostrá-los que os conteúdos que ensinamos em nossas aulas não são/estão isolados, senão que se relacionam de algum modo com tudo que eles aprendem na escola e no mundo (DALVI *et al*, 2013). Por fim, no próximo e último tópico, apresentamos o exemplo de uma sequência didática como forma de utilizar o laboratório de literatura hispanoamericana em língua espanhola em sala de aula.

5.1 DESCRREVENDO O PROCEDIMENTO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Disciplina: Língua Espanhola		Professor: Gabriel Dias
Série: 2º ano	Bimestre: 1º	Duração: 3 aulas
Unidade Temática: <i>Conquistar y Descubrir</i>		
Competências: Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem; respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (Competência específica de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, nº2, BNCC, 2017).		
Habilidades: Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), para compreender o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias (Habilidade EM13LGG202. BNCC, 2017). Analisar os diálogos e conflitos entre diversidades e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções (artísticas, corporais e verbais), presentes na cultura local e em outras culturas (Habilidade EM13LGG203. BNCC, 2017). Negociar sentidos e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos (Habilidade EM13LGG204. BNCC, 2017).		
Conteúdos: <i>La llegada y conquista de los europeos en América</i>		
Materiais necessários: notebook ou computador, cabo HDMI, data-show, Stand-up América Latina para imbecis (2018), Cópias do texto <i>FIEBRE DEL ORO</i> , <i>FIEBRE DE LA PLATA: El signo de la cruz en las empuñaduras de las espadas</i> (texto introdutório do livro <i>Las venas abiertas de América Latina</i> (1971) de Galeano) com notas de vocabulário e um questionário de compreensão do texto e slide de perguntas.		

Vamos exemplificar uma oficina de leitura literária com tema caracterizador numa sequência de três aulas de espanhol, a partir do tema “*Conquistar y Descubrir*” do 1º bimestre.

Procedimentos:

Aula 01: Essa é a aula mais minuciosa. Primeiramente, é o momento de motivar os alunos a lerem o texto literário escolhido. Para isso, os mostraremos um fragmento do stand-up do ator e comediante John Leguizamo, *América Latina para imbecis* (2018), disponível na plataforma Netflix, podendo ser baixada na própria plataforma de streaming para ser vista offline durante a aula. Ambientado numa sala de aula, o ator trata sobre a conquista da Hispanoamérica com muito humor, enfatizando os conhecimentos sobre a identidade latina que ele considera negados e distorcidos pela escolarização estadunidense, e menciona ao final do nosso fragmento (11min. - 38min.) o livro *Las venas abiertas de América Latina* (1971) do jornalista e escritor Eduardo Galeano.

Após a apresentação de parte do stand-up, averiguaremos a opinião dos alunos em relação ao vídeo e os conhecimentos prévios dos alunos com relação aos temas que pretendemos (re)interpretar: a chegada de Colombo e Cabral à América, os objetivos das empresas e expedições marítimas no final do século XV, os pensamentos vigentes dessa época, as consequências desse encontro continental e as diferentes maneiras (parciais e não parciais, oficiais e não oficiais) de narrar um evento histórico. Temas esses que, muito provavelmente, também estarão sendo discutidos nas aulas de História, Literatura e Filosofia.

Então, o próximo passo é explicar a atividade de leitura e a sua avaliação aos alunos. Eles levarão para casa a cópia de um texto literário¹, que é a introdução do livro *Las venas abiertas de América Latina*, citado no stand-up apresentado: *Fiebre del oro, Fiebre de la plata: El signo de la cruz en las Empuñaduras de las espaldas*. Este texto estará acompanhado por notas de vocabulário e um questionário de compreensão que deverão ser respondido em grupo. Fazem parte do questionário as seguintes perguntas: 1) Qual é o título do texto? 2) Qual é o tema principal do texto? Condiz com o título?

¹ Neste exemplo, indicamos o livro *Las venas abiertas* de Eduardo Galeano, porém existem outros materiais que podem ser usados para discutir o mesmo tema, inclusive em outros formatos, como séries, filmes e músicas em espanhol. Cabe a nossa criatividade e conhecimento sobre o perfil da turma para nos ajudar a decidir o que e como usar para melhor atrair os alunos à atividade. Se preciso, o professor pode fazer uma adaptação do texto, substituindo os vocábulos ou sentenças mais complexas por outras mais comuns, de mais fácil compreensão ou, em alguns casos, mais atuais, e informando no próprio texto que ele está adaptado.

