



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS - ESPANHOL
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM LETRAS-ESPANHOL

ANAÍZA DURVAL DA SILVA

**A LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA
EXPERIÊNCIA COM CÍRCULOS DE LEITURA**

João Pessoa

2023

ANAÍZA DURVAL DA SILVA

**A LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA
EXPERIÊNCIA COM CÍRCULOS DE LEITURA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras
Espanhol do Centro de Ciências Humanas, Letras e
Artes da Universidade Federal da Paraíba, como
requisito parcial para obtenção do título de Licenciada
em Letras Espanhol, sob orientação da Profª Drª Maria
Luiza Teixeira Batista.

JOÃO PESSOA

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586l Silva, Anaiza Durval da.

A Literatura nas aulas de língua espanhola: Uma experiência com círculos de leitura / Anaiza Durval da Silva. - João Pessoa, 2023.

66 f. : il.

Orientador: Maria Luiza Teixeira Batista.

TCC (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2023.

1. Literatura. 2. Ensino. 3. Círculo de Leitura (CL). 4. Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). I. Batista, Maria Luiza Teixeira. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 821.134.2

ANAÍZA DURVAL DA SILVA

A LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA EXPERIÊNCIA COM CÍRCULOS DE LEITURA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras Espanhol, sob orientação da Profª Drª Maria Luiza Teixeira Batista.

Trabalho de conclusão de curso apresentado e aprovado com nota máxima em 27/10/2023, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Luiza Teixeira Batista - Orientadora
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Profª Drª María Hortensia Blanco García Murga - Examinadora
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Profª Drª Ana Berenice Peres Martorelli - Examinadora
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Profª Drª Carolina Gomes da Silva - Examinadora-Suplente
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

AGRADECIMENTOS

Há alguns anos, eu jamais imaginaria que estaria redigindo uma monografia sobre a importância da literatura no ensino de espanhol como língua estrangeira. Por isso, em primeiro lugar, gostaria de expressar minha gratidão a Deus por escrever, tecer e guiar a minha história. Nos momentos em que pensei em desistir, Ele me deu forças para persistir.

Quero estender meu agradecimento aos meus familiares pela compreensão durante os momentos de estresse e pela paciência durante minha ausência. Quando criança, folheava um livro de caligrafia que tinha por título: *Essa mãozinha vai longe*. Minha mãe contou que eu falava que a minha mãozinha também iria longe e aqui estou. Obrigada mãe, por acreditar em mim. Obrigada pai, por todos os sacrifícios feitos em prol dos meus estudos. Sempre desejei que o senhor sentisse orgulho de mim. Nossos esforços em família me trouxeram até aqui. Muito obrigada aos dois!

Agradeço à Universidade Federal da Paraíba, que se tornou uma segunda casa para mim. Foi um dos lugares que mais frequentei durante quatro anos, apesar do terceiro, quarto e quinto períodos terem sido remotos. Graças aos diversos projetos em que participei (PROTUT, PIBID, Extensão, FLUEX, PRP), sinto que não apenas passei pela academia, mas que verdadeiramente pude experimentar e vivenciar a minha graduação.

À minha orientadora, a Prof^a Dr^a Maria Luiza Teixeira Batista, meu agradecimento pela paciência e pelo carinho que depositou ao ler cada página junto comigo. Obrigada pelos encontros, pelas sugestões e principalmente por ter aceitado o convite de ser minha orientadora, enquanto eu ainda estava cursando a disciplina de Texto Narrativo. Seu apoio me fez abraçar a literatura sem ressalvas.

A todos os meus professores, em especial à Ana Berenice, pelo incentivo no início da minha graduação; à Carolina Gomes, por acompanhar a minha trajetória; à Maria Hortensia, por compartilhar sua experiência comigo; ao Juan Ignacio pelos ensaios literários que realizamos; e a Danielle Dayse por me fazer abraçar o meu lado poético.

Meus agradecimentos aos alunos da ECI Compositor Luis Ramalho. Sem eles, esta monografia jamais existiria. Agradeço especialmente os alunos do 2º C e do 1º ano.

Por fim, recorro a uma canção intitulada “Tapeceiro”, de Stênio Marcius, cujo refrão diz assim: “Minha vida é obra de tapeçaria, tecida de cores alegres e vivas que fazem contraste no meio das cores nubladas e tristes. Se você olha do avesso, nem imagina o desfecho, no fim das contas, tudo se explica, tudo se encaixa, tudo coopera para o meu bem.”

“O dever do educador moderno não é o de derrubar florestas, mas o de irrigar desertos.”

C.S. Lewis

RESUMO

Este trabalho trata da importância da literatura nas aulas de língua espanhola como língua estrangeira e relata uma experiência com Círculos de Leitura no Ensino Médio. Teve como objetivos incentivar a leitura de literatura em língua espanhola, auxiliar no desenvolvimento das competências leitora e literária dos alunos e promover a formação de uma comunidade de leitores. Partiu da hipótese de que a literatura, além de ser importante, traz várias contribuições desde o âmbito cognitivo ao afetivo quando nos humaniza. A experiência aqui relatada foi avaliada desde o ponto de vista qualitativo-interpretativista, isto é, partindo da análise e interpretação das atividades realizadas pelos alunos durante a oficina Círculo de Leitura. Esse trabalho foi possível graças à disciplina optativa de “Literatura e Ensino” que me possibilitou estudar o material teórico que serviu de sustentação para este trabalho, como os textos de Rildo Cosson (2007, 2020), de Antonio Mendoza Fillola (1998, 2006), de Josep Ballester (2009, 2016) e de Noelia Ibarra (2009, 2016). Além dos projetos “Literatura na aula de língua espanhola no ensino médio” e “Programa de Residência Pedagógica” que me deram a oportunidade de conhecer a realidade escolar e, assim, organizar o Círculo de Leitura. Este trabalho contribuiu para aproximar o aluno da literatura, porque promoveu a leitura literária na escola e contribuiu para o desenvolvimento das competências leitora e literária dos alunos, além do aprimoramento na compreensão da língua espanhola. O trabalho também demonstrou que a literatura pode desempenhar um papel fundamental no ensino de espanhol como língua estrangeira.

Palavras-chave: Literatura; Ensino; Círculo de Leitura (CL); Espanhol como Língua Estrangeira (ELE)

RESUMEN

Este trabajo aborda la importancia de la literatura en las clases de lengua española como lengua extranjera y relata una experiencia con Círculos de Lectura en la Enseñanza Media. Tuvo como objetivos fomentar la lectura de literatura en lengua española, ayudar en el desarrollo de las competencias lectoras y literarias de los estudiantes y promover la formación de una comunidad de lectores. Partí de la hipótesis de que la literatura, además de ser importante, aporta diversas contribuciones, desde el ámbito cognitivo hasta el afectivo, cuando nos humaniza. La experiencia aquí relatada se evaluó desde el punto de vista cualitativo-interpretativo, es decir, partiendo del análisis e interpretación de las actividades realizadas por los alumnos durante el taller del Círculo de Lectura. Este trabajo fue posible gracias a la asignatura optativa de "Literatura y Enseñanza", que me permitió estudiar el material teórico que sirvió como fundamento para este trabajo, como los textos de Rildo Cosson (2007, 2020), de Antonio Mendoza Fillola (1998, 2006), de Josep Ballester (2009, 2016) y de Noelia Ibarra (2009, 2016). Además de los proyectos "Literatura en la clase de lengua española en la enseñanza media" y "Programa de Residência Pedagógica", que me permitieron conocer la realidad escolar y, así, llevar a cabo el Círculo de Lectura. Este trabajo contribuyó a acercar al estudiante a la literatura, porque fomentó la lectura literaria en la escuela y contribuyó al desarrollo de las competencias lectoras y literarias de los alumnos, además de mejorar la comprensión de la lengua española. El trabajo también demostró que la literatura puede desempeñar un papel fundamental en la enseñanza de español como lengua extranjera.

