



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS E MODERNAS

RAFAELLA ARAÚJO BRITO

**LITERATURA E COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NO ENSINO DE
ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

JOÃO PESSOA

2017

RAFAELLA ARAÚJO BRITO

**LITERATURA E COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NO ENSINO DE
ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso
submetido ao Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes da
Universidade Federal da Paraíba,
como requisito parcial à obtenção do
título de Graduada em Licenciatura
Plena em Letras, habilitação Língua
Espanhola.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Luiza
Teixeira Batista

JOÃO PESSOA
2017

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade Federal da Paraíba.
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Brito, Rafaella Araújo.

Literatura e competência intercultural no ensino de Espanhol como língua estrangeira. / Rafaella Araújo Brito.- João Pessoa, 2017. 61f.:il.

Monografia (Graduação em Letras - Língua Espanhola) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Teixeira Batista.

1. Competência intercultural. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Interculturalidade. 4. Língua espanhola. 5. Literatura. I. Título.

BSE-CCHLA

CDU 82

RAFAELLA ARAÚJO BRITO

**LITERATURA E COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NO ENSINO DE
ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso
submetido ao Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes da
Universidade Federal da Paraíba,
como requisito parcial à obtenção do
título de Graduada em Licenciatura
Plena em Letras, habilitação Língua
Espanhola.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Luiza
Teixeira Batista

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a. Maria Luíza Teixeira Batista (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof. Dr^a. Rosalina Sales Chianca
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof^a Dr^a. Karina Chianca
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof. M.^a Christiane Maria de Sena Diniz (Suplente)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um dos sentimentos mais belos que podemos ter. Sou grata pelos objetivos alcançados e, também, por todos os tropeços que fizeram parte do caminho e contribuíram para que eu pudesse crescer e mudar.

Nesse momento de tanta satisfação, agradeço a Deus pelo dom da minha vida, por ser minha fortaleza e me permitir ir além dos meus limites, mesmo quando me senti esgotada.

Aos meus pais, que sempre me estenderam a mão e não mediram esforços para que eu iniciasse e concluísse essa etapa tão importante da minha vida, meu eterno obrigado.

Aos meus familiares, pelo apoio e torcida por todas as minhas conquistas.

A todos os meus amigos, por tamanha paciência, carinho e compreensão, dentre os quais não posso deixar de mencionar os que cativei no curso de letras e estiveram comigo em todos os momentos: Angélica Vianna, Maria José, Natallia Nayanna, Poliana Brito e Valmíria Paulo, agradeço a Deus pelo dom da vida de cada uma.

Aos demais amigos, agradeço por terem acreditado em mim e me feito sorrir em todos os momentos, independente da minha ausência.

Aos meus alunos, em especial minha primeira turma, que me fizeram refletir sobre meu papel em sala de aula e aprender tanto.

Aos queridos professores, por me acolherem e me darem tantas oportunidades, agradeço a confiança, o espaço e todos os ensinamentos que compartilharam comigo. Destaco aqui, representando os demais professores, a querida Maria Hortensia, que acompanhou de perto todas as dúvidas e inseguranças da minha primeira experiência em sala de aula e sempre me ensinou tanto sobre generosidade.

A minha orientadora Maria Luiza, que foi responsável por me aproximar de um dos maiores bens que podemos ter, a literatura. Por ser para mim um exemplo dentro do contexto acadêmico e também fora dele. Por tantas oportunidades que me foram concedidas e tanta fé depositada na minha

capacidade. Nunca poderei agradecer tamanha paciência, disponibilidade e apoio para o desenvolvimento desse trabalho e tantos outros que fizemos juntas ao longo do curso, meu mais profundo agradecimento.

À banca, formada por Christiane Diniz, Rosalina Chianca e Karina Chianca, por aceitarem o convite, pela disponibilidade e por dedicarem tempo para ler o meu trabalho e aportar os seus conhecimentos, vocês são também, para mim, uma referência.

Meu mais sincero agradecimento a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desse ciclo, vocês, sem dúvidas, marcaram a minha vida.

La lengua y la literatura son como dos trayectos de tren en una misma dirección, que van trazados paralelamente, aunque, en ocasiones, se produzcan entrecruzamientos entre ellos.

Castillo Romera

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo refletir sobre o papel do texto literário no desenvolvimento da competência intercultural nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). No intuito de ilustrar nossos estudos, foi elaborada uma proposta didática, baseada em um texto literário, para uma turma de ensino médio e aplicada em uma Escola Cidadã Integral do estado da Paraíba, localizada em Sapé. A atividade contempla o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas e tem como objetivo central a reflexão sobre as culturas dos países mencionados no miniconto (México e EUA) e a cultura do país de origem dos alunos. Com o propósito de nortear nosso trabalho, tivemos como apoio teórico os argumentos de autores como Mendoza Fillola (2008), Noelia Ibarra e Joseph Ballester (2016), que defendem o trabalho com materiais literários objetivando o desenvolvimento da competência intercultural nas aulas de língua estrangeira. A partir da experiência, apresentamos nossas impressões e algumas discussões sobre o trabalho com esse material, que acreditamos ser um recurso eficaz para provocar nos alunos a percepção do idioma a partir de uma perspectiva intercultural. Como argumenta Laraia (2001, p.52), “é fundamental para o homem entender as diferenças entre povos de culturas diferentes para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos”. Acreditamos que é imprescindível desenvolver uma sensibilidade maior e relação ao “outro” e que o professor de ELE pode levar o aluno a refletir sobre isso, a fim de promover atitudes mais empáticas para com a língua-cultura metas.

Palavras-chave: Competência intercultural. Ensino-aprendizagem. Interculturalidade. Língua espanhola. Literatura.

RESUMEN

El presente estudio tiene por objetivo reflexionar sobre el papel del texto literario en el desarrollo de la competencia intercultural en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE). Para ejemplificar nuestros estudios, se elaboró una propuesta didáctica, basada en un texto literario, para un grupo de enseñanza secundaria y fue aplicada en una Escuela Ciudadã Integral del Estado de Paraíba, ubicada en Sapé. La actividad contempla el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas y tiene como objetivo central reflexionar sobre las culturas de los países mencionados en el minicuento (México y EUA) y la cultura del país de origen de los alumnos. Para direccionar nuestro trabajo, tuvimos el aporte teórico de autores como Mendoza Fillola, Noelia Ibarra y Joseph Ballester que defienden el trabajo con materiales literarios para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de lengua extranjera. A partir de la experiencia presentamos nuestras impresiones y algunas discusiones sobre el trabajo con ese material, que vemos como un recurso eficaz para que los alumnos perciban el idioma a partir de una perspectiva intercultural. Como argumenta Laraia (2001), *é fundamental para o homem entender as diferenças entre povos de culturas diferentes para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos*. Creemos que es imprescindible desarrollar una sensibilidad hacia el “otro”, y que el profesor de ELE puede llevar al alumno a reflexionar sobre eso con el fin de promover actitudes más empáticas hacia la lengua-cultura metas.

Palabras-clave: Competencia intercultural. Enseñanza-aprendizaje. Interculturalidad. Lengua española. Literatura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1.1 SOBRE OS CONCEITOS DE CULTURA	14
1.2 PLURICULTURALIDADE, MULTICULTURALIDADE E INTERCULTURALIDADE	16
1.3 COMPETÊNCIA INTERCULTURAL	19
2 O PAPEL DO TEXTO LITERÁRIO NA AULA DE ELE	22
2.1 POR QUE USAR O TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE ELE?	25
3 LITERATURA E INTERCULTURALIDADE NA SALA DE AULA: RELATANDO A EXPERIÊNCIA	30
3.1 PROPOSTA DIDÁTICA: <i>SUPERHÉROES</i>	32
3.2. AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	45
APÊNDICES	
A – PLANO DE AULA	47
B – REGISTRO FOTOGRÁFICO DA AULA	49
C – ATIVIDADES DOS ALUNOS	50
ANEXOS	
A - CÓPIA DO CONTO " CRÓNICA DE LA CIUDAD DE MÉXICO"	61

INTRODUÇÃO

Durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é preciso ter a consciência que esta não funciona de forma isolada, ou seja, não se trata apenas de um conjunto de códigos e regras. A sua aprendizagem implica, desse modo, na disposição a entender o outro, já que uma língua é influenciada diretamente pelos seus falantes e seus modos particulares de entenderem o mundo. Além de estudar o código linguístico, aprendemos sobre pessoas, costumes, crenças e somos expostos a uma sociedade, por vezes, muito diferente da nossa. Dito isto, entende-se que os conceitos de língua e cultura estão imbricados e não podem ser percebidos a partir de uma visão reducionista ou vistos separadamente.

Entretanto, não se pode negar que o conceito de cultura é extremamente amplo, dando margem para uma interpretação um tanto subjetiva. Por isso, no presente trabalho, teremos como guia os argumentos de Laraia (2001), que faz um estudo antropológico dos conceitos de Cultura e a define como um processo dinâmico. Para o autor, a cultura não é estática e, segundo ele, os homens, no decorrer do tempo, têm a capacidade de perceber, questionar e modificar os próprios hábitos. Em “Cultura: um conceito antropológico”, ele reforça que o homem é resultado do meio cultural, e este de um processo acumulativo ao longo das gerações. Em resumo, Laraia (2001) argumenta que é fundamental para o homem entender as diferenças entre povos de culturas diferentes, para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos.

Ora, se Laraia (2001) prevê o choque entre gerações, imagine, então, o choque entre os diferentes grupos culturais. Pensando na realidade atual, vivemos em uma sociedade multicultural, por isso há uma urgência em desmitificar certas visões estereotipadas sobre as demais culturas. Nesse embate, o professor de língua estrangeira (LE) pode atuar de duas formas: a primeira é se mostrar apático ao tema, reforçando, muitas vezes, os estereótipos já existentes ou, por outro lado, confrontar os estereótipos sociais, sensibilizando os alunos através de uma reflexão sobre a cultura do outro, a priori, a partir da cultura materna. Se optarmos pela segunda forma, estaremos

dando condições ao aluno de aprender a LE com base em uma perspectiva intercultural.

A comunicação e relação estabelecida por diferentes grupos entre si é o que se denomina interculturalidade. Nas palavras de Sánchez (2004, p. 13, tradução minha):

[...] a interculturalidade representa uma aposta pelas relações entre grupos sociais e culturais, enfrenta o conflito inerente a tais relações, favorece processos de negociação cultural, de construção de identidades híbridas, plurais e dinâmicas, e promove uma educação para o reconhecimento do outro, baseada na construção de um projeto comum onde todos se sintam reconhecidos como sujeitos e atores sociais¹

Tendo em vista esse conceito, vemos a necessidade de refletir sobre o ensino de língua estrangeira e pensar sobre a importância do desenvolvimento das competências interculturais do nosso alunado. Diferentemente da competência comunicativa, a competência intercultural se centra em um conjunto de atitudes livres de preconceitos e estereótipos, a serem desenvolvidas pelos alunos e, também, pelo professor, possibilitando uma visão mais plural quanto às culturas metas e a própria cultura, além das relações estabelecidas entre elas.

Com o intuito de desenvolver o enfoque intercultural, o professor deve buscar estratégias propiciadoras do contato direto do aluno com a língua em uso. Acreditamos que um dos recursos chave para a promoção dessa competência é o texto literário. Afinal, cultura-literatura constituem uma relação indissociável, pois a literatura é um produto social, reflexo da identidade de quem a escreve e, conseqüentemente, da sua cultura. Como defende Fillola (2008, p.12, tradução minha):

Ler literatura é uma forma inegável de aproximar-se à cultura de um povo, ou, no mínimo, a uma de suas manifestações culturais. Evidentemente, a literatura contemporânea, não só nos aproxima às formas de criação artística, mas também possibilita conhecer tendências ideológicas, tradições, costumes, convencionalismos

¹ [...] la interculturalidad representa una apuesta por las relaciones entre grupos sociales y culturales, enfrenta la conflictividad inherente en dichas relaciones, favorece procesos de negociación cultural, de construcción de identidades híbridas, plurales y dinámicas, y promueve una educación para el reconocimiento del otro basada en la construcción de un proyecto común donde todos se sientan reconocidos como sujetos y actores sociales.

sociais, atitudes, formas de vida, etc. vigentes na comunidade linguística a qual se refere o texto.²

Apesar do trabalho com textos literários no ensino de língua estrangeira não ser novidade, se nos embasamos em um enfoque intercultural, mudamos a perspectiva sobre eles. Afinal de contas, o texto literário tem sido incluído cada vez mais nos materiais didáticos, porém, muitas das atividades ainda são baseadas no ensino tradicional de língua, segundo as quais a leitura literária tem como finalidade apenas o desenvolvimento de algumas competências comunicativas, desconsiderando, por vezes, seu valor cultural.