Esclareça a relação ou a falta dela entre o título e o tema do texto, segundo a sua percepção. 3) Quem é o autor do texto e onde e quando esse texto foi escrito? 4) Como esse autor trata o tema principal do texto, ou seja, quais são as ideias que ele levanta para argumentar as suas ideias relacionadas ao tema? 5) Qual é o objetivo desse texto, segundo a sua percepção? Esclareça. 6) Quem é o público-alvo desse texto, segundo a sua percepção? Esclareça. 7) Que gênero literário você classificaria esse texto? Esclareça.

Se espera que esse questionário funcione para, além de ajudá-los a compreender o texto, guiá-los na pesquisa que o grupo precisará realizar para a avaliação que ocorrerá na terceira e última aula desta sequência, e que consiste em elaborar e apresentar um material que apresente uma possível solução às questões levantadas no texto e que, de preferência, tenha uma boa circulação, divulgação e/ou comunicação social.

Exemplos de materiais que a grande maioria de adolescentes de todas as classes sociais estão habituados a produzir e a consumir e que geram um grande engajamento são: uma resenha audiovisual em formato de *reels*, *IGTV* ou *Youtube Shorts* (com legendas em espanhol); um infográfico em formato de *poster* ou de carrossel para divulgações em redes sociais, com legendas em português e espanhol; ou um *IGTV* de uma adaptação intertextual como um poema, um *rap* ou um conto, legendados em espanhol, contendo informações sobre o tema e dando ênfase ao que, na perspectiva do grupo, precisa ser mais discutido na sociedade. Não temos a intenção de dizer a eles o como fazer, mas daremos uma liberdade responsabilizadora para que atuem de modo autônomo e pró-ativo na tarefa de pensar, planejar, elaborar e apresentar o material (FURTADO, 2014).

Para guiá-los, podemos fazer as seguintes perguntas: Que material será esse? Todos os grupos querem elaborar o mesmo material ou cada um elaborará um diferente? Como farão? Além do texto distribuído em sala, onde buscarão mais informações? De que precisarão para a elaboração? Quem fará cada coisa e quando? Quais serão suas segundas opções?

Após a entrega do material e a divisão dos grupos (sugerimos grupos de entre 4 e 6 integrantes), é oportuno esclarecer que o planejamento e acordos referentes ao modo como pretendem executar as pesquisas das informações

que estarão contidas na elaboração das apresentações serão de responsabilidade de cada grupo. À medida que vamos apresentando o laboratório, vamos também negociando com os alunos o seu trajeto, inclusive, os critérios da avaliação da apresentação e do material, ao final do laboratório. Para concluir esse primeiro momento é de vital importância conferir a compreensão dos alunos sobre a explicação do laboratório, para a continuidade da sequência.

Aula 02: Para o desenvolvimento desta sequência traremos, no primeiro momento, uma revisão da leitura do texto que indicamos, realizada de forma dinâmica através de uma competição surpresa, promovendo assim, além de um reforço sobre os conteúdos, um momento de interação entre os alunos. Levaremos, então, um *quiz* em *slides*, uns contendo as perguntas, outros, as alternativas e outros contendo destacadamente as respostas certas². No segundo e último momento, em média nos últimos 15 ou 10 minutos da aula, ofereceremos um tempo para que os alunos comentem sobre as dificuldades, se houver, da elaboração de seus materiais para que possamos auxiliá-los.

Aula 3: Esse será o momento da execução das tarefas, ou seja, quando os alunos precisam apresentar um material que explique o que eles entenderam sobre o tema do texto literário, como enxergam atualmente esse tema e que, ademais, revelem os tópicos que, a partir da compreensão deles, precisam ser mais divulgados ou lançando as dúvidas sobre os que são mais complexos, distorcidos ou escondidos dos materiais didáticos e midiáticos.

As nossas avaliações serão feitas em sala, apresentando os critérios e acordando uma representação numérica para cada material e apresentação, que serão atribuídos logo após a exposição de cada grupo. E, sim, a demonstração de compreensão da norma gramatical apresentada durante a sequência merece e deve ser um dos critérios de avaliação de aprendizagem.