Palabras-clave: Literatura; Enseñanza; Círculo de Lectura (CL); Español como Lengua Extranjera (ELE)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. “TUDO QUANTO NÃO FOR VIDA É LITERATURA”.....	13
2.1 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA.....	14
2.2 LITERATURA E ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	17
2.3 A PROPOSTA DE COSSON PARA UM CÍRCULO DE LEITURA.....	23
3. “A VIDA TAMBÉM É PARA SER LIDA”.....	27
3.1 PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	29
3.2 CONTEXTO DA ESCOLA.....	32
4. “LA LITERATURA HAY QUE PRACTICARLA”.....	36
4.1 SELEÇÃO DE TEXTOS.....	36
4.2 RECEPÇÃO DOS ALUNOS.....	39
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
ANEXO A - ATIVIDADES REALIZADAS.....	55
APÊNDICE A - FOTOS DE DIVULGAÇÃO.....	61
APÊNDICE B - ROTEIRO.....	63
APÊNDICE C - MODELOS DOS QUESTIONÁRIOS.....	66

1. INTRODUÇÃO

Durante uma aula de Literatura Espanhola, um professor confidenciou com pesar que muitos alunos do curso de graduação questionavam a quantidade de disciplinas de literatura e a importância delas no curso, já que acreditavam ser desnecessário tê-las como disciplinas obrigatórias. Essa confiança provocou uma inquietação que me fez refletir a respeito do tema deste trabalho pela primeira vez. Talvez, pelo fato de gostar muito de literatura, não tenha percebido que meus colegas não sentiam a mesma afinidade por essas disciplinas.

Quando participei como bolsista no Programa de Tutoria de Apoio às Disciplinas Básicas (PROTUT), identifiquei, através de algumas atividades aplicadas nas turmas de alunos ingressantes no Curso de Letras Espanhol, a falta de interesse pela literatura e pela leitura, algo surpreendente por se tratar de um curso de Letras. Essas reflexões me fizeram resgatar minha experiência com a literatura na escola e posso afirmar que me tornei uma leitora voraz, mas não foi graças à escola. Acredito que a origem do problema para explicar a falta de interesse pela literatura se encontra na educação básica, na forma como a literatura nos foi apresentada.

Decidida a me aprofundar neste assunto, resolvi estudar a relação entre literatura e ensino de língua estrangeira (LE), por esse motivo me matriculei na disciplina optativa de “Literatura e Ensino”. Uma das professoras ministrantes, que também é minha orientadora, me apresentou os livros de Rildo Cosson (2007, 2020) e de outros autores que se tornaram parte fundamental do aporte teórico do meu trabalho.

Como mencionei anteriormente, essa inquietação foi o motivo para a realização deste trabalho, mas para contextualizá-lo melhor preciso ainda esclarecer que ele possui um triplo nascimento. Além da disciplina optativa de “Literatura e Ensino”, do curso de Letras Espanhol da UFPB que serviu como “laboratório experimental”, tive a oportunidade de atuar em dois projetos: “Literatura na aula de língua espanhola no ensino médio” e “Programa de Residência Pedagógica” (PRP). Essas três experiências foram fundamentais para o amadurecimento da ideia inicial, pois me deram suporte tanto teórico quanto prático para a realização da minha pesquisa.

O primeiro projeto foi mais curto e só foi possível trabalhar com o 1º ano do Ensino Médio. Um dos objetivos era constatar que os alunos da escola pública poderiam se interessar pela literatura e que ela tem espaço nas aulas de espanhol como língua estrangeira (ELE). O

segundo projeto, por ser mais longo, possibilitou a oportunidade de organizar um Círculo de Leitura (CL), uma oficina inspirada e adaptada da proposta de Rildo Cosson (2020) para imersão na língua espanhola. A experiência em ambos os projetos convergiram para os objetivos desta monografia, já que ambos foram realizados na escola ECI Compositor Luis Ramalho.

Este texto, então, relata a experiência resultante do trabalho na oficina Círculo de Leitura, realizada entre março e abril de 2023. Esta oficina teve como objetivo principal incentivar a leitura de literatura junto aos alunos da escola, para tanto, realizamos atividades de leitura com textos literários com um grupo de alunos.

Levando em consideração a problemática inicial, sobre a falta de interesse pela literatura por parte dos alunos, tentei ir à origem do problema no ensino básico, usando a proposta do CL para responder algumas perguntas, tais como: Qual é a importância da literatura? Ela pode contribuir para o desenvolvimento da competência leitora nas aulas de ELE? De que modo? Parto da hipótese de que a literatura não é apenas importante, ela traz várias contribuições desde o âmbito cognitivo ao afetivo quando nos humaniza.

Acredito que a realização da oficina contribuiu para aproximar o aluno da literatura, porque promoveu a leitura literária na escola. E essa leitura tem “utilidade”, visto que a literatura nos faz dar sentido e construir um mundo interior, além de interpretar criticamente outros mundos. A literatura é importante para a sociedade, porque pode transformá-la simbolicamente, por esse motivo ela deve estar na escola.

É sabido que, na contemporaneidade, a imagem se sobrepõe à palavra. Isso faz com que a leitura de um texto literário na escola seja um desafio e, se não há incentivo, de que modo podemos garantir uma comunidade de leitores no futuro? Por esse motivo, estou de acordo com Mario González (2013) quando afirma que “a Literatura deve ser praticada.”¹ (GONZÁLEZ, 2013, p. 33, tradução minha), e ainda acrescento, deve ser compartilhada.

Agora que já problematizei e justifiquei a relevância deste tema, irei pontuar os objetivos do meu trabalho. Tenho como objetivo geral incentivar a leitura de literatura em língua espanhola e, como objetivos específicos, auxiliar no desenvolvimento das competências leitora e literária dos alunos, além de promover a formação de uma comunidade de leitores.

Espero que essa pesquisa desperte em outros professores de espanhol, principalmente aqueles que lecionam no ensino médio, o interesse de trabalhar com literatura,

¹ la Literatura hay que practicarla.

ainda que meu propósito não seja colocar a experiência relatada aqui como uma receita que deve ser seguida, mas como algo que pode ser reinventado e adaptado.

A experiência aqui relatada será avaliada desde o ponto de vista qualitativo-interpretativista, isto é, partirá da análise e interpretação das atividades realizadas pelos alunos durante o CL. Quanto à metodologia, a minha pesquisa teve um caráter teórico-prático. Essa aproximação foi possível graças à disciplina optativa de “Literatura e Ensino”, pois me possibilitou estudar o material teórico que serviu de sustentação para este trabalho. Já os projetos “Literatura na aula de língua espanhola no ensino médio” e “PRP” me deram a oportunidade de trabalhar com literatura na escola.

A disciplina serviu como laboratório experimental, no qual tive a oportunidade de discutir textos basilares como os de Josep Ballester (2009, 2016) e Noelia Ibarra (2009, 2016), que apresentam modos de como abordar a literatura no ensino de língua espanhola, e autores como Antonio Mendoza Fillola (1998, 2006), que defende a renovação na metodologia de ensino de literatura com a inclusão do texto literário como um estímulo de aprendizagem, já que torna o leitor responsável por atribuir significados e formular interpretações.

No segundo capítulo, abordarei os textos que deram fundamentação teórica ao trabalho, entre os quais cito Rildo Cosson (2007, 2020) que trata do conceito de Letramento Literário e apresenta uma proposta de organização de Círculos de Leitura, cujo objetivo é proporcionar aos alunos do ensino médio um redescobrimento do texto literário.

Os livros de Cosson (2007, 2020) também proporcionaram um entendimento mais profundo sobre a literatura na escola, sobre o processo da leitura e sobre as diversas práticas da leitura literária. Seus livros ainda apresentam um material consistente sobre elaboração de oficinas que foi adaptado em algumas atividades no CL.

O terceiro capítulo descreve o Programa de Residência Pedagógica e o contexto da escola-campo. Nele, utilizo como apoio os textos de Juliana Batista Faria e Júlio Emílio Diniz-Pereira (2019) e autores como Betânia Passos Medrado (2017, 2020) e Edvaldo Santos de Lira e Walison Paulino de Araújo Costa (2020). Esses textos contam com informações importantes para entendermos como funciona a residência pedagógica e trazem também algumas reflexões sobre a construção da nossa identidade como docentes.

É no quarto capítulo que se encontra o relato da experiência com o CL, como foi o processo de seleção dos textos, de temas e de autores e a recepção dos alunos à proposta.