Seguindo essa esteira, por que ater-se ao passado se temos à disposição um material que nos dá margem para tantas possibilidades? É importante considerar os materiais literários como textos completos, escritos para leitores comuns e não direcionados ao alunado de língua estrangeira. Desse modo, podem nos proporcionar uma experiência real de contato com elementos culturais, que estão presentes na estrutura textual. Em outras palavras, além de auxiliarem no desenvolvimento de competências comunicativas, servem como um recurso eficaz no sentido de possibilitar o desenvolvimento da competência intercultural.

Considerando-se os pontos acima expostos, delimitaremos nosso estudo, cujo objetivo é refletir sobre o papel do texto literário no desenvolvimento da competência intercultural nas aulas de ELE (Espanhol como Língua Estrangeira). Para tanto, as três perguntas a seguir guiaram as reflexões do nosso trabalho:

1. Qual é a importância do estudo da cultura no processo de aprendizagem de uma LE? Como incluir o conteúdo cultural de forma contextualizada?

2. Por que os textos literários são um recurso viável para que o alunado desenvolva a competência intercultural?

² “Leer literatura es una forma innegable de aproximarse a la cultura de un pueblo, o, cuando menos, a una de sus manifestaciones culturales. Evidentemente, la literatura contemporánea, no sólo nos aproxima a las formas de creación artística, sino que también da ocasión de conocer tendencias ideológicas, tradiciones, costumbres, convencionalismos sociales, actitudes, formas de vida, etc. vigentes en la comunidad lingüística a que se refiere el texto.”

3. Como incluir os textos literários de forma efetiva nas aulas de ELE para uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento da competência intercultural?

Sendo assim, no primeiro capítulo, apresentamos alguns conceitos, como os de Cultura, Interculturalidade e Competência Intercultural. No segundo, fazemos um resumo de como o texto literário tem sido utilizado no ensino de língua espanhola. Por fim, no terceiro capítulo, ilustramos com um modelo de proposta didática, pensada para o ensino de ELE, cujo recurso chave é o texto literário e tem por objetivo o desenvolvimento da competência intercultural do alunado.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Sobre os conceitos de Cultura

Antes de entender o conceito de interculturalidade e como esse termo é relevante para o ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE), é necessário pensar sobre o que é cultura. Dada a complexidade do termo, e das inúmeras definições a ele atribuídas, desde a antiguidade, decidimos elencar nessa seção, alguns dos conceitos de cultura propostos até os dias atuais. É importante salientar que nos centraremos apenas nos mais relevantes para o nosso trabalho.

A primeira definição antropológica de cultura foi proposta pelo antropólogo britânico Edward Burnett Tylor, em 1871. Segundo ele, o termo cultura:

Tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (TYLOR, 1871 apud LARAIA, 2001, p. 14).

Portanto, o autor atribui a cultura apenas ao ser humano, “*o homem é o único ser possuidor de cultura*” (TYLOR, 1872, p. 16), visto que ela seria todo o comportamento aprendido. Ao mesmo tempo, ressalta a influência sofrida pelo homem diretamente da sociedade a qual está exposto.

Outra concepção é a de Santos (2006) que, em seu livro *O que é cultura*, reitera a ideia inicial de Tylor de cultura como algo pertinente à humanidade. Para ele, “*tudo que é cultural é humano, tudo que é humano é cultural*” (SANTOS, 2006, p.29). Entretanto, o autor considera dois pontos de vista: a humanidade como um todo e, ao mesmo tempo, cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Acrescenta, ainda, que a discussão sobre cultura pode nos ajudar a pensar sobre nossa própria realidade social, aproximando-se, assim, dos nossos objetivos nesse trabalho. Santos (2006) entende cultura a partir de duas concepções principais. Na primeira, “*cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação*” (SANTOS, 2006, p.24). Por outro lado, na segunda concepção, ele afirma que “*quando falamos em cultura estamos nos referindo mais especificamente ao*

conhecimento, às ideias e crenças, assim como às maneiras como eles existem na vida social” (SANTOS, 2006, p.24).

As duas concepções de Santos (2006) trazem à tona a individualidade da cultura de cada grupo social. No entanto, indagamos também como uma cultura influencia diretamente as outras, provocando movimento, mudanças e rompendo a ideia de cultura como um sistema fechado.

A partir do século XIX, os estudos antropológicos sobre o que é cultura se expandiram com maior força e, ainda na atualidade, esse é um termo impreciso. As discussões se reformulam na medida em que a sociedade se transforma e a busca pela sua definição está atrelada ao nosso senso de identidade e à necessidade de responder as grandes questões do homem: quem somos, de onde viemos e para onde iremos?

No livro de Santaella (2003), *Culturas e artes do pós-humano*, encontramos uma analogia entre a cultura e a própria vida. A autora enfatiza a existência de uma disposição natural da cultura para o crescimento. Desse modo, assim como a vida, quando encontra condições favoráveis ao seu desenvolvimento, ela se alastra, floresce, aparece, faz-se ostensivamente presente (SANTAELLA, 2003, p.14). Podemos concluir, então, que a cultura se propaga sempre e quando haja o contato com um outro, capaz de aprender através do meio no qual está inserido e da convivência com seu grupo social e com outros grupos.

Todas essas definições de cultura corroboram a afirmação inicial de que não há um consenso sobre o seu conceito. Diante disso, para embasar nossa reflexão, nos detivemos no estudo antropológico de Laraia (2001), que trata cultura como um processo dinâmico e acumulativo. Segundo ele, *“o homem é resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam” (LARAIA, 2001,p.24).* O antropólogo reforça, dessa forma, a ideia de que a cultura não é estática mas, sim, um processo cambiante, de acordo com a transformação da sociedade. Destaca também que:

Cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre

povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. (LARAIA, 2001, p. 52).

Assim sendo, ao argumentar sobre o respeito e compreensão às diferenças, Laraia (2001) reforça a ideia de um constante movimento bilateral, no qual o individual influencia o todo e vice-versa. A proposição do autor nos faz pensar na interação entre as culturas como algo indispensável em relação ao desenvolvimento de ambas e para uma convivência mais empática e livre de preconceitos entre os diversos grupos culturais.

Dito isto, teremos como base os aportes dos autores mencionados para guiar nossas considerações e reflexões sobre cultura ao longo dos próximos capítulos.

1.2 Pluriculturalidade, Multiculturalidade e Interculturalidade

O termo cultura está em constante reelaboração e, a partir dele, é possível pensar alguns outros conceitos relevantes. Muitos são os prefixos de cultura, porém, nesse trabalho, nos dedicamos a refletir um pouco sobre interculturalidade e, para isso, temos que diferenciá-la de outros conceitos parecidos. Vale ressaltar que as fronteiras conceituais entre Pluriculturalidade, Multiculturalidade e Interculturalidade não são bem definidas e por isso, decidimos considerar as definições de alguns autores. Teremos como base as palavras de Villodre (2012) e Alsina (2002).

O primeiro conceito que consideraremos é o de Pluriculturalidade. A partir da perspectiva de Villodre (2012, p.69, tradução minha) *“pluriculturalidade pode ser entendida como a presença simultânea de duas ou mais culturas em um único território e sua possível inter-relação”*.³

Em contrapartida, o conceito de multiculturalidade foi cunhado por volta dos anos de 1970, a partir da onda de imigração. Nessa época, o multiculturalismo surgiu como uma política a fim de abarcar as minorias étnicas presentes em um mesmo estado democrático. De acordo com Villodre (2012, p.69, tradução minha), a multiculturalidade *“é entendida como a existência de*

³ “Pluriculturalidad puede ser entendida como la presencia simultánea de dos o más culturas en un territorio y su posible interrelación.”

*diferentes grupos culturais em um mesmo território, que se mostram respeito, mas não promovem situações de intercâmbio”.*⁴

Os termos citados são comumente confundidos, mas apenas quando há situações de diálogo entre tais culturas é possível uma reflexão sobre quem é o outro, através de um deslocamento da posição inicial, para um novo olhar com relação a esse outro. É certo que há uma grande probabilidade de choque cultural no contato entre duas ou mais culturas, mas é a partir desse contato com uma perspectiva diferente que se produz a empatia e tolerância.

Essas atitudes mais receptivas à cultura do outro estão relacionadas diretamente ao nosso foco, a interculturalidade. Bem como o termo cultura, a interculturalidade é de difícil conceituação, porém de grande relevância para o ensino de língua estrangeira, visto que diz respeito à interação entre as culturas, definida por Villodre (2012, p.70, tradução minha) como:

A interculturalidade não é um conceito fechado nem excludente visto que existem múltiplas interpretações do mesmo: promove a comunicação entre diferentes culturas, o encontro cultural para contrastar e aprender mutuamente, tomar consciência da diferença para resolver conflitos. [...]. A interculturalidade implica reconhecimento e compreensão diante da existência de outras culturas, além de respeito, comunicação e interação. Uma sociedade será intercultural quando seus membros interajam e se enriqueçam com essa interação.⁵

À vista disso, é a interação entre as culturas que impulsiona a desconstrução de estereótipos e nos conduz a atitudes de respeito à diversidade. Levando em consideração a realidade de sala de aula de ELE e tendo em conta que a comunidade de falantes na qual o alunado está inserido pertence a sua própria cultura, o professor com a intenção de trabalhar desde uma perspectiva intercultural deve ter a preocupação de aproximar os estudantes da língua-cultura meta, para estabelecer tal interação, como propõe Alsina (2002, p.6, tradução minha):

⁴[...] “es entendida como la existencia de diferentes grupos culturales en un mismo territorio, que se muestran respeto pero no promueven situaciones de intercambio.”

⁵ “La interculturalidad no es un concepto cerrado ni excluyente ya que existen múltiples interpretaciones del mismo: promueve la comunicación entre diferentes culturas, el encuentro cultural para contrastar y aprender mutuamente, la toma de conciencia de la diferencia para resolver conflictos. [...]. La interculturalidad implica reconocimiento y comprensión ante la existencia de otras culturas, además de respeto, comunicación e interacción. Una sociedad será intercultural cuando sus miembros interactúen y se enriquezcan con esa interacción.”

[...] não requer apenas conhecer outras culturas, a comunicação intercultural implica também, tomar consciência da própria cultura. Em muitas ocasiões nossas comunicações estão cheias de valores que transmitimos sem sequer ser conscientes disso. A comunicação intercultural não supõe só comunicar-se com outras culturas, mas também fazer o esforço de repensar a própria cultura.⁶

Quando nos deparamos com uma realidade diferente da nossa, a tendência é julgá-la a partir da nossa perspectiva, da nossa visão de mundo, ou seja, da nossa própria cultura. Para amenizar o choque cultural, é necessário permear esse olhar direcionado ao outro de compreensão. Também é importante mencionar que, mesmo parecendo utópico, o conceito de interculturalidade se relaciona diretamente com igualdade. Destarte, vivenciá-lo seria ver o diferente desde um patamar de igualdade, sem subjugar a cultura do outro ou a sua própria. Alsina (2002, p.218, tradução minha) considera a interculturalidade a partir de duas perspectivas:

A interculturalidade implica uma mudança na visão de mundo em dois aspectos: um olhar endógeno e um olhar exógeno. Evidentemente se tratam de olhares complementares e interconectados [...]. O olhar endógeno é um olhar para nós mesmos, enquanto o olhar exógeno implica uma visão diferente da alteridade e do contexto mais distante.⁷

O primeiro passo, no papel de professor, é tomar consciência e rever seus próprios preconceitos com relação à língua-cultura meta. Afinal, o espanhol é uma língua tão plural, falada em tantos países de culturas diferentes, que seria injusto pensá-lo a partir de uma única perspectiva. Logo, se faz necessário também estabelecer objetivos concretos no sentido de contribuir para desenvolver, no aluno, as atitudes propostas.