² Há diversas outras formas de *gamificar* esse momento. Podemos dar mais dois exemplos que nos pareceram muito interessantes: levar, também em *slides*, um vídeo em língua espanhola de uns 20 minutos relacionado aos temas do texto ou até um trecho de alguma adaptação cinematográfica da obra, se houver. Esse vídeo pode ser interrompido a cada 5 minutos por uma pergunta para, assim, eles praticarem uma escuta ativa e atenta. Outra opção seria uma música relacionada a temática, seguida de um *quiz*.

As apresentações poderão ser em português, porém as escritas e/ou legendas dos materiais terão que ser em espanhol.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o papel da escola, nós, professores, precisamos nos comprometer com a denotação e o ensino dos princípios e valores da democracia; incluindo-os nos currículos das nossas disciplinas. Vale destacar que a tão somente tentativa de aprimorar as vias democráticas e menos excludentes dentro do ambiente escolar já é uma grande conquista de uma luta antiga. Pois, nem sempre elas existiram dentro da escola; nem sempre a escola foi pensada para tentar ser de e para todos. Para chegarmos a este perfil de escola, amparado por leis (art. 214 da CFB e o art.14 da LBD), uma parcela do povo brasileiro necessitou e ousou lutar bastante. Mas ainda nos falta muito. É por isso que acreditamos que todo agente escolar deve estar consciente das necessidades do campo de trabalho que está entrando ou que entrou e, mais do que nunca, ter coragem para continuar coletivamente a luta pelo fortalecimento desta perspectiva política, a democracia, no espaço da educação escolar (MACHADO, 2016; BURNHAM, 1993; DCN, 2013; BRASIL, 1998; Canal Nead Unicentro, 2019; PELETTI, 2013; BRASIL, 2009).

Fundamentando-se nessas ideias, ao pensar no ensino de línguas estrangeiras, não devemos nos concentrar somente no caráter linguístico ou instrumental da língua que ensinamos, mas devemos atuar de modo que valorizemos o papel educacional e sociocultural deste ensino, situando nas nossas aulas conteúdos relevantes à formação cidadã e contribuindo para o enriquecimento cultural e a desconstrução de falsas informações que estereotipam as culturas dos países falantes de espanhol (TILIO, 2008; OCEM, 2006; PNLD, 2018; FERRAZ, 2018; PARAQUETT, 2010; MATOS, 2014; COUTO, 2016; MEDRADO, 2015).

Portanto, defendemos a aplicação de recursos literários para inserir discussões pedagógicas no processo de ensino/aprendizagem de uma língua que nos rodeia geograficamente e culturalmente, promovendo a interculturalidade e os conhecimentos referente a linguagem e história dos povos hispano falantes, sobretudo, os do nosso continente e, então, colaborar com o cumprimento do papel do ensino de espanhol segundo os documentos nacionais de educação.

Encontramos na literatura - e inspirados em Juliana Conceição e Maria Dias (2011), com ênfase na literatura hispano americana - uma forte parceira para a construção de conhecimentos e identidades de adolescentes brasileiros durante as aulas de espanhol do ensino médio. O texto literário pode despertar em nós o interesse pelas complexidades da(s) nossa(s) sociedade(s); aguçar a nossa sensibilidade, criatividade e altruísmo; pode construir, desconstruir e expandir os nossos pontos de vista e nos apresentar a personas, a situações e a culturas que jamais consideraríamos nos identificar; pode aprimorar o modo como usamos as palavras para nos expressarmos e, assim, expandir as nossas relações interpessoais e profissionais; nos tornar mais críticos; contextualizar temas culturais e sociais com vista à formação leitora; ser usada para propiciar momentos e atividades que desenvolvam atitudes, valores, conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos; além de ser um recurso importante para trabalhar as questões linguísticas e gramaticais, de ser objeto de estudo dos discursos; e um elo entre o espanhol e os conhecimentos promovidos pelas demais disciplinas trabalhadas na escola (COUTO, 2016; MEDRADO; DOURADO, 2015; BRAIT, 2010; COBALCHINI, 2007; DALVI *et al*, 2013; CONCEIÇÃO; DIAS, 2011).