Contamos novamente com o apoio de Cosson (2007, 2020), Ballester (2013, 2016) e Ibarra (2013, 2016), Santos (2015), dentre outros, para tratar do encontro entre autor, texto e leitor.

Após as considerações finais e as referências, incluí um anexo com algumas atividades realizadas pelos alunos (com a retirada dos identificadores para preservar o anonimato) e apêndices com fotos da imagem usada para divulgação do CL, um roteiro de atividades e os modelos dos questionários. Vale esclarecer que os alunos que participaram do CL assinaram um termo de consentimento (TCLE), portanto, tenho a permissão de disponibilizá-los aqui.

2. “TUDO QUANTO NÃO FOR VIDA É LITERATURA”

O título deste capítulo, inspirado na frase poética do renomado escritor José Saramago, “Tudo quanto não for vida é Literatura”, nos convida a mergulhar nas profundezas da relação entre a literatura e a experiência humana. Como poetas, escritores e leitores, frequentemente nos deparamos com essa dicotomia entre a vida cotidiana e a narrativa fictícia, questionando como os mundos da ficção podem ecoar a complexidade das emoções e situações que encontramos na realidade. Esta escolha deliberada de título não é meramente uma expressão poética, mas sim um convite para explorarmos como a literatura não apenas reflete, mas também enriquece nossas vivências.

Nossa jornada nesta investigação, começa com essa frase retirada da obra *História do cerco de Lisboa*. Nesse romance, Saramago se lança como um arquiteto da história, entrelaçando os fios do real e do imaginado para recontar eventos passados sob uma nova luz. Em seu discurso ao receber o Nobel, comentou sobre seu grupo familiar e mencionou seu hábito de transformar as pessoas da vida real em personagens como uma forma de não esquecê-las. Isso nos incita a refletir sobre a natureza da literatura e seu poder de transcender as fronteiras do tempo e da realidade objetiva.

Ainda na tentativa de compreender a importância da literatura na sua relação entre a vida e a arte, recorreremos às palavras sábias de Clive Staples Lewis (2009), presentes em seu livro *Um experimento em crítica literária*:

Aqueles que narram a história e aqueles (incluindo nós mesmos) que a recebem não estão pensando em nada de caráter tão geral como a vida humana. A atenção está concentrada em algo concreto e individual: no terror, no esplendor, na maravilha, na piedade ou no absurdo de um caso particular, seja o que for, mas sempre algo para além do comum. Somente isso conta, e não por qualquer luz que possa lançar daí em diante sobre a vida humana, mas por seu valor intrínseco. (LEWIS, 2009, p. 59).

De acordo com o escritor inglês, os literariamente letrados não confundem a vida com a arte, quando fecham o livro, a vida real emerge. No entanto, os autores usam a realidade como matéria-prima para criar um tipo de arte que possa surpreender. Por esse motivo, os leitores sempre buscam aquilo que é excepcional em uma história e acredito que foi o que Saramago tentou fazer em *História do cerco de Lisboa*.

Lewis (2009) nos lembra que a arte literária, quando executada com maestria, tem o poder de conferir vida e profundidade a personagens e eventos fictícios, refletindo não apenas as experiências individuais do autor, mas também a essência da própria existência humana.

Esta perspectiva lança luz sobre o propósito intrínseco da literatura: não apenas como mero entretenimento, mas como um meio de compreender e interpretar as complexidades da vida. O diálogo entre os personagens “revisor” e “autor” na obra de Saramago ilustra o que Lewis (2009) explica:

O grande artista - ou, em todo caso, o grande artista literário - não pode ser um homem raso em seus pensamentos ou em seus sentimentos. Por mais que a história que ele escolheu seja improvável e anormal, vai, como costumamos dizer, "ganhar vida" em suas mãos. Essa vida que surge estará impregnada com toda a sabedoria, o conhecimento e a experiência que o autor possui. E, ainda mais, em razão de algo que consigo descrever apenas vagamente como o sabor ou a "textura" que a vida real tem para ele. (LEWIS, 2009, p. 73).

Escolhi a frase “Tudo quanto não for vida é literatura” como título, porque inicialmente este capítulo aborda a importância da literatura para a formação do leitor, uma importância que se desdobra na relação entre literatura e ensino e desemboca na proposta de Cosson para um CL. Ao distinguir a vida da arte e ao extrair matéria-prima da realidade, como a realidade acadêmica, quero escrever esta monografia como um artista que talha uma obra, tornando-a “viva” porque “tudo quanto não for vida é literatura”.

2.1 A Importância da Literatura

Quando o aluno ingressa no curso de Letras, ele se dá conta de que a literatura vista no ensino superior é muito diferente daquela do ensino básico, uma vez que seu estudo não está necessariamente centrado em um recorte de escolas literárias, trechos de obras e biografias de autores. A literatura passa a ser estudada de uma maneira mais profunda, desde o ponto de vista das teorias literárias, e passa a ser analisada considerando seu contexto de produção.

A pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil", em sua quinta edição, traz à tona uma realidade alarmante. Os dados da pesquisa revelaram uma redução no percentual de leitores entre 2015 e 2019. O panorama apresentado indica que, nesse período, passamos de 104,7 milhões de leitores para 100,1 milhões – uma queda de 4,6 milhões, mais acentuada nas classes A (de 76% de leitores para 67%) e B (de 70% para 63%) e entre os que cursaram o Ensino Superior (de 82% para 68%).²

² Esses dados se encontram em Retratos da Leitura no Brasil, disponível em: <https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5_o_livro_IPL.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

Ao comparar a primeira edição da pesquisa (2007) e a quinta (2021), se constatou que o principal problema apontava para a formação do leitor na escola. A esse problema se somam outros, tais como, a formação do professor leitor e a ausência de bibliotecas em cerca de 60% das escolas brasileiras, destacando que quase 50% dos estudantes do ensino básico dependem das bibliotecas para terem acesso aos livros que leem.³ Além disso, através das notícias recentes publicadas no site do SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros), vemos que o ano de 2023 começa em declínio com um quadro desanimador.⁴ Revelando assim a urgência de uma abordagem que promova o interesse pela leitura literária desde os primeiros anos de escolaridade. Esses dados são alarmantes, principalmente quando se compartilha o pensamento de Antonio Candido (2011) ao afirmar que:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Para que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. (CANDIDO, 2011, p. 188-189).

Antonio Candido expressou com eloquência a importância da literatura em nosso desenvolvimento humano. Para ele, a literatura não é um mero privilégio, mas sim uma necessidade. Ela é essencial porque enriquece nossa visão de mundo, amplia nossas habilidades linguísticas e molda nossa identidade.

Cosson (2007, p. 9-10), na introdução do seu livro, traz a fábula do imperador chinês e a partir dela nos apresenta três modos de enxergar e entender a literatura:

Como os sábios do imperador chinês, vivemos nas escolas uma situação difícil com os alunos, os professores de outras disciplinas, os dirigentes educacionais e a sociedade, quando a matéria é literatura. Alguns acreditam que se trata de um saber desnecessário. Para esses, a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas. Eles não sabem, mas pensam que não precisam aprender literatura, porque já conhecem e dominam tudo o que lhes interessa. Essa postura arrogante com relação ao saber literário leva a literatura a ser tratada como apêndice da disciplina Língua Portuguesa, quer pela sobreposição à simples leitura no ensino fundamental, quer pela redução da literatura à história literária no ensino médio. É a mesma arrogância que reserva à disciplina Literatura no ensino médio uma única aula por semana, considera a biblioteca um depósito de livros e assim por diante. Outros têm consciência de que desconhecem a disciplina, porém consideram o esforço para conhecer desproporcional aos seus benefícios. São os indiferentes, para quem ler é uma atividade de prazer, mas o único valor que conseguem atribuir à literatura é o

³ Ibidem.