Visto isto, e sabendo que o nosso foco é a interculturalidade, nos dedicaremos a relacionar esse conceito à sala de aula. Constatamos, por

⁶ [...] “No hay que conocer solo otras culturas, sino que la comunicación intercultural implica también una toma de conciencia de la propia cultura. En muchas ocasiones nuestras comunicaciones están llenas de valores que transmitimos sin ser apenas conscientes de ello. La comunicación intercultural no sólo supone comunicarse con otras culturas sino también hacer el esfuerzo de repensar la propia cultura.”

⁷ “La interculturalidad implica un cambio de mirada del mundo en dos aspectos: la mirada endógena y la mirada exógena. Evidentemente se trata de miradas complementarias e interconectadas [...]. La mirada endógena es una mirada hacia nosotros mismo, mientras que la mirada exógena implica una visión distinta de la alteridad y del contexto más alejado.”

consequente, que os estudos mais recentes têm denominado como Competência Intercultural a relação da interculturalidade na didática de línguas.

1.3 Competência Intercultural

No campo da didática de língua estrangeira foram pensados vários métodos e abordagens para otimizar o ensino e, conseqüentemente, o desenvolvimento de habilidades específicas que tornariam o aluno competente a aplicar a língua estrangeira nas mais diversas situações apresentadas.

Um dos mais recentes é o enfoque comunicativo baseado em tarefas, que pretende conduzir o aluno a uma comunicação eficaz em situações corriqueiras. O marco comum europeu considera a competência na LE a partir do desenvolvimento das quatro habilidades básicas: Ler, escutar, ouvir e falar. Porém, é certa a grande presença de marcar culturais no discurso, que aparecem implicitamente e podem causar maus entendidos na comunicação.

Então, o que seria um falante competente? De acordo com o texto *Limites conceptuales de la competencia*, de José Rienda, o conceito de competência é, em linhas gerais, “o que o aluno sabe fazer com os conhecimentos que adquiriu” (OLSBU, 2006 apud RIENDA, 1969, p. 757, tradução minha).⁸ Ele argumenta também que a competência comunicativa é a base sobre a qual se desenvolvem outras competências específicas, como a competência sociolinguística, semiótica, ou literária.

Para nós, uma das competências de grande relevância no aprendizado de línguas é a competência intercultural, distinta de aprender cultura na aula de língua estrangeira. Na concepção de García (2009, p. 495), essa competência contempla a interação entre as culturas, uma vez que se dirige a cultura do país objeto de estudo, mas considera também o país e a cultura do estudante e, inclusive a relação com outros países e outras culturas. Assim, o estudante desenvolve uma atitude crítica com relação à cultura do seu próprio país. Afinal, o estudante tem uma bagagem cultural própria que deve ser levada em consideração, pois determina como ele vê a nova cultura.

⁸ [...] “lo que sabe hacer el alumno con los conocimientos que ha adquirido.”

Entendemos a competência intercultural como uma forma do aluno perceber-se com relação ao outro e de considerar outras culturas tão importantes, e/ou válidas, quanto a sua própria, além de propiciar uma reflexão sobre como tais culturas se relacionam entre si. Sendo assim, seria imprescindível o desenvolvimento da competência intercultural além da competência comunicativa nas aulas de ELE. Segundo Barabas (2004, p.6, tradução minha, tradução minha):

A competência comunicativa intercultural consiste em uma habilidade comunicativa genérica que nos permite ser flexíveis, não dogmáticos e abertos a adaptação ao desafio das interações interculturais. Isto é, traduz-se em não reduzir as novas experiências a categorias preconcebidas e rejeitar o etnocentrismo. [...] Com a aquisição da competência cultural sobre o “Outro”, se possibilita a interculturalidade e se desconstruem os estereótipos e preconceitos negativos que costumam ser produto da ausência ou má qualidade de informação sobre os estilos de vida dos *outros culturais* com os quais convivemos.⁹

Um claro exemplo disso é incluir a cultura de forma descontextualizada nas aulas, mencionar comportamentos aprendidos de forma mecânica podem reforçar ainda mais alguns estereótipos. Por exemplo, a *siesta* é um costume de origem europeia, consiste em uma pausa após o almoço para descansar e repor as energias. Muitos materiais de ELE trazem a *siesta* como um costume espanhol, reforçando o estereótipo de “siesteros”, porém o costume se originou na Roma antiga e se popularizou no século XI pela Europa. Desse modo, ainda que seja um hábito entre alguns espanhóis, generalizá-lo não seria a atitude mais adequada, tendo em vista que esse tipo de comentário reproduz o estereótipo social a respeito das pessoas dessa nacionalidade. Ao invés disso, a proposta do enfoque intercultural é refletir sobre essas atitudes a fim de desmistificar a ideia taxativa sobre o outro e seus valores e, assim, propiciar uma reflexão sobre a sua própria cultura. Afinal, nem todo brasileiro sabe sambar, certo?

⁹ “La competencia comunicativa intercultural consiste en una habilidad comunicativa genérica que nos permite a todos ser flexibles, no dogmáticos y abiertos en la adaptación al reto de las interacciones interculturales, esto es, no reducir las nuevas experiencias a categorías preconcebidas y rechazar el etnocentrismo. [...] Con la adquisición de la competencia cultural sobre el “Otro” se posibilita la interculturalidad y se destruyen los estereotipos y prejuicios negativos que suelen ser producto de la ausencia o mala calidad de la información acerca de los estilos de vida de los otros culturales con los que se convive.”

Então, a competência intercultural não pretende influenciar nos conhecimentos e, sim, fundamentalmente, nas atitudes. Segundo García (2009, p. 494-495, tradução minha) a competência intercultural se trata de:

Ir de encontro a uma realidade diferente e para compreendê-la é necessário aprender as normas que regulam a interação social do país cuja língua estamos aprendendo. É necessário familiarizar-se com todo o conjunto de convenções diversas que compõem a cultura meta. O objetivo é que os estudantes não dominem apenas o código linguístico da língua que estão aprendendo, e sim que sejam capazes de atuar de forma adequada no ponto de vista da comunicação. A aquisição das chaves próprias da cultura, dos valores e da forma de interpretar o mundo, compartilhada pelos falantes de uma mesma língua, se revela como algo fundamental.¹⁰

A necessidade de confrontar as realidades que nos cercam, a fim de entendê-las um pouco melhor, seria a chave para uma visão menos preconceituosa e estereotipada. Porém, como fazer isso? Um caminho seria o de reconhecer a relação direta entre os conceitos de Cultura-Literatura. Seguindo esse viés, o texto literário pode ser adotado como um recurso para o desenvolvimento da competência intercultural, visto que, a partir dele, o aluno possivelmente perceberá diversos aspectos da língua estrangeira em uso, inclusive aspectos culturais.

No entanto, o texto literário não é um elemento novo nos materiais didáticos. Então, quais são as funções atribuídas a esse tipo de texto na aula de ELE? Como o texto literário tem sido abordado nas aulas e com que finalidade? No capítulo a seguir nos dedicamos a fazer uma breve revisão da literatura sobre o papel do texto literário nas aulas de LE.

¹⁰ “Se trata de ir al encuentro de una realidad diferente y para comprenderla es necesario aprender las normas que regulan la interacción social del país cuya lengua estamos aprendiendo. Es necesario familiarizarse con todo el conjunto de convenciones diversas que componen la cultura meta. El objetivo es que los estudiantes no sólo dominen el código lingüístico de la lengua que están aprendiendo, sino que sean capaces de “actuar” de forma adecuada desde el punto de vista de la comunicación. La adquisición de las claves propias de la cultura, de los valores y de la forma de interpretar el mundo compartida por los hablantes de una misma lengua, se revela entonces como fundamental.”

2 O PAPEL DO TEXTO LITERÁRIO NA AULA DE ELE

Mesmo antes do advento da escrita, os costumes e hábitos das sociedades eram preservados pelas gerações através da tradição oral. Com o desenvolvimento da escrita, uma das manifestações culturais mais representativas para o homem ganha transcendência: a literatura escrita. Logo, os textos literários se constituem numa forma palpável de perceber a língua e registrá-la, bem como os fatos marcantes e as formas de pensar e de se representar de cada povo, em distintas épocas.

Sendo assim, entendemos a literatura como uma forma de entretenimento, aprendizagem e, principalmente, um recurso eficaz para o diálogo entre as culturas. No caso do ensino de LE, ela seria uma aliada para o desenvolvimento da competência intercultural, como propomos nesse trabalho.

Seguindo essa esteira, averiguamos que, embora o texto literário sempre tenha sido uma alternativa viável para ensino de línguas, nem sempre ocupou um papel importante dentro da didática de LE. Ao contrário, ganha e perde visibilidade de acordo com o surgimento de abordagens e métodos. Para confirmar isso, basta voltar um pouco no tempo e perceber qual função era atribuída ao texto literário no ensino de línguas ao longo das décadas.

Nesse sentido, fazendo um breve panorama, citaremos alguns métodos de ensino de LE e constataremos que papel ocupa o texto literário em cada um deles. Vilson Leffa (1988) esclarece questões sobre as terminologias em seu texto *Metodologia do ensino de línguas*, dentre os quais destacamos o método gramático-tradução, no qual o texto literário aparecia como um modelo. O cânone literário era referência de uma escrita ideal e os autores clássicos do idioma eram peça chave para a aprendizagem de uma nova língua. Então, tais textos serviam apenas como base para cópias e traduções. Logo em seguida, o texto literário perde espaço, a partir do surgimento do método direto, de cunho mais estrutural, que prezava pela memorização de sentenças e exercícios repetitivos e tinha como foco a oralidade.

Com as metodologias propostas pelo enfoque comunicativo, esse tipo de texto passa a ser incorporado aos materiais didáticos como uma ferramenta para o desenvolvimento das competências na LE: ler, escrever, ouvir, falar. Contudo, nesses materiais, o texto literário ainda é visto como um pretexto para

o ensino da gramática. Não negamos que essa pode ser, sim, uma de suas funções, mas, além disso, os textos literários nos proporcionariam uma base para uma série de atividades que implicariam no desenvolvimento de outras competências específicas, para além das competências comunicativas, como a competência intercultural.

Essa ideia é defendida por Fillola (2008, p. 2, tradução minha), que “*considera o texto literário um recurso de transmissão cultural que serviria ao aluno para formar-se em um saber intercultural com respeito à comunidade linguística da língua meta*”¹¹. O autor defende, destarte, que o professor de LE deve dominar estratégias para desenvolver um diálogo intercultural nas aulas, o qual estaria diluído no processo de ensino-aprendizagem da língua. Isto é, o professor precisa desenvolver uma sensibilidade aos aspectos culturais da língua meta, para poder incluir esse conhecimento nas aulas, suscitando reflexão e mudanças de atitudes.

Outro argumento, reforçado pelo autor, é o fato de que o texto literário deve ser utilizado como um recurso complementar. Ao assumir um papel de protagonismo na aula, o texto é enriquecido com outros materiais que contribuirão para o desenvolvimento e consolidação desse conhecimento, tais como: vídeos, músicas, curtas-metragens, exercícios estruturais, etc. Fillola (2008) considera que os textos literários impulsionariam o saber intercultural, pois o aluno, no papel de leitor, parte da sua própria cultura para perceber a cultura da LE. isto é, seus conhecimentos prévios culturais, de mundo e do próprio idioma, influenciam na leitura do texto na língua meta e, por isso, a escolha do texto adequado é tão importante.