A oficina de leitura literária com temas caracterizadores que exemplificamos neste trabalho deve ser visto e (re)pensado como um meio de promover as formações humanística, cidadã e literária no contexto escolar e desenvolver a competência linguística dos alunos na língua-cultura espanhola. Ou seja, como uma atividade que - a partir da experiência com leituras apropriadas à faixa etária da turma e temática escolhida - poderia ser uma porta de entrada à reflexão sobre a língua, a linguagem, a cultura, a história e afins no processo de formação de adolescentes e prática estudantil, mobilizando conhecimentos e valores como o altruísmo, a empatia e a ética. Por fim, a síntese da nossa resposta sobre o para quê da literatura nas aulas de espanhol do ensino médio é que a literatura possibilita uma contribuição irrecusável para o ensino educativo de línguas estrangeiras em favor de práticas que conotam as atitudes e valores da democracia na escola – por vez, contribui com projetos políticos-pedagógicos de gestões escolares democráticas – e de práticas que trazem sintonia ao esforço de garantir a

interdisciplinaridade e o acréscimo da qualidade social da educação. Todas essas atitudes se refletem nos processos de aprendizagem e no bem-estar dos alunos na escola (COUTO, 2016; MEDRADO; DOURADO, 2015; BRAIT, 2010; COBALCHINI, 2007; DALVI et al, 2013; CONCEIÇÃO; DIAS, 2011; Canal Nova Escola, 2008; Blog Portabilis, 2021; Julio Furtado, 2014).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marli de Fátima Monteiro de. TEXEIRA, Níncia Cecília. **Letramento Literário: ensino do conto**. Secretária de Educação. Governo do Estado Paraná. 2016.

BARBOSA, Socorro. **Ensinar Literatura através de projetos didáticos e de temas caracterizadores**. 2ª Edição. João Pessoa - Editora UFPB, 2014.

BRASIL. **Constituição da República do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**; volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Salto para o Futuro: Currículo: conhecimento e cultura**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, CNE, 2017.

BRASIL. **Guia Digital do Programa Nacional do Livro Didático**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Edição 4. Brasília: Senado Federal, 2020.

BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. Editora Contexto. São Paulo, 2010.

BURNHAM. Teresinha Fróes. **Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade**: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. Brasília, 1993.

Canal Nead Unicentro. **Gestão Escolar: Princípios democráticos para a efetivação da organização da educação**. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=gV5OlBpmXT0&t=51s>>. Acesso em: 23 set. 2019.

Canal Nova Escola. **Oficina de Leitura 1**. 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CPhOMJh7e_4&list=LL&index=5>. Acesso em: 25 set. 2021.

COBALCHINI, Eloíza Perpétua. **Gênero textual canção, em sala de aula, provocando o despertar do leitor crítico**, 2007.

CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da; DIAS, Maria de Fátima Sabino. **Ensino de História e consciência histórica latino-americana**, 2011.

COUTO, Ligia Paula. **Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio**. 1. ed., São Paulo, Cortez, 2016.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita; MARCIONILO, Marcos. **Leitura de Literatura na Escola**. Editora Parábola, 2013.

FERRAZ, Daniel. **Educação Linguística e Transdisciplinaridade**. Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês / organização Rosane Rocha Pessoa, Viviane Pires Viana Silvestre, Walkíria Monte Mór. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

MACHADO, Nílson José. **Educação – autoridade, competência e qualidade**. São Paulo: Escrituras, 2016.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. **Abehache**, v. 4, n. 6, jan./jun. 2014.

MEDRADO, Betânia Passos; DOURADO, Maura Regina. **Uma proposta de transposição didática: a língua inglesa no ensino fundamental II**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

PARAQUETT, Marcia. **Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16).

PELETTI, José Armando. **GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: Considerações preliminares**. Cascavel, UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2013.

Portal SAE Digital. **O que é Letramento?** Saiba tudo aqui!. Disponível em: <<https://sae.digital/o-que-e-letramento/>>. Acesso em: 03 dec. 2021

SILVA, Janaína Evaldt da. NOGUEIRA, Viviane Braz. **Letramento Literário: uma reflexão sobre a formação literária dos alunos do ensino médio**. Universidade Federal do Amazonas. 2016.

SOUZA, Renata Junqueira de. COSSON, Rildo. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula.** UNESP - Universidade Estadual Paulista. 2011.

TILIO, Rogério. **O Papel do Livro Didático no Ensino de Língua Estrangeira.** Rio de Janeiro, 2008.