⁴ Esses dados se encontram em Sindicato Nacional dos Editores de Livros, disponível em: <<https://snel.org.br/ritmo-de-2023-comeca-a-ser-desenhado-em-declinio/>>. Acesso em: 20 de março de 2023.

reforço das habilidades linguísticas. É por isso que não se importam se o ensino de literatura constitui-se em uma sequência enfadonha de autores, características de estilos de época e figuras de linguagem, cujos nomes tão-somente devem ser decorados independentemente de qualquer contexto. Por fim, há aqueles que desejam muito estudar literatura ou qualquer outra coisa. Todavia, seja por falta de referências culturais ou pela maneira como a literatura lhes é retratada, ela se torna inacessível. Para eles, a literatura é um mistério, cuja iniciação está fora de seu alcance. Não surpreende, portanto, que tomem a poesia como um amontoado de palavras difíceis e tenham dificuldade em distinguir a ficção de outros discursos de realidade. (COSSON, 2007, p. 10-11)

Mostrar aos alunos a importância da literatura enquanto ainda estão no ensino básico, parece difícil, mas não é impossível. Afinal, "a literatura faz parte das comunidades humanas desde tempos imemoriais" (COSSON, 2020, p. 11). É pelo fato da literatura ser essencial que movimentos como #DefendaOLivro⁵ ganharam tanta força em 2020. Este movimento surgiu como forma de rebater o projeto de lei do antigo governo que visava o aumento da taxa tributária dos livros em 12%, que acarretaria no aumento do preço e tornaria ainda mais difícil o acesso à leitura. É preciso fomentar a leitura literária com os alunos, para que, como Candido (2011) nos lembra, a literatura não seja privilégio de poucos ou de pequenos grupos.

Uma professora certa vez disse que temos uma biblioteca particular em nosso cérebro com tudo aquilo que lemos. Essa analogia surge da *Biblioteca Personal* do escritor argentino Jorge Luis Borges quando afirma que: "Ao longo do tempo, nossa memória vai construindo uma biblioteca variada, feita de livros ou de páginas, cuja leitura foi uma alegria para nós e que gostaríamos de compartilhar"⁶ (BORGES, 1998, p. 7, tradução minha). Quanto mais recheamos essa biblioteca pessoal, mais ampla e aguçada é a nossa percepção do mundo, e melhor conseguimos interpretar e nos expressar.

A literatura cumpre o papel de tornar o mundo compreensível, ela é o lugar onde há espaço para a subjetividade e onde podemos vivenciar a experiência do outro e agregá-la à nossa própria. Ela forma nossa personalidade, espelha e expressa a realidade à nossa volta. É inerente a nós, quer nos demos conta disso ou não. Todas as obras que consumimos nos ajudam a entender e organizar melhor o que somos e a forma que enxergamos o mundo em que vivemos. Como afirma Antoine Compagnon:

⁵ Resenhas à la Carte. Entenda o movimento "defenda o livro." Disponível em: <<https://resenhasalacarte.com.br/materias/entenda-o-movimento-defenda-o-livro/>>. Acesso em: 20 de março de 2023.

⁶ A lo largo del tiempo, nuestra memoria va formando una biblioteca dispar, hecha de libros, o de páginas, cuya lectura fue una dicha para nosotros y que nos gustaría compartir.

Há um conhecimento do mundo e dos homens propiciado pela experiência literária (talvez não apenas por ela, mas principalmente por ela), um conhecimento que só (ou quase só) a experiência literária nos proporciona. Seríamos capazes de paixão se nunca tivéssemos lido uma história de amor, se nunca nos houvessem contado uma única história de amor? (COMPAGNON, 2003, p. 36).

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza que, por sua vez, nos torna capazes de ordenar nossos pensamentos, nossas emoções e sentimentos, nossa cosmovisão e nossas opiniões. Pela forma como a mensagem é construída e pela escolha metódica e refinada de palavras, a literatura abarca aspectos sociais da realidade, da vida e de experiências de um modo geral.

Quando mergulhamos em uma obra ou devoramos um conto, mesmo que pareça paradoxal porque nos desligamos da realidade diária e do mundo à nossa volta, estamos exercitando a compreensão da nossa própria realidade. Como observou Candido (2011), a literatura ordena nosso caos interior, proporcionando equilíbrio e compreensão em nossas vidas, mesmo que às vezes seja parcial ou circunstancial. Esse equilíbrio combina reflexão e fruição, necessárias para nortear o modo de usar a literatura como um recurso didático. Sobre esse assunto irei desenvolver na próxima seção do texto.

2.2 Literatura e Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira

Conforme delineado na seção anterior, a importância da literatura é inegável. No entanto, é crucial discernir como essa importância se manifesta no contexto educacional. Ao direcionar nossa atenção para a presença da literatura no ambiente escolar, muitas vezes somos confrontados com questionamentos a respeito de seu valor e sua contribuição no ensino.

Frequentemente, esquecemos que desde a antiguidade clássica, a literatura tem sido usada para educar, esquecemos que por muito tempo ela ajudou na formação cultural dos sujeitos e na relação do sujeito com o mundo e que: “não há limites temporais ou espaciais para um mundo feito de palavras” (COSSON, 2020, p. 25).

Construímos nossa realidade por meio das palavras e de seus significados. Portanto, se torna imprescindível apropriarmos da literatura como uma forma de possibilitar uma ampliação do mundo, tanto oralmente como textualmente. Nesse sentido, Cosson afirma que: “É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.” (COSSON, 2007, p. 17).

A literatura desempenha um papel fundamental no fortalecimento de diversas áreas da vida, tanto no âmbito criativo como no prático. Em nosso mundo em constante transformação, onde a informação é uma moeda valiosa, é essencial estarmos bem informados e atentos às mudanças diárias que moldam o cenário contemporâneo. Nesse contexto, acredito que a leitura se torna uma poderosa ferramenta para nos capacitar a participar ativamente dessa dinâmica, abrindo portas para uma compreensão mais profunda e um engajamento mais significativo com o mundo ao nosso redor. Como apontou Cosson (2007): “O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros” (COSSON, 2007, p. 28).

A leitura de textos literários como instrumento de ensino de ELE se torna uma boa escolha pelo papel que desempenha ao estimular o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, ao aprimorar a habilidade de comunicação, quando nos expõe a diversos estilos de escrita, ao promover o senso crítico, a introspecção e o autoconhecimento, além de melhorar o vocabulário, a gramática e a compreensão da língua espanhola. Através dela, somos expostos a uma variedade de experiências humanas e isso nos ajuda a desenvolver a empatia.

No entanto, se encontramos algum texto literário em um livro didático de ensino de ELE na atualidade, vemos que, ao passo que se explora a gramática e o léxico, o valor literário do texto nem sempre é o foco principal. Não há problema em explorar o texto pontuando questões gramaticais e lexicais, mas o objetivo não deve estar restrito a esses aspectos, pois é a partir do texto literário que exploramos a gramática, não o contrário, ou correremos o risco de fazer com que o texto se torne pretexto. Nesse sentido, Ballester e Ibarra (2016) afirmam que:

A didática no ensino de ELE não pode ser abordada a partir de uma perspectiva monolítica que exclui cultura(s) e literatura(s), tampouco se pode aspirar que o aprendiz adquira a competência plurilíngue e pluricultural preconizada pelo Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER) sem ter contato com uma das manifestações linguísticas e culturais fundamentais como é a literatura. Além disso, no caso do ELE, isso ganha ainda mais importância, uma vez que o termo “espanhol” engloba uma grande diversidade de culturas e literaturas às quais o

estudante pode se aproximar através do texto literário.⁷ (BALLESTER; IBARRA, 2016, p. 118, tradução minha).

Para Ballester e Ibarra (2016), embora muito se falasse na teoria sobre a literatura no ensino de ELE, na prática, a literatura terminava por ser desenvolvida (quando desenvolvida), por alguma motivação e concepção individual do docente. Os autores explicam que o motivo para que isso aconteça são os preconceitos disseminados com frequência que terminam por ser naturalizados. A partir daí, colocam esses preconceitos como argumentos e passam a questioná-los, vou pontuar dois deles em seguida.

Um dos argumentos diz respeito ao fato de os textos literários serem considerados difíceis e por isso tornam o rendimento das atividades cotidianas escasso. Em resposta a esse argumento, aponto que a literatura pode desempenhar um papel significativo no desenvolvimento da competência leitora nas aulas de ELE, ao expor os alunos a uma variedade de estilos e gêneros literários, pois: “A literatura amplia as possibilidades de experiências, proporcionando-lhes um meio alternativo ao contato direto com a língua que os falantes nativos ou estrangeiros têm em um ambiente de imersão”⁸ (MONTESA; GARRIDO, 1994, p. 453, tradução minha). Ler textos escritos para leitores daquele idioma ajuda os alunos a expandir seu vocabulário e a compreensão da estrutura da língua em contextos autênticos. Além de desafiá-los a melhorar suas habilidades de compreensão de leitura, incluindo inferência, identificação de contexto e interpretação.