Entendemos e concordamos com Fillola (2008) no que diz respeito ao saber a ser adquirido. O intuito, ao trabalhar com esse tipo de texto, não é que o aluno detenha informações pontuais sobre autores e obras, épocas e estilos, ou traços característicos de cada um deles. Na verdade, busca-se enriquecer a a sua competência comunicativa, a partir de um *input* linguístico baseado no texto literário.

Diante dessa perspectiva, o uso do texto literário na aula de LE não objetivará a observação da gramática ou da norma, pois esta será adquirida, a

¹¹ “Exponente y recurso de transmisión cultural, que sirvan al alumno para formarse un saber intercultural referido al ámbito social de la comunidad lingüística de la lengua meta.”

priori, de forma mais indutiva. Ao invés disso, almejamos, de fato, uma aproximação entre o aluno e a língua meta e, como consequência disso, o desenvolvimento dos processos comunicativos propostos na didática de línguas.

Tratando-se do texto literário como recurso para desenvolvimento da competência intercultural, não podemos deixar de mencionar a colaboração de Ibarra-Rius e Ballester-Roca (2016). Esses autores tem uma série de textos dedicados ao papel do texto literário nas aulas de espanhol. Dentre eles, embasamos esse trabalho, principalmente, no texto *Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE)*, no qual os autores defendem uma perspectiva integradora entre língua, literatura e cultura.

Sem sombra de dúvidas, ao nos referirmos a uma língua como o espanhol, que abrange tantos países e diferentes culturas, é preciso ter cautela com relação às generalizações. Para os autores mencionados, tratar a cultura de forma homogênea, implica no reforço de tópicos e estereótipos culturais. Nesse lógica, nosso objetivo principal com esse enfoque é justamente o de desmistificar os estereótipos sociais, como já mencionamos.

Portanto, adotar o enfoque intercultural demanda o entendimento de que a cultura não é estática, mas se modifica, com o passar do tempo, e é no contato com outras culturas que aprendemos, modificamos nossos costumes, desenvolvemos novas tecnologias e convivemos melhor com o outro.

No texto *La educación literaria, el canon y la interculturalidad*, Ballester (2007) reitera algumas das funções que podemos atribuir a literatura na sala de aula. Para ele, a literatura “*potencializa a imaginação, incita a criação e, inclusive a reflexão crítica*” (Ballester, 2007, p.16, tradução minha).¹² Segundo o autor, a leitura propicia experiências que talvez não fossem possíveis de serem vividas sem a leitura da obra.

Não obstante, ainda há quem considere que os textos literários são materiais inacessíveis aos alunos, difíceis de trabalhar e com alto grau de rejeição nas aulas de ELE. Para desmistificar essa ideia, veremos alguns

¹² “Potencia la imaginación, incita a la creación e incluso la reflexión crítica”.

motivos pelos quais esse material merece um destaque no processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

2.1 Por que usar o texto literário nas aulas de ele?

Retomando o que já foi dito nos capítulos anteriores, os motivos para a inclusão da literatura nas aulas de LE são tratados por vários autores que se dedicaram a estudar a funcionalidade desse material. Primeiro, observaremos os motivos pelos quais ela deixa de ser incluída nas aulas de LE e, em seguida, buscamos esclarecer alguns mitos em relação ao trabalho com os textos literários.

Autores como Fillola (2008), Bernal (2010) e Ballester e Ibarra (2016), contra-argumentam o não uso do texto literário nas aulas de ELE, desmistificando algumas ideias a respeito desse tipo de material. Destacamos, aqui, apenas os mitos mais relevantes para as considerações do nosso trabalho.

O primeiro deles é o entendimento da linguagem literária como peculiar e de difícil compreensão. Contrapondo-se a essa ideia, Bernal (2010, p.13, tradução minha) argumenta ser *“um preconceito pensar que a linguagem literária é sempre mais complicada que a coloquial”*,¹³ pois os textos literários oferecem vários níveis de significado e sentido. Sendo assim, a chave para o trabalho com esses textos está em como são propostas as atividades. Ela acrescenta, ainda, que literatura é expoente de usos, e não necessariamente modelo de língua, tendo em vista a sua função ser de ensinar a língua e refletir sobre a cultura e não de doutrinar.

Por sua vez, Fillola (2008, p.6, tradução minha) aponta que *“a produção literária abarca uma diversidade de registros, recursos linguísticos, e possibilidades expressivas.”*¹⁴ Segundo o autor, seria um erro acreditar na equação “literatura = dificuldade”. Em várias ocasiões, a produção literária é modelo de simplicidade, de essencialidade gramatical e de clareza. Para o autor, assim sendo, *“é preciso entender que literatura não equivale sempre a*

¹³ “ Es un prejuicio pensar que el lenguaje literario es siempre, forzosamente, más complicado que el lenguaje coloquial.

¹⁴ “La producción literaria abarca diversidad de registros, recursos lingüísticos, y posibilidades expresivas.”

uma arbitrária barroquização ou complicação gratuita do uso da língua” (FILLOLA, 2008, p.6, tradução minha) ¹⁵.

Nessa perspectiva, a produção literária em qualquer idioma aparece com um leque de possibilidades e, em meio a tantos registros, é possível encontrar textos que sejam compatíveis com o nível dos nossos alunos. Dentro da própria língua materna, encontramos textos considerados “fáceis” e “difíceis”. Desta forma, a complexidade da linguagem do texto literário é um ponto que precisa de atenção, mas não necessariamente deve ser um empecilho para o trabalho com a literatura. Dentro desse contexto, o professor assume o papel de facilitador e deve elaborar estratégias para apresentar o texto ao aluno de forma agradável e estimulante.

O segundo mito é sobre a autenticidade do texto literário. Devido a seu valor artístico, esse tipo de produção pode ser considerada descontextualizada dos usos reais da língua. Com respeito a isso, Ballester e Ibarra (2016) defendem que os textos literários apresentam tanta autenticidade quanto outros textos usados na sala de aula. Ademais, podemos considerar esses textos mais significativos comparados aos produtos artificiais que configuram os materiais de ensino de ELE. (MONTESA, 2012 apud BALLESTER e IBARRA 2016, p.5). Quanto a isso, Fillola (2018, p.6, tradução minha) acrescenta:

“nas criações literárias, romance e teatro principalmente, os personagens de ficção projetam seus atos de fala a partir da experiência cotidiana do uso da linguagem; ou, caso prefiram, a partir da experiência pragmática pessoal do autor, quem a adapta a cada situação e segundo as características dos diversos personagens”.¹⁶

No mesmo segmento, para Bernal (2010), em seu texto *A literatura nas aulas de E/LE*, o trabalho com literatura é importante porque auxilia no desenvolvimento de competências linguísticas e culturais. A autora reforça, por conseguinte, os trabalhos com esse tipo de texto desde os níveis mais básicos, visto que potenciam algumas competências como a aprendizagem em

¹⁵ “Entendamos que literatura no equivale en todos los casos a arbitraria barroquización o complicación gratuita en el uso de la lengua.”

¹⁶ “En las creaciones literarias, novela y teatro principalmente, los personajes de ficción proyectan sus actos de habla a partir de la experiencia cotidiana del uso del lenguaje (REYES, 1989, p.19); o, si se prefiere, a partir de la experiencia pragmática personal del autor, quien la adapta a cada situación y según las características de los diversos personajes.”

diferentes registros, o uso pragmático de expressões e a obtenção de conhecimentos culturais.

Não está entre nossos objetivos discutir questões de autenticidade do texto literário, porém, com respeito ao segundo mito, concordamos com as ideias de Ballester e Ibarra (2016). Como eles, acreditamos que esse tipo de texto funciona de forma fluida e natural na sala de aula, pois é produzido para qualquer leitor, o que lhe atribui mais significado.

O último mito é o de considerar o texto literário pouco atrativo para alunos de ELE. Essa consideração está atrelada, diretamente, à ideia de que muitos professores apresentam os materiais literários aos alunos de língua estrangeira da mesma forma que seriam apresentados em uma aula de literatura na língua materna. Ballester e Ibarra (2016) destacam alguns pontos importantes sobre tal afirmação. Em primeiro lugar, mencionam a inexistência de um único perfil e de um interesse homogêneo por parte dos alunos de ELE. Em segundo lugar, apontam para necessidade de estabelecer um critério para a seleção do texto literário, de acordo com o nível da turma e os perfis dos alunos, assim como acontece com qualquer outro material usado nas aulas de língua estrangeira.

Fillola (2008) apoia os argumentos anteriores, agregando a reflexão de que quando usamos textos jornalísticos, não pretendemos formar jornalistas, mas usá-los em função do seu conteúdo motivador. Basta, então, “*tratar o texto literário como outro exemplo de produção linguística, que foi elaborado segundo convenções específicas*” (FILLOLA, 2008, p.5, tradução minha),¹⁷. Compreende-se, pois, que o seu emprego não exclui nenhum outro tipo de material e suas possibilidades de uso dependem da seleção e sequenciamento das atividades realizadas para alcançar o objetivo concreto desejado.

De acordo com Bernal (2010), as atividades propostas são tão importantes quanto a escolha do texto. Além disso, a forma de organização das atividades e a maneira de apresentá-las conduzirá o alunado a criar expectativas que facilitarão a realização das tarefas. Segundo ela, assim sendo, os materiais literários podem servir para apresentar os conteúdos pragmáticos de forma eficaz.

¹⁷ “Tratar el texto literario como un ejemplo más de producción lingüística, que ha sido elaborado según unas convenciones específicas”

Por isso, a autora traz à tona cinco razões que justificam o uso de textos literários com fins didáticos: 1) ser fonte para aprender o código linguístico; 2) sua função de input linguístico em diversos registros; 3) constituir em um objeto cultural/mecanismo transmissor de cultura; 4) propiciar o desenvolvimento da competência literária; e 5) potencializar as competências comunicativas.

Além dos fins citados por Bernal (2010), me atrevo a dizer que o trabalho com esse tipo de texto estimula o aluno como leitor, tanto na língua estrangeira, quanto na materna. Além disso, permite ao professor apresentar novos horizontes ao aluno, novos pontos de vista e novas possibilidades de leitura.

Ademais, como propõe Fillola (2008), o trabalho com textos literários seria o ponto de partida para o desenvolvimento da competência intercultural. Para esse autor, intercultura “*é o resultado da percepção e aceitação pessoal de culturas que, por alguma razão, estão em contato*” (FILLOLA, 2008, p.16, tradução minha)¹⁸. O autor ainda acrescenta:

A chave para a eficácia dos textos literários na aquisição da L2, tanto para um leitor de nível básico quanto para o nível avançado, está na diversificação das propostas, dos registros, das situações e das soluções linguísticas, e de convenções da linguagem escrita que o texto literário oferece ao aluno para o seu conhecimento e assimilação, junto a uma formação cultural diversificada (FILLOLA, 2008, p. 8, tradução minha).¹⁹

Acreditamos na possibilidade de trabalhar com esse tipo de texto, porém, para que os objetivos sejam alcançados, o professor precisa ser flexível e sensível às culturas relacionadas à língua meta. Para corroborar com nossos argumentos e ilustrar nosso trabalho, nos dedicaremos a expor uma proposta

¹⁸ “Es el resultado de la percepción y aceptación personal de culturas que, por alguna razón, están en contacto.”

¹⁹ [...]” la clave de la eficacia de los textos literarios en la adquisición de L2, tanto para el lector novel como para el avanzado, radica en la diversificación de propuestas, de registros, de situaciones y de soluciones lingüísticas, y de convenciones del lenguaje escrito que el texto literario ofrece al alumno para su conocimiento y asimilación -en gradación de inputs comprensibles -junto a una formación cultural diversificada.”

didática, aplicada com uma turma de alunos do ensino médio, de uma escola da rede pública do estado da Paraíba.

3 LITERATURA E INTERCULTURALIDADE NA SALA DE AULA: RELATANDO A EXPERIÊNCIA

Após os estudos sobre o tema, viu-se a necessidade de refletir sobre como se dá, na prática, o trabalho com textos literários para o desenvolvimento da competência intercultural. Neste capítulo, apresentaremos o processo de elaboração de uma proposta didática e relataremos a aplicação da atividade. Com base nessa experiência, apresentamos, ainda, algumas discussões e as nossas impressões com relação ao desenvolvimento da competência intercultural, a partir do trabalho com esse material.

A proposta foi aplicada na Escola Cidadã Integral Monsenhor Odilon Alves Pedrosa, uma escola da rede pública do estado da Paraíba, localizada na cidade de Sapé. Essa atividade foi realizada durante o 1º bimestre letivo do ano de 2017, com uma turma de 2º ano de ensino médio, composta por 32 alunos, cuja professora também é a autora deste trabalho.

Acreditamos ser extremamente pertinente fazer algumas considerações sobre o modelo da escola na qual foi desenvolvida a atividade. As escolas cidadãs integrais têm sido implantadas no estado da Paraíba desde o ano de 2016. O currículo da escola está baseado nos parâmetros e diretrizes nacionais da educação e possui como eixo o Projeto de Vida do aluno.

Segundo Zimmerman (2015), esse modelo pedagógico está fundamentado em quatro princípios educativos: a) o protagonismo, que envolve o aluno como parte da solução, no lugar de tratá-lo como um problema; b) os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), cujos objetivos são o de promover o desenvolvimento das competências dos alunos.; c) a pedagogia da presença, referência de todas as práticas educativas e todos os educadores e, por fim, c) a educação interdimensional, cuja perspectiva considera as dimensões da corporeidade, do espírito e da emoção na formação humana, e não apenas a dimensão cognitiva.

Em linhas gerais, a escola cidadã integral busca formar os jovens para a vida através do desenvolvimento de competências. A proposta pedagógica da escola tem como foco principal a potência de cada indivíduo, valorizando o protagonismo. Com isso, a escola pretende formar jovens autônomos,

solidários e competentes para atuar na sociedade na qual estão inseridos e modificá-la de forma positiva.

Vimos no modelo pedagógico da escola uma oportunidade para o trabalho com novas metodologias e enfoques, os quais envolvam os alunos de forma direta e promovam suas potencialidades. Essa foi uma das razões para o trabalho com a temática escolhida, a percepção da importância de que os alunos se projetem na sociedade como agentes atuantes e se sintam parte do mundo globalizado que os cerca.

Consideramos, ainda, alguns critérios para a seleção da turma na qual a atividade foi realizada, um deles diz respeito à participação e envolvimento dos alunos nas atividades da disciplina, o que nos possibilitou um trabalho bastante proveitoso, desde o primeiro contato com a língua espanhola. Para elaboração da proposta, foi utilizado um miniconto intitulado *Crónica de la ciudad de México*, de Eduardo Galeano (ANEXO A). A ideia da proposta com esse texto surgiu no ano de 2015, no âmbito do projeto de Prolicen, intitulado *Ler pode ser divertido: a leitura literária nas aulas de espanhol*, coordenado pela professora Dr. Maria Luiza Teixeira Batista, a qual também é orientadora desse trabalho. Naquele ano, a pesquisadora e também autora deste trabalho participava como voluntária no referido projeto. A atividade foi elaborada, inicialmente, em colaboração com a aluna bolsista do Prolicen em 2015, Natallia Nayana Formiga Toscano. Logo, dado o perfil da turma em questão, decidimos reformular a proposta para contemplar as necessidades dos alunos e alcançar objetivos traçados especificamente para o grupo.

Para a elaboração da atividade, nos baseamos nos autores tratados na fundamentação teórica desse trabalho, a saber: Bernal (2010) e Fillola (2008). Eles salientam a concepção de que, para otimizar o trabalho com materiais literários, é necessário o oferecimento de um suporte adequado, pelo professor, para a leitura e compreensão do texto. Sendo assim, esquematizamos as atividades em: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na pré-leitura o professor prepara o aluno para receber o texto, introduzindo o tema de forma indutiva, podendo valer-se de outros recursos como imagens, vídeos, músicas, etc. Durante a leitura, vemos como algo positivo que se realize, primeiro, uma leitura silenciosa, objetivando familiarizar o aluno com o texto e, em seguida, a leitura compartilhada, proporcionando inclusive o

desenvolvimento da pronúncia. No momento de pós-leitura, são realizadas as atividades de compreensão e aquelas pensadas para o desenvolvimento das competências específicas propostas pelo professor.

Tendo por base esse esquema, elaboramos a proposta didática que será exposta a seguir. Decidimos fazer um breve relato sobre a aplicação da atividade e as impressões e atitudes dos alunos. Foram feitas algumas fotos da turma (APÊNDICE B), a fim de documentar a aplicação da proposta didática, com o apoio da professora de português, Angélica Denise da Silva, que nos acompanhou durante as aulas. Apresentaremos algumas citações de falas dos alunos, resgatadas de interações ocorridas durante a realização da atividade. No entanto, por questões éticas, optamos por não citar os seus nomes, portanto, suas opiniões serão representadas pelas letras de A à F (ex: *Aluno A*).

A turma escolhida é composta por 32 alunos, dos quais 27 estavam presentes durante a aplicação da atividade. Apesar de ser uma turma bastante participativa, selecionamos para este trabalho os comentários que consideramos mais relevantes para conduzir nossas reflexões posteriores. A seguir, detalharemos o processo de execução da atividade, bem como as impressões e comentários dos alunos.

3.1 Proposta didática: *Superhéroes*

Nessa seção, descreveremos detalhadamente todas as etapas da atividade realizada (APÊNDICE A). Apresentaremos um resumo do miniconto (ANEXO A) e ressaltaremos o porquê da escolha do texto. Um miniconto é uma narrativa breve, em prosa e que se utiliza de uma linguagem concisa para contar uma história fictícia.

Escolhemos para essa proposta o miniconto *Crónica de la ciudad de México*, que foi publicado em *El libro de los abrazos*, do ilustre escritor uruguaio, Eduardo Galeano. Galeano faz parte do quadro de escritores mais representativos da América Latina, se destacou principalmente no cenário literário e nos brindou com diversos minicontos publicados em livros como: *El*

libro de los abrazos (1989); *Las palabras andantes* (1993) e *El cazador de historias* (2016), livro publicado após sua morte.

Antes de descrevermos a proposta didática com o miniconto *Crónica de la ciudad de México*, tratamos de resumi-lo. O miniconto de Galeano conta a história de um super-herói. O personagem fictício é um mexicano que atende pelo nome de *Superbarrio* (Super-bairro). Na narrativa, o escritor o compara com um dos super-heróis mais representativos das histórias em quadrinhos, o *Superman*, enfatizando no texto as características mais marcantes do super-herói mexicano, como a luta pelas causas sociais, além de levar o leitor a imaginar um herói barrigudo e com pernas tortas.

Quanto à escolha do texto, acreditamos que sua temática chamaria a atenção do alunado, por se referir a algo presente na infância e adolescência da maioria deles: os super-heróis. Outro motivo pelo qual escolhemos esse texto é por se tratar de um relato breve, capaz de prender a atenção dos alunos que, infelizmente, não estão habituados a ler na língua estrangeira.

Esta proposta didática foi elaborada para duas (02) aulas, com cinquenta minutos de duração cada. Vale ressaltar que os alunos em questão não tinham tido contato com essa língua estrangeira anteriormente, a disciplina Língua Espanhola não havia sido ofertada na referida escola no ano de 2016, época em que iniciaram o ensino médio. Por ser o primeiro contato deles com o espanhol, enfrentamos o desafio de apresentar o idioma e, por isso, precisávamos de um texto que valorizasse o conhecimento prévio de mundo dos estudantes, para que não fosse uma barreira, nem visto como um recurso secundário nas aulas de ELE. Portanto, a realização da atividade de pré-leitura foi fundamental para o bom desempenho nas outras etapas da aula.

Nosso objetivo principal para essa atividade era que os alunos, e também o professor, pudessem refletir e se posicionar sobre o tema tratado no texto. Assim sendo, pretendíamos, a partir de uma perspectiva intercultural, o desenvolvimento da competência específica que tratamos nesse trabalho. Dentre os outros objetivos estavam: a) desenvolver as competências comunicativas em LE; b) despertar o interesse pela leitura literária; c) compreender o sentido do conto; d) discutir sobre problemas sociais propostos pela temática.

Na etapa da pré-leitura, introduzimos a temática com imagens de super-heróis mundialmente conhecidos e fizemos uma chuva de ideias, que nos serviu para avaliar o conhecimento prévio sobre o tema do conto. Para isso, um recurso indispensável foi uma pequena lista com perguntas que provocariam os alunos a se aproximarem da temática, como por exemplo: *¿Qué hace un superhéroe? ¿Qué defiende? ¿Contra qué/quienes lucha?*.

Foi satisfatório perceber o engajamento da turma que, para a surpresa da professora, acompanhava os super-heróis apresentados e sabiam os mínimos detalhes sobre eles, como por exemplo: a biografia de cada personagem, cidade fictícia na qual se passava cada história, diferentes versões dos quadrinhos e os filmes nos quais aparecem cada um deles. Os super-heróis apresentados foram: Wolverine, Flash, Mulher Maravilha, Batman e o Homem-Aranha (APÊNDICE B/ IMAGEM 01).

Em seguida, ainda na pré-leitura, apresentamos um vídeo do *EnchufeTV*, um canal do YouTube do Equador, que trata do mesmo tema do conto. O vídeo supõe que os super-heróis norte-americanos seriam enviados à América Latina por serem uma ameaça para o EUA. Porém, os superpoderes dos heróis em questão não apresentam a mesma funcionalidade na realidade latino-americana e acabam acontecendo fatos inusitados com os imbatíveis defensores do universo.

Sabemos que compreender o senso de humor é uma das grandes dificuldades para um estudante de língua estrangeira, pois, na maioria das vezes, faz referências a situações específicas da cultura de quem o produz. Ainda assim, acreditamos que o vídeo foi de fácil entendimento devido à atuação e caracterização do elenco. Tal atividade contempla a habilidade de escuta e nos permitiu avaliar a compreensão do vídeo. Para avaliar se os alunos tinham entendido o conteúdo do vídeo, partimos de perguntas como: *¿De qué trata el video? ¿Cuáles son los superhéroes que aparecen en el video? ¿Qué les pasó al llegar a Latinoamérica, tuvieron éxito? ¿Sus súper poderes servían de qué?*.

O feedback inicial foi positivo, pois os alunos deram risadas durante todo o vídeo. Resgatamos a fala de alguns alunos sobre este momento, cujas respostas foram dadas em português. Acreditamos que isso acontece porque ainda não sente segurança para falar no novo idioma. A *Aluna A* questionou

sobre a cena da mulher maravilha e perguntou se ela tinha sido confundida com uma prostituta, por estar na esquina. Já o *Aluno B* comenta sobre a cena final, repetindo a frase apresentada no vídeo «*es para los bichos*». O *Aluno C* menciona que o vídeo fez sentido para ele, pois sempre imaginou que se esses heróis morassem aqui, não teriam como saltar de arranha-céus, tendo em vista não temos prédios tão altos. O comentário dele é pertinente, considerando a sua realidade, embora não leve em conta que outras cidades do país teriam, sim, essa estrutura.