Citarei mais um dos argumentos preconceituosos frequentemente repetido e que foi analisado por Ballester e Ibarra (2016): “A falta de atratividade do texto literário para o aprendente de ELE e, mais uma vez, seu escasso rendimento na realização de seus objetivos.”⁹ (BALLESTER; IBARRA, 2016, p. 122, tradução minha). Ao contrário do que diz esse argumento, a literatura pode ser mais envolvente e interessante para os alunos do que textos didáticos tradicionais, isso pode aumentar a motivação dos alunos para ler e se engajar com o material. O fato do CL ter funcionado e possibilitado a existência desta monografia

⁷ La didáctica de ELE no puede abordarse desde una perspectiva monolítica que excluya la cultura(s) y la literatura(s), como tampoco puede aspirarse a que el aprendiz adquiera la competencia plurilingüe y pluricultural propugnada por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) sin tener contacto con una de las manifestaciones lingüísticas y culturales clave como es la literatura. Además, en el caso de ELE cobra todavía más importancia si cabe, ya que el término “español” engloba una gran diversidad de culturas y literaturas a las que el estudiante puede aproximarse a través del texto literario.

⁸ La literatura les amplía la posibilidad de experiencias proporcionándoles un medio alternativo al contacto directo con la lengua que tienen los nativos o los extranjeros en un medio de inmersión.

⁹ La falta de atractivo del texto literario para el aprendiente de ELE y, de nuevo, su escasa rentabilidad en la consecución de sus objetivos.

atestam contra esse argumento, mas isso será desenvolvido mais adiante na seção “Recepção dos Alunos”.

Ao praticar a leitura crítica e análise de textos literários. Os alunos desenvolvem habilidades de pensamento crítico e análise textual. A leitura de literatura em língua espanhola também oferece uma oportunidade para os alunos aplicarem o que aprenderam em sala de aula em um contexto autêntico e significativo, pois: “O texto literário representa para o estudante uma contribuição única que nenhuma outra tipologia textual oferece: o desfrute estético, lúdico, cognitivo ou emocional.”¹⁰ (BALLESTER; IBARRA, 2016, p. 123, tradução minha).

As leituras promovem debates e podem incentivar a reflexão sobre temas sociais, morais e filosóficos presentes ou abordados nos textos, configurando “um lugar de encontro com as ideias do outro em um âmbito não convencional.”¹¹ (MONTESA; GARRIDO, 1994, p. 455, tradução minha), desenvolvendo assim habilidades de expressão oral e escrita no aluno.

Através da literatura, os alunos também podem aprender sobre a cultura do país ou da comunidade de fala da LE: “A literatura é a manifestação cultural mais representativa de uma língua. Ela oferece uma oportunidade extraordinária de aproximar-se da cultura da língua-alvo e da própria língua-alvo.”¹² (BALLESTER; IBARRA, 2016, p. 125, tradução minha). Isso facilita a compreensão das nuances culturais que influenciam o uso da língua na história, nas tradições e nos valores da cultura associados à LE. Tornando os alunos comunicadores mais eficazes e culturalmente conscientes. Vale lembrar que no ensino de ELE: “O referente cultural abrange não apenas o âmbito espanhol, mas também o hispano-americano.”¹³ (BALLESTER; IBARRA, 2016, p. 126, tradução minha).

A literatura proporciona uma série de benefícios, desde a exposição a diferentes estilos de escrita até a compreensão cultural e a reflexão sobre temas diversos. Os professores precisam entender que ao incluir a literatura em suas aulas podem criar um ambiente estimulante e enriquecedor que promove o aprendizado efetivo da língua espanhola e assim desmistificar os preconceitos gerados pelo medo, como apontam Ballester e Ibarra:

¹⁰ El texto literario supone para el estudiante una aportación singular que no proporciona otra tipología textual: el disfrute estético, lúdico, cognoscitivo o emocional.

¹¹ un lugar de encuentro con las ideas del otro en un ámbito no tópico.

¹² La literatura constituye la manifestación cultural más representativa de una lengua. Implica una extraordinaria oportunidad de aproximación a la cultura de la lengua meta y a la propia lengua meta.

¹³ El referente cultural comprende no sólo el ámbito español sino también el hispanoamericano.

Por último, apontamos como na realidade os diferentes argumentos examinados mascaram um preconceito fundamental que nem sempre é mencionado de forma direta: o medo, tanto do aprendiz quanto do docente, em relação ao uso de um material que exige um esforço extra por parte de ambos para sua inclusão na sala de aula. Como consequência, é essencial partir da superação desse medo como primeira estratégia de abordagem à ampla gama de possibilidades que o texto literário oferece e propor de forma contextualizada sua programação didática.¹⁴ (BALLESTER; IBARRA, 2016, p. 122, tradução minha).

Como foi apontado por Ballester e Ibarra (2016), a literatura não precisa ser o único recurso e o foco principal de interesse para o estudante de ELE. No entanto, é importante considerá-la como uma valiosa oportunidade de aprendizado:

Perante concepções reducionistas sobre o papel da literatura na didática de línguas estrangeiras, nos posicionamos na abordagem mais contemporânea que compreende sua importância não apenas como um recurso adicional, mas como um instrumento privilegiado para a aquisição e desenvolvimento das diferentes competências: comunicativa, discursiva, léxico-gramatical, sociocultural - é claro -, emocional, literária e leitora, e, acima de tudo, plurilíngue e pluricultural.¹⁵ (BALLESTER; IBARRA, 2016, p. 126, tradução minha).

Diante das abordagens reducionistas, os escritores adotam a perspectiva mais contemporânea, a qual reconhece a importância da literatura no ensino de ELE, não apenas como um recurso suplementar, mas como um instrumento para o desenvolvimento de diversas competências essenciais como as citadas anteriormente. Esse ponto de vista também se encontra nas obras de Antonio Mendoza Fillola (2006; 1998):

A educação literária faz parte da formação cultural do indivíduo. Essa consideração está articulada com a abordagem didática que atualmente é apresentada para o tratamento da formação literária, que tem como eixo principal a atividade do leitor no processo de recepção, integrando nele as relações entre os sistemas sociais e culturais, os sistemas retóricos e as estratégias do discurso, bem como os sistemas

¹⁴ Por último, apuntamos cómo en realidad los distintos argumentos examinados enmascaran un prejuicio de base al que no siempre se alude de forma directa: el miedo, tanto del aprendiz como del docente respecto al empleo de un material que exige un esfuerzo extra por parte de ambos para su inclusión en el aula. En consecuencia, resulta esencial partir de la superación de este temor como primera estrategia de aproximación al inmenso abanico de posibilidades que el texto literario ofrece y plantear de forma contextualizada su programación didáctica.

¹⁵ Frente a concepciones reducionistas en torno al papel de la literatura en la didáctica de las lenguas extranjeras, nos posicionamos en la más contemporánea que comprende su importancia no solo como un recurso más, sino como un instrumento privilegiado para la adquisición y desarrollo de las diferentes competencias, la comunicativa, la discursiva, la léxico-gramatical, la sociocultural –por supuesto–, la emocional, la literaria y la lectora y, sobre todo, la plurilingüe y pluricultural.

de ritualização e simbolização do imaginário que a criação literária inclui.¹⁶ (MENDOZA FILLOLA, 2006, p. 9, tradução minha).

Mendoza Fillola, em suas obras, defende a renovação na metodologia de ensino de literatura ao incluir o texto literário como um estímulo para a aprendizagem. Ele propõe uma abordagem mais significativa e interativa, em que o leitor é responsável por atribuir significados e formular interpretações dos textos literários:

Desde o arcabouço das teorias cognitivistas da aprendizagem, nos últimos anos, tem surgido um interesse evidente em considerar a atividade do leitor como uma participação colaborativa na construção de significados do texto; e tem sido destacado o diálogo interativo que o receptor mantém com o texto.¹⁷ (MENDOZA FILLOLA, 1998, p. 1, tradução minha).