Nessa etapa, aproveitamos para perceber o que os alunos aportam sobre a cultura do seu país de origem quando questionados sobre os super-heróis nacionais, essa pergunta nos serviu de base para as atividades posteriores. As perguntas usadas nesse momento foram: *¿En Brasil hay superhéroes? ¿Quiénes son? ¿Qué defienden? ¿Se parecen a los superhéroes de Norte América que hemos visto?* Questionados sobre isso, os alunos B e D fizeram menção aos políticos do nosso país, disseram que os super-heróis estão no congresso nacional. A professora, em contrapartida aos comentários, seguiu questionando sobre os super-heróis nacionais famosos. Ao longo da discussão, o *Aluno E* citou Lampião e Maria Bonita, enquanto a *aluna A* fez referência a uma personalidade sapeense, João Pedro Teixeira²⁰. Por fim, o *aluno E* disse que seu super-herói era o seu pai. As respostas acabaram gerando um pequeno debate entre os alunos, levando-nos a outra questão: *¿Cuáles son las características más importantes de un superhéroe para ti?* A maioria dos alunos citou a força, a inteligência e a bondade.

Acreditamos que esse tipo de pergunta instiga o alunado a reflexão sobre a cultura de origem e a relaciona com a(s) cultura(s) meta, o que nos conduziria ao diálogo intercultural, a fim de desenvolver o saber intercultural proposto por Fillola (2008).

²⁰ Defensor do trabalhador rural. Este foi o posto que o paraibano João Pedro Teixeira tomou para si. Ele nasceu em 4 de março de 1918, em Pilõesinhos – naquele tempo, um distrito do atual município de Guarabira. Foi responsável por fundar a primeira liga camponesa na Paraíba. Sua luta e garra em prol dos trabalhadores rurais o tornaram um mártir da luta pela terra no Nordeste do país, a exemplo do acreano Chico Mendes, que ganhou notoriedade por batalhar em defesa do seringueiro e do meio ambiente na região amazônica. (Disponível em: <http://www.paraibatotal.com.br/a-paraiba/cultura/personalidades/joao-pedro-teixeira>)

Logo, para iniciarmos a etapa da leitura, apresentamos o título do conto, no intuito de que os alunos pudessem inferir seu tema principal e, conseqüentemente, expor suas opiniões sobre o México, país citado no título de Galeano. Aqui, a professora fez uma breve apresentação do autor e do gênero textual que os alunos iriam conhecer, deixando claras algumas das principais características desse tipo de texto. Para a pergunta: *¿De qué creen que va a hablar el texto?*, obtivemos respostas como: Sobre a riqueza cultural do México (*Aluno C*), ao passo que a *Aluna A* falou sobre as músicas desse país.

Por outro lado, para a pergunta: *¿Qué saben sobre ese país?*, as respostas foram mais precisas. O *Aluno B* comentou sobre o muro que o presidente dos EUA quer construir na fronteira entre os países. Foi interessante perceber, no entanto, a ausência de referências específicas sobre o México, por parte de alguns alunos, que o relacionaram diretamente com a língua espanhola e com a Espanha. O *Aluno E*, por exemplo, perguntou sobre as castanholas e as touradas, elementos característicos da cultura espanhola. A aluna D lembrou-se dos chapéus que são característicos do México, os famosos *sombreros*. Por último, um dos alunos voltou a dizer que o texto falaria das riquezas do México (*Aluno B*) e seu colega retrucou, questionando-o sobre as pobreza (*Aluno C*). Em contrapartida, o estudante (aluno B) argumenta ser possível, sim, falar sobre a pobreza, fome e corrupção e, nesse momento, o aluno F cita o Brasil e o compara com o país do miniconto.

Aqui recordamos as palavras de Laraia (2001) que, ao citar Ruth Benedict, comenta: *“a cultura é como uma lente pela qual o homem vê o mundo”* (LARAIA, 2001, p.35), enfatizando nossa tendência a enxergar e julgar o outro através das nossas próprias lentes.

Acreditamos nesse primeiro momento como nosso suporte principal para o desenvolvimento de toda a proposta, pois a partir dessas perguntas os alunos puderam compartilhar suas impressões sobre o país que aparece no conto. Ao mesmo tempo, vemos também a abertura que os próprios alunos tiveram em mencionar os super-heróis nacionais, sendo estes de contextos tipicamente nordestinos, como no caso de Lampião ou do ilustre João Pedro Teixeira, figura representativa da cidade de origem da turma.

Após essa pequena discussão, o miniconto foi entregue a cada um dos alunos. A professora solicitou que fizessem uma leitura silenciosa e que grifassem palavras desconhecidas (APÊNDICE B/ IMAGEM 02). A partir dessa leitura, foi possível detectar as dificuldades relativas ao vocabulário. Em seguida, tiramos as dúvidas surgidas na primeira leitura e propusemos uma segunda leitura compartilhada, em voz alta, da qual os alunos participassem de forma voluntária. Esse momento da atividade contempla a competência de fala, e os alunos exercitam a pronúncia em ELE.

Na sequência, fizemos uma atividade oral de compreensão textual, os alunos puderam expor o que entenderam do conto, do personagem principal da história e de suas características mais marcantes. Para dar continuidade ao diálogo intercultural, voltamos a questionar sobre os super-heróis brasileiros, com qual dos personagens ele se pareceria mais e que características alguém precisaria ter para ser um super-herói no nosso país.

Destacamos, aqui, os comentários de dois dos alunos. Quando questionados sobre as características dos super-heróis o *Aluno B* respondeu que a palavra super-heróis sempre lhe remete às características dos quadrinhos Norte-americanos. Por outro lado, sobre o texto e as diferenças entre os super-heróis mencionados por Galeano, o mesmo aluno comenta que o Superbarrio (super-herói do miniconto) parece sempre lutar pelos pobres, mas alguns dos heróis apresentados no vídeo aparentam agir em função própria. O *Aluno F* defende serem realidades diferentes, pois o super-herói do texto de Galeano luta e defende um país em desenvolvimento.

Podemos considerar, a partir dos comentários, que os alunos conseguiram captar a essência do texto, chegando a uma das ideias centrais através da leitura. Segundo Fillola (2008, p.13, tradução minha), “o prazer da leitura é, precisamente, a consequência da satisfação de compreender o que foi lido.”²¹. Acreditamos que, por estarem em um estágio inicial, os alunos tenham dificuldades em algumas questões pontuais de vocabulário, mas isso não foi um empecilho para a compreensão do texto, pois na pré-leitura demos o suporte necessário para a compreensão da temática do texto, além de

²¹ “El placer de la lectura es, precisamente, la consecuencia resultante de la satisfacción de comprender lo leído.”

compartilharmos algumas palavras-chave relacionadas ao tema no debate inicial.

Para a atividade escrita da pós-leitura, foi solicitado que os alunos criassem um super-herói brasileiro, o desenhassem e escrevessem em espanhol um nome para esse ilustre personagem. A professora também pediu aos alunos para escreverem sobre os superpoderes desse super-herói, o que ele defenderia e quais seriam suas principais características. As atividades anteriores demandaram mais tempo que o previsto e, por esse motivo, a atividade de escrita foi prolongada para casa. Recolhemos esses textos em uma aula posterior.

As atividades aqui mencionadas se encontram nos apêndices desse trabalho (APÊNDICE C), dos 27 alunos presentes na aula, apenas 11 entregaram a atividade escrita. Dentre os super-heróis criados por eles encontramos: *Super Atlântico*, *Super Lula*, *Capitán Max*, *Super T*, *Palito*, *Super Dentista* e *Hombre Justicia*. Nem todos os alunos atribuíram um nome em espanhol para o super-herói, como uma aluna cujo nome escolhido para o personagem foi Theken. Outro aluno não deu nenhum nome, e houve também uma estudante que atribuiu o nome em português, Super Mulher, a sua heroína. Consideramos que os alunos criaram personagens com características muito parecidas com as levantadas no debate inicial: bondosos, fortes e inteligentes. Entretanto, foi possível perceber a criatividade deles ao atribuir características mutantes, como o Super Lula, metade homem e metade molusco, ou o Super Fan, cujo formato é de um ventilador.

Os superpoderes também foram inusitados, como o do Super Dentista, cujo superpoder era o mega flúor e também o Super Lula, capaz de atirar tinta negra nos seus inimigos. A velocidade e a inteligência foram os superpoderes que apareceram em evidência, na maioria das redações. Quanto às causas da luta dos super-heróis, notamos como foco de maioria deles: a desigualdade, a injustiça, a corrupção, a violência contra a mulher e a devastação da natureza. Tais temas haviam sido mencionados na discussão oral sobre as diferenças entre os super-heróis do miniconto. Ao longo dela, os alunos comentaram que, se houvesse um super-herói brasileiro, se pareceria mais com o Superbarrio, como citamos anteriormente. Percebe-se, assim, que os alunos relacionaram a bandeira defendida por cada super-herói da narrativa e as particularidades de

cada país apresentado no vídeo e no conto, com a realidade do nosso próprio país.

3.2 Avaliação da atividade

Após a realização da atividade, fizemos uma breve análise sobre cada uma das etapas. Na pré-leitura, observamos que as imagens foram uma boa escolha, tendo em vista a maioria dos alunos ter se engajado e comentado sobre os super-heróis que apresentamos, permitindo-nos partir de seus conhecimentos prévios para o desenvolvimento das demais tarefas.

Para a segunda atividade de pré-leitura, o vídeo, os alunos se mostraram um pouco inseguros, no início, quando mencionei a ausência de legendas. No entanto, percebemos que as risadas fluíram enquanto o vídeo era apresentado e, para trabalhar a compreensão, decidimos reproduzi-lo uma segunda vez, fazendo pausas para permitir a eles fazer comentários e tirar as dúvidas. Nesse momento, um dos alunos questionou sobre uma cena e perguntou se o personagem fala um palavrão (*aluno C*), acreditamos que a tensão da cena levou o aluno a essa dedução. Outra aluna perguntou como se diz mulher maravilha em espanhol (*aluna A*). Foi possível perceber que o vídeo despertou a curiosidade dos alunos, evidente no empenho para compreender os acontecimentos de cada cena.

Para nós, trabalhar com esse tipo de vídeo instigou os alunos, visto que o YouTube é uma ferramenta parte do nosso cotidiano. Também vale ressaltar uma correspondência maior entre os áudios desses vídeos e a realidade de um falante comum, comparados aos áudios pré-fabricados que geralmente compõem os materiais de ELE, nos quais se perde muita riqueza cultural, por polirem a linguagem e usarem pausas que seriam incomuns em situações reais de fala.

Uma das etapas consideradas mais importantes para a nossa análise foi a etapa anterior a leitura do texto. Apresentar apenas o título para que os alunos inferissem o conteúdo do conto nos levou a comentários sobre o seus conhecimentos prévios a respeito do México, país tratado no miniconto. Quando questionados sobre o que sabiam ou achavam em relação a esse país, os alunos falaram sobre: o muro da fronteira (*aluna D*); as novelas (*aluno*

C); a culinária (*aluno B*). Percebemos os comentários como sendo bem pontuais. Quando mencionaram as novelas mexicanas, entendemos ter sido devido ao fato de serem muito populares no nosso país, bem como os outros dois temas apresentados, que tiveram repercussão na mídia.

Durante a leitura silenciosa, os alunos se mostraram bastante concentrados e não se detiveram em momento algum por dúvidas de vocabulário. Após a leitura silenciosa, fizemos um panorama das palavras que dificultaram a leitura. Durante a atividade, os alunos conseguiram deduzir o significado da maioria delas, através de explicações na própria língua estrangeira, como: *acero*, que significa aço. Em alguns casos, eles pediram para repetir a pronúncia de algumas palavras como: *Nezahuacoyotl* (palavra de origem Nahuatl), e *chuecas*, uma das alunas supôs que fosse coxas, mas esclarecemos significar *torto (a)* ou *mal feito*.

Em seguida, voltamos a ler o texto em voz alta para que eles pudessem exercitar a pronúncia na língua estrangeira, fizemos uma leitura voluntária para abranger o máximo de alunos possível. Com a atividade de pós-leitura, percebemos que os alunos relacionaram a realidade do conto à realidade do nosso país. Quando voltamos a questionar sobre um super-herói nacional e com qual dos heróis do texto ele se pareceria mais Superman ou Superbarrio, os alunos nos responderam de forma unânime o número dois. Segundo o aluno F, a nossa realidade é mais parecida com a do México, por serem países considerados em desenvolvimento, enfrentando problemas parecidos.

Outra pergunta que guiou nossa atividade de compreensão foi referente às características dos heróis presentes no miniconto. A *Aluna D* relacionou as características do Superbarrio a de um anti-herói. De acordo com o *Dicionário de teoria da narrativa*, o anti-herói ocupa uma posição idêntica a do herói, do ponto de vista funcional, dentro da narrativa. Ele tem papel de protagonista e polariza em torno das suas ações as restantes personagens. A peculiaridade do anti-herói decorre da configuração psicológica, moral, social e econômica, normalmente traduzida em termo de desqualificação.

Consideramos o comentário da aluna bastante pertinente, tendo em vista o super-herói descrito por Galeano ser um homem comum, feito de carne e osso e morador do subúrbio. O escritor ainda enfatiza características físicas como ser barrigudo e ter pernas tortas, dando um ar pitoresco ao Superbarrio.

O aluno B acrescentou que, quando se fala em super-herói, facilmente imaginamos o estereótipo dos quadrinhos norte-americanos, parecidos em nada com o super-herói mexicano de Galeano.

Por fim, sobre a realização da atividade escrita, notamos ausência de inibição por parte dos alunos. Ao longo dessa etapa, eles soltaram a criatividade e inventaram personagens que, embora possuíssem particularidade, apresentavam características em comum como, por exemplo, lutar a favor de causas sociais importantes para o nosso país. Outro ponto interessante a ser observado é que, no início das discussões, os alunos estabeleceram uma relação entre as cores dos trajes dos super-heróis apresentados no vídeo e comentaram sobre o nacionalismo representado nos disfarces dos personagens. Entretanto, nenhum dos alunos incluiu símbolos nacionalistas no super-herói brasileiro criado por eles.

Ressalvamos que, para a escrita dos textos, bem como o nome do personagem, solicitamos aos alunos tentarem escrever à sua maneira, em espanhol, incorporando as palavras aprendidas durante a aula e tendo o texto de Galeano como um apoio. O resultado foi surpreendente, alguns dos alunos adicionaram outras palavras aprendidas em aulas anteriores, como os *saludos*, usado pelo *Aluno C*, criador do *Super Fan*. Outros alunos seguiram o fluxo do texto de Galeano, utilizando-o como guia para organização das ideias na LE. Houve, ainda, alguns casos de alunos que continuaram da zona de conforto e não arriscaram escrever na língua meta. Compreendemos, no entanto, que este seja um trabalho gradativo e nem todos se sintam à vontade para escrever na língua estrangeira nos estágios iniciais de aprendizado. Respeitamos isso, pois entendemos o tempo de cada aluno.

Em suma, consideramos a aplicação da atividade como produtiva, porque os alunos conseguiram entender a essência do texto, o humor presente no vídeo, se posicionar sobre o tema e expor suas opiniões sobre alguns aspectos culturais dos países que aparecem no miniconto, bem como do país de origem.

Observamos, ainda, uma aproximação entre o desenvolvimento das atividades e os nossos objetivos. Com relação ao desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, a atividade possibilitou, no primeiro momento, a escuta, depois a leitura e, em seguida, a pronúncia, corrigida de acordo com a

necessidade durante a leitura compartilhada. Por fim a escrita também foi colocada em prática, quando determinamos que usassem o vocabulário aprendido durante a aula como base para a escrita do comentário que foi solicitado.

Percebemos, também, a existência de uma boa interação entre aluno-professor e aluno-aluno, isso colaborou para o estabelecimento de debates produtivos em grupo. Sobre a temática do conto, os problemas sociais que afetam o México, os alunos mostraram conhecer bem essa realidade e, pelos comentários resgatados, não estão alheios à situação desse país e nem do Brasil. Desde o início da atividade se mostraram muito críticos e interessados no tema e, quando fizemos a pergunta sobre quem são super-heróis brasileiros, a turma se utilizou de certo sarcasmo ao citar os políticos do nosso país.

De fato, como já foi dito ao longo deste trabalho, a competência intercultural não pode ser medida. Nesse sentido, esse saber pode ser atingido através da provocação de reflexões, geradoras de uma mudança nas atitudes para com o outro. Como coloca García (2009), estamos sujeitos a situações interculturais e desenvolver essa sensibilidade seria uma forma de amenizar o choque cultural, estabelecendo relações mais empáticas. As atividades nos serviram como um ponto de partida para nossas reflexões sobre como é possível se aproximar da(s) cultura(s) meta(s) sem se afastar do seu contexto, sabendo que as duas se complementam e se modificam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor de língua estrangeira atua, muitas vezes, como uma ponte entre o aluno e a língua meta. No processo de ensino-aprendizagem, somos responsáveis por conduzir nosso estudante a alcançar seus objetivos da forma mais dinâmica e interessante possível. Portanto, precisamos estar em constante formação e refletir sobre diversas questões que fazem parte de uma língua; questões pragmáticas, políticas, sociais e culturais.

Sabendo língua e cultura serem dois conceitos intrinsecamente relacionados, vê-se a necessidade de tomá-lo como um todo para a aprendizagem da língua de forma contextualizada. Consideramos como uma das formas efetivas de fazer isso, utilizar, por exemplo, textos que circulem em contextos reais dos países falantes da língua meta, ou como sugerem os autores citados nesse trabalho, os textos literários.

Notamos que, durante o processo de aplicação das atividades, conseguimos manter os alunos engajados e atribuímos isso ao sequenciamento das tarefas e a seleção do texto. Escolhemos um texto que, no nosso ponto de vista, despertaria o interesse do alunado e, para evitar dispersão na hora da leitura, estabelecemos objetivos, no intuito de provocar uma leitura mais atenta.

Também é importante mencionar que a aplicação da proposta em uma turma real nos suscitou outras reflexões para otimizar o plano inicial, algumas questões possíveis de serem levantadas como: quais superpoderes você gostaria de ter? Por quê? teriam nos permitido conhecer melhor a individualidade de cada aluno.

Ressalvamos que o texto literário é um recurso viável para esse tipo de trabalho com diferentes perspectivas, porque é versátil e nos possibilita diversas soluções e caminhos para atingir nossos objetivos didáticos. Além disso, é um deleite para os leitores, provoca a imaginação e incita a criatividade.

Por fim, consideramos que a perspectiva intercultural, além de possibilitar o desenvolvimento de outras competências, para além das já conhecidas, nos permite refletir sobre nosso papel na sociedade, como influenciemos o outro e como somos influenciados também. Somos uma

mistura e isso se acentua constantemente. Notamos que as fronteiras estão cada dia mais porosas e o outro lado do mundo não é mais tão distante. Estamos a um clic do mundo inteiro e precisamos nos relacionar com esse mundo de forma consciente, solidária e humana.

REFERÊNCIAS

ALSINA, R. M. **La comunicación intercultural**. Barcelona: Anthropos Editorial, 1999.

ALSINA, R. M. **La interculturalidad en la modernidad actual**. Cidob Edicions, Barcelona, p. 213-222, 2002. Disponível em:

<<http://www.cidob.org/Castellano/Publicaciones/monografias/intercultural/rodrigo.pdf>>

BALLESTER, J R. **La educación literaria, el canon y la interculturalidad**.

Primeras Noticias de Literatura Infantil y Juvenil, Barcelona, n.224, p.15-19, 2007. Disponível em

<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5376518> > Acesso em 11 Dez 2016.

BALLESTER, J. R. IBARRA, N. R. **Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE)**. Studia Romanica Posnaniensia, Poznań, vol. 3, n.43, p.117-130, julho. 2016.

BARABAS, A. M. **Multiculturalismo, pluralismo cultural y interculturalidad en el contexto de America Latina**: la presencia de los pueblos originarios.

Revista de Sociologia Configurações, Braga, n. 14, p.11-14, 2004. Disponível em < <https://configuracoes.revues.org/2219> > Acesso em: 25 Fev 2017.

BERNAL, M. J. **La Enseñanza del español como lengua extranjera**.

Dissertação. Facultad de Filología, Universidad de Salamanca, 2011.

FILLOLA, A. M. **Literatura, cultura, intercultural**: Reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008. Disponível em

<<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc6m3q1>> Acesso em: 11 Dez 2016.

GALEANO, E. **El libro de los abrazos**. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.,p. 112, 1989.

GARCÍA, A. B. B. **La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras**: El profesor de español LE-L2. Actas del XIX Congreso

Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), Cáceres, vol. 1, p. 493-506, 2009.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988.

PARAÍBA TOTAL. Joao Pedro Teixeira. Disponível em:

<http://www.paraibatotal.com.br/a-paraiba/cultura/personalidades/joao-pedro-teixeira>

REIS, C; LOPES, A. C. M. **Dicionário de Teoria da Narrativa**. São Paulo: Editora Ática, p.192, 1998.

RIENDA, J. Límites conceptuales de la competencia literaria conceptual.

Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1969. Disponível em <
<http://www.cervantesvirtual.com/obra/limites-conceptuales-de-la-competencia-literaria-conceptual/>> Acesso em: 11 Dez 2016.

SANCHÉZ, P. A. HARO, R. **Ciudadanía e interculturalidad, claves para la educación**. *Educatio del siglo XXI*, Murcia, n. 22, 2004.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, J. L. dos. **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

Superhéroes En Latinoamérica. Produção: [enchufetv](#), 1'04". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HmETS5UVgcc>. Acesso em 11 Dez 2016

VILLODRE, M. del M. B. **Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente**. *Revista Educativa Hekademos*, Sevilla, n. 11, 2012.

ZIMMERMAN, J. (org.). **Modelo Pedagógico**: Princípios Educativos. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2015.

APÊNDICE A – Plano de aula

<p>Série/Turma/Livro/Conteúdo 2º ano C. Conto: Crónica de la ciudad de México do autor Eduardo Galeano.</p>	<p>Data e horário 1 aula (1h30 min)</p>	<p>Número de alunos: 32 alunos</p>	<p>Professor: Rafaella Brito</p>
<p>Objetivos:</p> <p>Geral: Despertar o interesse pela leitura literária.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o sentido do conto; • Identificar o humor presente no vídeo; • Refletir e se posicionar sobre o tema tratado no texto a partir de um olhar intercultural; • Desenvolver a escrita através do gênero narrativo; 			
<p>Dificuldades antecipadas e soluções: Que os alunos encontrem palavras que eles desconhecem os significados e procurar os significados através do contexto.</p>			
<p>Objetivos pessoais: Despertar nos alunos o interesse pela leitura e pelo estudo da língua espanhola.</p>			
<p>Avaliação: Inventar um super-herói brasileiro e produzir um parágrafo descrevendo suas escolhas.</p>			
<p>Tempo + interação</p>	<p>PROCEDIMENTOS: 1º aula</p>		<p>MATERIAIS:</p>
<p>15 min.</p>	<p>Pré-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sondagem dos conhecimentos prévios sobre o tema: Superheroes (imagens e perguntas). • Vídeo: Superheroes en Latinoamérica. • Compreensão do vídeo. • Retomar o vídeo (<i>se necessário</i>) 		<p>imagens, computador, vídeo.</p>
<p>10 min.</p>	<p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exibir somente o título do texto. (Discussão sobre o título !ojo!) • Falar sobre o autor e o que é um miniconto • Entregar o texto completo e fazer a leitura silenciosa (sublinhar palavras desconhecidas) • Leitura compartilhada. 		<p>Cópias do conto.</p>

20 min.	Pós-leitura: <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão textual (perguntas direcionadas que darão suporte para a atividade posterior); • Reconhecer o gênero miniconto e como se estrutura esse tipo de narrativa 	-
40 min.	Atividade: 1º Pensar em um super-heroi brasileiro e desenhá-lo (10min) 2º- Produção de pequeno parágrafo contando um pouco sobre o seu super-heroi e o que ele defende, porque, quais as causas pelas quais ele/ela luta; (o que os super-heróis fariam se estivessem no Brasil?) (20 min) 3º compartilhar com os colegas (10 min)	-

Referências: GALEANO, E. El libro de los abrazos . Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A., p. 112, 1989. Superhéroes En Latinoamérica. Produção: enchufetv, 1'04". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HmETS5UVgcc . Acesso em 11 Dez 2016

Crónica de la ciudad de México

Eduardo Galeano

Medio siglo después del nacimiento de Superman en Nueva York, Superbarrio anda por las calles y las azoteas de la ciudad de México. El prestigioso norteamericano de acero, símbolo universal del poder, vive en una ciudad llamada Metrópoli. Superbarrio, cualquier mexicano de carne y hueso, héroe del pobrerío, vive en un suburbio llamado Nezahualcóyotl.