Esse alinhamento entre as duas perspectivas enfatiza a importância da literatura como um recurso versátil e poderoso no ensino de ELE, capaz de promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas, culturais e cognitivas dos alunos. Ao ler textos literários, os alunos são incentivados a interagir com o material, fazendo inferências, discutindo ideias, debatendo questões e compartilhando suas próprias interpretações: “Como efeito dessa educação, surge o conceito matizado de leitor, como receptor ativo, que participa, coopera e interage com o texto.”¹⁸ (MENDOZA FILLOLA, 2006, p. 12, tradução minha). Mendoza Fillola acredita que, ao serem desafiados a pensar criticamente sobre esses textos, os alunos se tornam mais engajados e motivados em sua aprendizagem.

O foco na interpretação pessoal e na atribuição de significados pelos próprios alunos promove uma abordagem mais construtivista do ensino, em que os estudantes têm um papel ativo na construção de seu conhecimento da língua e da cultura:

A leitura tem sido compreendida como uma atividade básica para a construção de saberes, pois integra e reestrutura uma diversidade de conhecimentos, ao mesmo tempo que exige a participação do leitor, que é responsável pela atribuição de significados e formulação de interpretações, além de ser pessoalmente aquele que

¹⁶ La educación literaria forma parte de la formación cultural del individuo. Esta consideración enlaza con el planteamiento didáctico que actualmente se presenta para el tratamiento de la formación literaria, que toma como eje principal la actividad del lector en el proceso de recepción, integrando en él las relaciones entre los sistemas sociales y culturales, los sistemas retóricos y las estrategias del discurso y los sistemas de ritualización y simbolización de lo imaginario que incluye la creación literaria.

¹⁷ Desde el marco de las teorías cognitivistas del aprendizaje, en los últimos años se ha hecho patente el interés por considerar la actividad del lector como una participación colaboradora en la construcción de significados del texto; y se ha puesto de manifiesto el diálogo interactivo que el receptor mantiene con el texto.

¹⁸ Como efecto de esta educación resulta el matizado concepto de lector, como receptor activo, que participa, coopera e interactúa con el texto.

estabelece a organização cognitiva das estruturas e referências textuais.¹⁹ (MENDOZA FILLOLA, 1998, p. 1, tradução minha).

O tratamento da competência leitora no contexto educacional se propõe ao desafio de formar leitores aptos a: “Identificar, associar, relacionar, compreender, integrar e interpretar os elementos e componentes textuais.”²⁰ (MENDOZA FILLOLA, 1998, p. 1, tradução minha). Mesmo com a evolução dos meios de aprendizagem, o texto permanece como uma peça significativa no contexto escolar e social. A leitura, enquanto meio de aquisição de conhecimentos, desempenha um papel fundamental na formação global do indivíduo e na sua inserção na sociedade.

Ao utilizar a literatura como um recurso nas aulas de ELE, é fundamental valorizar a essência intrínseca do texto literário, que se caracteriza pela liberdade e fluidez. Essa essência reside em sua natureza livre que permite múltiplas interpretações e diálogos, evitando imposições unilaterais e totalizantes. Segundo Cosson, “é por essa força libertária que a literatura sempre participou das comunidades humanas. É isso que faz com que a literatura esteja em todo lugar.” (COSSON, 2020, p. 25).

Acredito que explorar essa característica única da literatura nas aulas é essencial, pois sua diversidade temática pode ser habilmente relacionada com outras áreas, disciplinas e conteúdos. Usar a literatura como instrumento pode proporcionar aos alunos uma visão mais profunda, enriquecedora e contextualizada da língua espanhola, ao mesmo tempo em que estimula o pensamento crítico e a criatividade.

2.3 A Proposta de Cosson para um Círculo de Leitura

Antes de adentrarmos na proposta de Cosson para elaboração de um CL, se faz necessário trazer algumas considerações sobre temas presentes em seus livros, como por exemplo o conceito de “Letramento Literário”, cuja concepção vai “além das práticas escolares usuais” (COSSON, 2007, p. 11). Para o escritor, mais do que uma disciplina no currículo, a literatura dispõe os instrumentos que humanizam, enriquecem a aula e se projetam para além dela. Por esse motivo, sua proposta busca “reformular, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico” (COSSON, 2007, p. 12) para que essa

¹⁹ La lectura se ha entendido como una actividad básica para la construcción de saberes, porque integra y reestructura diversidad de conocimientos, a la vez que exige la participación del lector, que es el responsable de la atribución de significados y de la formulación de interpretaciones, además de ser, personalmente, quien fija la ordenación cognitiva de las estructuras y referentes textuales.

²⁰ Identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar e interpretar los elementos y componentes textuales.

leitura “seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso que todo saber exige.” (COSSON, 2007, p. 23).

Cosson (2020, p. 7-8) usou o termo “Círculo de Leitura” em cursos de extensão na instituição onde lecionava. O Círculo de Leitura tinha como objetivo viabilizar aos alunos do ensino médio um redescobrimento do texto literário, assim como proporcionar uma prática docente supervisionada aos alunos de Letras. Essa atividade era desenvolvida em quatro passos: 1. Aquecimento (motivação), relacionado com o texto literário que seria lido; 2. Discussão do texto lido com os grupos; 3. Registro da interpretação; 4. Compartilhamento das leituras dos grupos com toda a turma (formação de uma comunidade interpretativa).

A experiência positiva desses cursos de extensão levaram Cosson a investigar outras variações de Círculos de Leitura como o clube do livro. Sua pesquisa resultou em um livro no qual procura aprofundar e sistematizar a metodologia dos Círculos de Leitura como instrumento de letramento literário, porquanto foi necessário trazer anteriormente o conceito de letramento literário. Para Cosson, o letramento literário “se efetiva por meio de comunidades de leitores reunidas em círculos de leitura. (...). É uma maneira privilegiada de uma comunidade de leitores se constituir explicitamente” (COSSON, 2020, p. 137).

No CL, a leitura conjunta aponta sua natureza social, ao criar vínculos e aproximar a comunidade de leitores, quando provoca o diálogo e o compartilhamento das interpretações e apropriações dos textos lidos. Segundo Cosson, os Círculos de Leitura:

Possuem um caráter formativo, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra selecionada. (...). É pelo reconhecimento de seu aspecto formativo que os círculos de leitura têm sido amplamente adotados nas escolas, sobretudo pela sua aplicabilidade na formação do leitor. (COSSON, 2020, p. 139).

Para o escritor, um dos modelos mais conhecidos de Círculo de Leitura foi proposto por Harvey Daniels (2002) como uma atividade na qual grupos de alunos se reúnem para discutir a leitura de uma obra. Nesse modelo, Daniels estabelece critérios para a elaboração de um CL. Alguns desses critérios fazem parte do CL que organizei, tais como:

- b) os grupos são temporários e pequenos, ou seja, reúnem-se para a leitura de uma obra de quatro a cinco alunos que devem trocar de grupo na próxima obra;
- c) os grupos leem diferentes obras ao mesmo tempo;
- g) as discussões em grupo devem ser livres para que os alunos as sintam como um processo natural de discussão;
- h) a função do professor é dar condições para que a atividade aconteça, agindo como um facilitador. (apud COSSON, 2020, p. 140).

Há uma extensa gama de atividades que podem ser realizadas em um Círculo de Leitura, mas ao montar o nosso optamos pelas fichas de função, elaboradas por Daniels (2002). Cada participante do grupo assume uma função que pode mudar na próxima obra a ser lida. Em nosso CL, deixei os alunos livres para escolherem as suas funções e para permanecer nelas caso desejassem. Abaixo cito as fichas de funções que utilizei no nosso CL:

- a) Conector - liga a obra ou o trecho lido com a vida, com o momento;
- b) Questionador - prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento?
- c) Iluminador de passagens - escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto;
- d) Ilustrador - traz imagens para ilustrar o texto;
- e) Dicionarista - escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto;
- f) Sintetizador - sumariza o texto;
- g) Pesquisador - busca informações contextuais que são relevantes para o texto;
- h) Cenógrafo - descreve as cenas principais;
- i) Perfilador - traça um perfil das personagens mais interessantes (apud COSSON, 2020, p. 142-143).