Superbarrio tiene barriga y piernas chuecas. Usa máscara roja y capa amarilla. No lucha contra momias, fantasmas ni vampiros. En una punta de la ciudad enfrenta a la policía y salva del desalojo a unos muertos de hambre; en la otra punta, al mismo tiempo, encabeza una manifestación por los derechos de la mujer o contra el envenenamiento del aire; y en el centro, mientras tanto, invade el Congreso Nacional y lanza una arenga denunciando las cochinadas del gobierno.

APÊNDICE B – Registro fotográfico da aula

IMAGEM 01- Atividade de pré-leitura



Foto: Arquivo pessoal da pesquisadora

IMAGEM 02- Leitura silenciosa

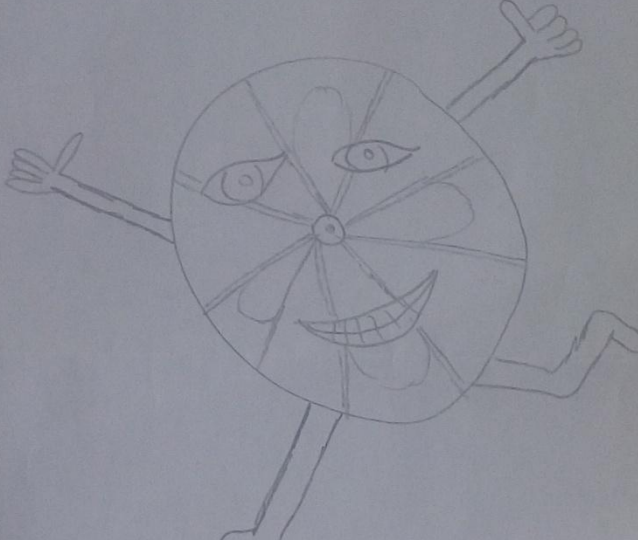


Foto: Arquivo pessoal da pesquisadora

APÊNDICE C – Atividades dos Alunos

Aluno: _____
Turma: 2º ano _____ turma: C

Super fan



Aola pessoal sou o super fan
gosta de esta ventilador para todos
poros que tem eu em casa.
Eu sou o super fan forte e
muito lindo.

E.C.J.M.O.A.P.

Aluna:

Turma: 2^o E

Professora: Rafaela

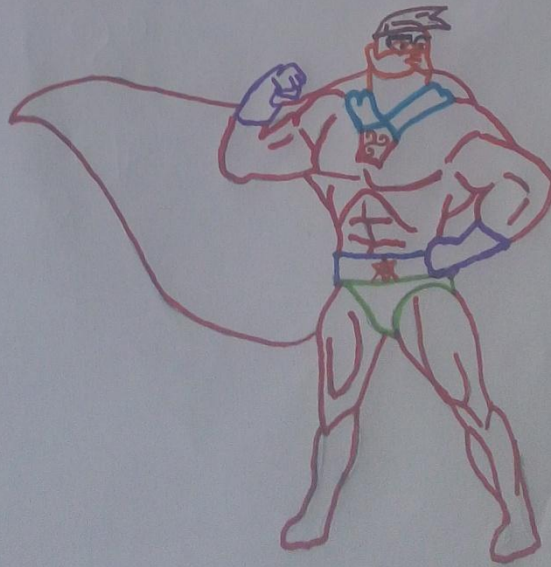
Exponhal

Me Superheroe

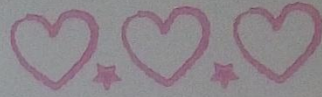
El Theken es Conocido por su rapidez e inteligencia que defiende a todos los polares indefensos que no pueden librarse del mal. Theken que tiene su fuerte, estatura, alto, de cabello castaño claro.

El lucha contra los malhechores que solo quieren el mal de la humanidad.

A medida que su poder es la velocidad y la inteligencia que puede salvar a nadie de forma rápida y ayuda de inteligencia para hacerle saber y salvar no sale mal.



Capitán Max.



2º año C

Nombre: _____



Capitán Max defiende los derechos humanos, sus usos característicos y capa amarilla y traje negro, lucha contra la violencia, contra injusticia social, y la igualdad. Los problemas que se enfrenta es varios problemas como la mortalidad infantil, el racismo, uso poder es injusticia a la personas o no practicar la violencia.



L.C.I.MOAP

Aluno:

Serie 2º ano Turma: "C"



1) meu super herói tem a característica de um bombeiro ele é como um apagador de chamas, sabador de vidas e acabador de tragédia e seus materiais de armamento é uma mangueira de água e um veiculo longo e bemelho.

Esse é meu incrível e super herói da minha vida e o que eu quero ser no meu futuro.

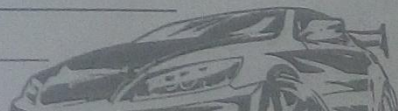
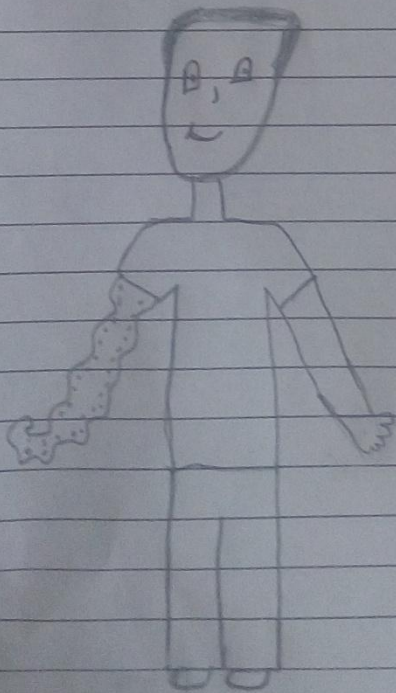
E.C.L.M.O.L.P

Aluno:

Ano/Letura: 2^oC

Super Lula

Super calamar es un superhéroe que vive en Brasília, en sus triplex, Brasil y protege de corruptos y malhechores su poder es jugar con amigos de lente negra, que es mitad hombre y mitad calamar, se convirtió así que después de un accidente en el mar que defendió a todos, especialmente el marista, y respirar bajo el agua y puede hacer que llueva por tentáculos.



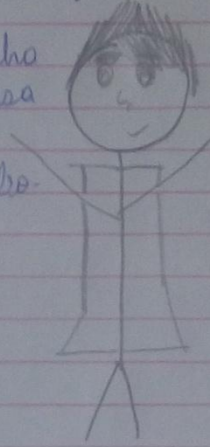
Aluna:

Turma: 2^o "C"

Espanhol

* Se houvesse um super heroi no Brasil qual seria?

Es un hero llamado palito, el lucha
contra fome del nescatudo, el no usa
mascara, usa a cara e coraço, es
muy inteligente, no muy fuerte, muy bo-
nito.



Aluna: [redacted]
Série: 9º ano Turma: "C"



O super dentista defende a higiene bucal ele é um homem determinado, sofisticado e inteligente normalmente ele luta contra o mal hálito ou seja enfrenta problemas causados pela cárie e tem como seu poder o mega fluor.

Ela é a Super mulher que defende as mulheres de homens que se aproveitam delas, a Super mulher é branca tem os olhos pretos, cabelos castanhos e usa roupa colada, ela enfrenta qualquer problema para defender as mulheres, seu poder é a velocidade e a sabedoria



Aluna: [REDACTED]

2º Ano C

Aluno: J
Série: 2º ano Turma: E

Companhel

Super "T": Super Herói

Meu super herói se chama super T. Super "T" defende as crianças e a população super T é musculoso e usa chapéu cor de rosa pois ele também defende o poder feminino ele tem pernas fortes que o ajuda a combater o crime. No momento ele está lutando contra a violência contra a mulher e a lavagem pois é uma das coisas que ele luta contra a pais é uma das coisas que ele ama fazer pois ele ajuda a população ele está enfrentando no momento os ladrões que estão roubando o dinheiro do povo seu poder é perna de justiça sobre ligar pelas coisas mais não é qualquer tipo de laser é um laser super poderoso que ajuda ele a regenerar a palavra e dar alegria aos pobres também tem o brace de consola que acaba com o sofrimento e com os maus tratos que as mulheres sofrem.

Obs: Super "T" abreviação de Super Tudo pois só um super herói assim para acabar com essa desigualdade e essas injustiças.

E.C.I.M.O.A.P

Aluno:

Ano/Turma: 2º C

Professora: Rafaela

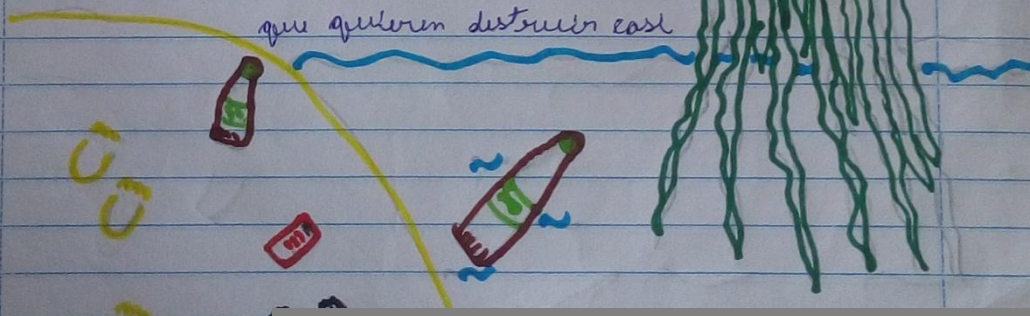
Espanhol

✦ Se houvesse um super herói no Brasil, como ele seria?

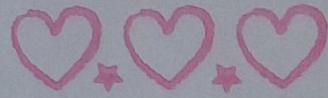
És una espècie de coral acumulada, les algues i els animals marins aquàtics. És el Super Atlàntic.

Super Atlàntic és un monstre marí que defensa el que encara queda de la selva i els animals quasi extints. Els majors problemes que se enfrenta són caçadors, la fusta, la contaminació marítima, la deforestació i la falta de consciència del ser humà que no se ha donat compte de que sense la naturalesa no vivim.

És lluitar contra tots i contra tots els que volen destruir nosaltres.



2º C



Hombre Justicia



Hombre Justicia defiende los derechos humanos, sus usos caracte-
rísticos y simples solo palo, que lucha para las personas y contra la corru-
pción en su país, los problemas que se enfrenta es inmigran-
cia es el arma de hipocritas que piensan que son el centro

ANEXO A - Cópia do conto "Crónica de la ciudad de México"

Crónica de la ciudad de México

Eduardo Galeano

Medio siglo después del nacimiento de Superman en Nueva York, Superbarrio anda por las calles y las azoteas de la ciudad de México. El prestigioso norteamericano de acero, símbolo universal del poder, vive en una ciudad llamada Metrópoli. Superbarrio, cualquier mexicano de carne y hueso, héroe del poverío, vive en un suburbio llamado Nezahualcóyotl.

Superbarrio tiene barriga y piernas chuecas. Usa máscara roja y capa amarilla. No lucha contra momias, fantasmas ni vampiros. En una punta de la ciudad enfrenta a la policía y salva del desalojo a unos muertos de hambre; en la otra punta, al mismo tiempo, encabeza una manifestación por los derechos de la mujer o contra el envenenamiento del aire; y en el centro, mientras tanto, invade el Congreso Nacional y lanza una arenga denunciando las cochinas del gobierno.