Cosson (2020) deixa claro que nem todas as funções precisam ser preenchidas, mas considera as quatro primeiras mais importantes, pois são reflexo de leitores maduros. Na seção “Contexto da Escola” do próximo capítulo, explicarei como foi a organização do CL e na seção “Recepção dos Alunos”, apresentarei exemplos de como essas funções foram executadas na prática.

Cosson (2020) traz exemplos de prática de Círculos de Leitura fora da escola, apontando um guia desenvolvido pela espanhola Blanca Calvo (2013), que serve inclusive como prática de aprendizagem de LE. No entanto, como nosso contexto foi dentro da escola, não adentramos neste guia, mas ressaltamos como os Círculos de Leitura são proveitosos até mesmo em contextos fora da escola porque:

São espaços sociais nos quais as relações entre textos e leitores, entre leitura e literatura, entre o privado e o coletivo são expostas e os sentidos dados ao mundo são discutidos e reconstruídos. Participar de um círculo de leitura é compartilhar com um grupo de pessoas as interpretações dos textos com as quais construímos nossas identidades e da sociedade em que vivemos. (COSSON, 2020, p. 154).

Segundo Cosson (2020), para a construção de um CL será necessário uma preparação que se inicia com a seleção das obras, a elaboração do cronograma dos encontros,

a sistematização das atividades e por fim a execução. É necessário decidir que tipo de CL será executado: estruturado, semiestruturado ou aberto. De maneira sucinta, no modelo estruturado se estabelece uma estrutura que define os papéis dos participantes, utiliza-se um roteiro para guiar as discussões e as atividades a serem realizadas. No modelo semiestruturado, não há necessariamente um roteiro, mas orientações que guiam as atividades do grupo. No modelo aberto, os participantes se revezam na condução das discussões que possuem caráter de conversa entre amigos, não há regras a serem seguidas.

No próximo capítulo, apresentarei o trabalho no Programa de Residência Pedagógica no contexto da escola e, em seguida, relatarei a experiência no Círculo de Leitura.

3. “A VIDA TAMBÉM É PARA SER LIDA”

O título do segundo capítulo, "A vida também é para ser lida", faz uma referência poética à frase do escritor Guimarães Rosa. Essa frase evoca uma perspectiva no modo de ler as vivências no Programa de Residência Pedagógica e de ler o contexto da escola. Portanto, esse título não é apenas uma mera escolha estilística.

A frase faz parte da obra *Tutameia: Terceiras Estórias*. Nas notas do editor, já somos lembrados da “grafia personalíssima do autor” (2009, p. 11), para quem “os detalhes aparentemente sem importância são fundamentais para o efeito que se quer obter das palavras” (2009, p. 11). Para compreender plenamente a conexão entre o título e o capítulo, é essencial atentar-se ao fato de que, assim como Guimarães Rosa, pus uma atenção meticulosa aos “detalhes aparentemente sem importância”.

Os detalhes são indicações de que a literatura, assim como a vida, é um intrincado mosaico de elementos aparentemente insignificantes que, quando unidos, formam um todo significativo e complexo. A literatura, de maneira sensível e poderosa, é capaz de revelar aspectos profundos e ocultos da vida que muitas vezes passam despercebidos no cotidiano. A definição de “tuta e meia²¹”, é de algo sem importância, mas acredito que o autor estava sendo irônico porque na realidade, ele deu muita importância ao livro, como fica claro na seguinte passagem:

Só sei que há mistérios demais, em torno dos livros e de quem os lê e de quem os escreve; mas convindo principalmente a uns e outros a humildade. A Fazedora de Velas, queira Deus o acabe algum dia, quando conseguir vencer um pouco mais em mim o medo miúdo da morte, etc. Às vezes, quase sempre, um livro é maior que a gente. (ROSA, 2009, p. 154-155).

Essa frase evoca a ideia de que um livro verdadeiramente valioso ou genuinamente significativo deve ser concebido como uma dádiva divina. A menção à "deposição de paz para todos" (ROSA, 2009, p. 158), indica a capacidade do livro em oferecer conforto, entendimento e tranquilidade para quem o lê, independentemente de suas circunstâncias ou perspectivas individuais. Expressa o desejo de que os livros tenham um impacto profundo na vida das pessoas, proporcionando uma sensação de paz e unidade: “Um escrito, será que basta? Meu duvidar é uma petição de mais certeza.” (ROSA, 2009, p. 146).

²¹ Michaelis online. Disponível em:

<<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/tut>>. Acesso em: 20 de março de 2023.

Não se deve confundir a vida com a arte, mas se por alguns instantes olharmos a vida como uma narrativa, veremos na frase “a vida também é para ser lida”, um convite para o leitor envolver-se ativamente na sua própria vida: “ler é ir ao encontro de algo que está para ser e ninguém sabe ainda o que será...” (CALVINO, 1990, p. 58). Ler não implica necessariamente ler palavras, porque lemos as pessoas à nossa volta e ao lermos a vida, construímos significados. A vida não é apenas algo para ser observado passivamente, mas sim algo que merece ser experienciado.

A criação de um CL pode inspirar os participantes a serem ativos na construção da própria história. Assim como um livro nos transporta para novos mundos, também podemos encontrar essas experiências transformadoras ao explorar a vida ao nosso redor. Ao ler o que vivenciei no PRP e no contexto da escola, li a vida e essa pesquisa foi extraída dela.

Desse modo, ao mergulhar nas entrelinhas do título “A vida também é para ser lida”, não apenas exploramos a relação intrincada entre literatura e existência, mas também abraçamos a riqueza da experiência literária como uma ferramenta que nos permite ler e interpretar a vida em sua totalidade. O ato de ler, seja um livro ou a própria vida, é uma busca por compreensão e conexão com o mundo ao redor.

A vida, assim como a literatura, pode ser compreendida, decifrada e apreciada. Podemos ler a vida para descobrir histórias, lições e emoções “e a gente, por enquanto, só a lê por tortas linhas” (ROSA, 2009, p. 24). Quantas vezes nessas linhas tortas somos pegos por reviravoltas ou por fatos inconclusivos? Talvez a resposta esteja com Lewis:

Se tomarmos a literatura em seu sentido mais amplo, de tal forma que englobe tanto a literatura do conhecimento quanto a do poder, a questão “Que valor tem ler o que alguém escreve?” é muito parecida com a questão “Que valor tem ouvir o que alguém diz?” A não ser que tenhamos fontes em nós mesmos que possam suprir toda a informação, diversão, aconselhamento, repreensão e alegria que queremos, a resposta é óbvia. E, se de alguma maneira vale a pena ouvir ou ler, então também vale a pena fazê-lo atentamente. Na verdade, temos de estar atentos até mesmo para descobrir o que não merece nossa atenção. (LEWIS, 2009, p. 114).

Para formar um leitor, é preciso demonstrar aos alunos quão apaixonante e prazerosa pode ser a leitura. Se não for assim, de que modo é possível formar um leitor da vida? A singularidade e individualidade das experiências humanas são espelhadas na literatura, na qual cada narrativa é uma peça única e autêntica do quebra-cabeça humano.

Guimarães Rosa, possui um estilo que reflete sua memória de infância. Em *Tutameia: Terceiras Estórias*, consegue desenvolver no leitor, o que Lewis (2009, p. 89-90) menciona sobre visitar um lugar belo que conhecemos há muito tempo, mas que agora

apreciamos com um olhar adulto: “É inegável que jamais poderemos deixar nossa essência de lado. O que quer que façamos, alguma coisa de nós mesmos e de nossa idade permanecerá em nossa experiência com a literatura.” (LEWIS, 2009, p. 89-90).

Rosa soube conservar sua essência. Ao nos refugiarmos nos “palácios da memória, onde estão os tesouros de inúmeras imagens trazidas por percepções de toda espécie” (AGOSTINHO, 2017, p. 95), temos o desejo de encontrar, ali conservada, com semelhante maestria a nossa essência. Ao cultivar essa essência leitora, não apenas enriquecemos nossas vidas, mas também inspiramos outros a participarem dessa jornada de descoberta e de aprendizado. A leitura, seja de palavras ou da vida, é uma maneira poderosa de expandir nossos horizontes, nutrir nossa imaginação e compreender o mundo de maneira mais profunda.

Assim, como Guimarães Rosa nos convida a mergulhar nas páginas de sua literatura, convido o leitor a mergulhar na experiência do CL e, conseqüentemente, na própria vida. Pois, da mesma forma que nos perdemos nas histórias de um livro, podemos nos encontrar nas páginas da vida, revelando assim uma narrativa única e rica que é digna de ser lida com atenção e apreço.

3.1 Programa de Residência Pedagógica

Para contextualizar meu trabalho, é fundamental apresentar a minha leitura do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Este programa é promovido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e tem como objetivo contribuir para a formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. O PRP, implementado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), está na sua terceira edição. Este programa, de acordo com Silvestre e Valente:

Caracteriza-se como um período em que o aluno tem a oportunidade de conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre a docência, identificando e reconhecendo aspectos da cultura escolar; acompanhando e analisando os processos de aprendizagem pelos quais passam os alunos e levantando características da organização do trabalho pedagógico do professor formador e da escola. (SILVESTRE; VALENTE, 2014, p. 46).

As principais atividades realizadas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica são: reuniões de formação docente, ambientação na escola-campo, observação de atividades de ensino e intervenção pedagógica, com a etapa de regência. Cada uma dessas

atividades tem sua importância, por exemplo, as reuniões de formação são fundamentais para a discussão dos textos basilares para a formação docente e para a partilha de experiências; já a ambientação é essencial para conhecer a escola como um todo, desde os seus funcionários aos alunos; a observação de atividades de ensino serve como instrumento para compreender a atuação do professor e as intervenções, assim como as regências, são a base da construção da identidade docente.

O texto “Residência pedagógica: afinal, o que é isso?” também apresenta dados importantes para entender como funciona a residência pedagógica, pois, explica a relação entre o PRP e a residência médica, quando um jovem médico aprende com um profissional mais experiente. Além disso, o texto expõe os resultados de um estudo sobre o PRP no cenário brasileiro. O artigo mostra que a residência pedagógica é “uma ideia que vem sendo explorada no Brasil há aproximadamente dez anos, sendo colocada em prática de distintas maneiras e em diferentes contextos” (FARIA; PEREIRA, 2019, p. 351). As experiências presentes no texto ressaltam a importância do diálogo entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica:

Um forte e importante papel das universidades e instituições de ensino superior, tanto no estabelecimento de um maior diálogo com os professores e a realidade da escola básica quanto na orientação e na avaliação da formação dos (futuros) professores envolvidos. (...). Para além do que pode ser e significar a residência pedagógica, é preciso questionar o comprometimento do Estado Brasileiro com melhores condições de trabalho, carreira e remuneração para profissionais que já estão atuando em nossas escolas, com o fortalecimento das instituições de educação pública e gratuita, com a justiça social e com os princípios democráticos e humanitários de nossa ação. (FARIA; PEREIRA, 2019, p. 351-352).

Já o texto “Os diálogos entre preceptor e residente no contexto da Residência Pedagógica: reflexões em prol de uma construção de identidade docente”, de Lira, Medrado e Costa (2020), traz o PRP para um contexto próximo, a UFPB. O texto, além de ajudar a refletir sobre a identidade do residente como docente, discute sobre a vivência na escola, pois o PRP possibilita uma inserção diferenciada no ambiente escolar, proporcionando tempo para adaptação, familiarização com o contexto, interação com as turmas e colegas, além da criação de laços com a instituição de ensino.

O PRP de fato contribui para a formação inicial do futuro docente ao possibilitar uma reflexão sobre o ensino, sobre metodologias e sobre a identidade profissional que se constrói em conjunto, através das experiências dos demais residentes e dos diversos atores que fazem parte da comunidade escolar. Inclusive, a presença de residentes na escola também

contribui para a melhoria da metodologia dos preceptores, porque traz inovações e conceitos trabalhados na universidade. Dessa forma, é criada uma rede de auxílio mútuo.

De acordo com Medrado (2017, p. 171), é “necessário que lembremos que um dos aspectos mais recorrentes na memória social do que é ser um bom professor, diz respeito ao fato de este saber cumprir com o planejado, sobretudo, saber começar e finalizar a aula nos horários determinados.” Destaco essa citação porque acredito que a Residência Pedagógica me ajudou a entender o que significa “Tornar-se professor.” Acredito que também costumava ter a ideia de que o bom professor consegue cumprir com o planejado e consegue ter o controle de sua turma, mas através das minhas vivências, descobri que ser um bom professor não significa isso, pois não existe professor perfeito.

Nesse mesmo texto, Medrado (2017, p. 165) menciona a “inescapabilidade do ‘não realizado’” que está ligado à dimensão do que não pode ser visto, ou seja, na metáfora do iceberg: nas dificuldades e conflitos do que se planeja e do que de fato ocorre em sala de aula, no trabalho invisível do professor.

Ser um bom professor, não é seguir rigidamente um roteiro, mas saber improvisar, adaptar. Não quero dizer que não se deva planejar, estou falando sobre saber usar a criatividade. Por exemplo, no dia 28 de março, em um dos encontros do CL, as participantes esqueceram de ler o texto previamente e isso dificultou a formulação de hipóteses, interpretação e compreensão. Como elas não tinham lido, nem se preparado de acordo com as funções atribuídas a cada membro do CL, precisei improvisar. Quando falei sobre as profissões, temática do texto, as participantes se sentiram encorajadas a discutir sobre questões relacionadas às profissões. Pedi a uma aluna, que gostaria de ser fotógrafa, que tirasse uma foto nossa e pedi a aluna, que queria ser atriz, que atuasse em uma cirurgia com outra aluna que queria ser médica. No fim, acabei engajando a todas e incentivando a leitura do texto proposto para a atividade. Acredito que elas refletiram que não há profissões para homens e mulheres, elas têm a liberdade de decidir “lo que quieren ser de mayores.”

Nada disso teria acontecido sem o PRP, talvez nem compreendesse o texto da Medrado (2017) como compreendo agora, por isso, considero o CL minha maior contribuição no programa. Através das leituras realizadas enquanto participei do programa, pude comparar o PRP com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)²², que tem um público com faixa etária diferente. Se os alunos fossem crianças como no PIBID, iriam ler sem medo de errar, mas como o PRP trabalha com grupos de adolescentes, entendo que

²² Fiz parte do PIBID no período de maio de 2021 a março de 2022.

parte da dificuldade das leituras em voz alta seja produto do medo de passar vergonha ao ler um texto em língua espanhola.

Ao longo do trabalho no PRP, busquei incluir textos literários em algumas regências quando, por exemplo, trabalhei os adjetivos a partir da obra de *Don Quijote* de Miguel de Cervantes e quando repliquei a aula sobre *La Llorona* que havia elaborado no projeto de “Literatura na aula de língua espanhola no ensino médio.” No primeiro caso, trouxe alguns conceitos como “loucura”, “valores” e “amizade” como uma forma de introdução à obra e ao autor. Como tarefa, os alunos apresentaram uma breve dramatização de um fragmento (o capítulo oito, o episódio dos Moinhos de Vento) da obra.

3.2 Contexto da Escola

Para contextualizar esta seção do texto, apresentarei a escola ECI Compositor Luis Ramalho onde atua o grupo de Espanhol com seis residentes, duas professoras orientadoras da IES e uma preceptora. Essa escola está localizada na Rua Comerciante Alfredo Ferreira da Rocha, em Mangabeira I. Começarei, então, com uma breve descrição. No pátio de entrada há uma árvore dos sonhos, o refeitório é amplo e arejado, foi lá onde nos reunimos pela primeira vez com a professora (preceptora), a orientadora e as outras residentes. Há várias salas, inclusive existia uma sala específica para as aulas de LE (Espanhol/Inglês), mas a escola adotou um sistema de rodízio de salas. Existem atualmente dez salas de aula, mas uma delas passou a ser a biblioteca. O laboratório de informática não possui computadores. Infelizmente, não há assistência psicológica para os alunos e a condição social e econômica deles não é alta, nem baixa, não parecem passar por necessidades ou ter envolvimento com drogas.

Desejei trabalhar com o CL porque uma das coisas que me chamou a atenção na escola foi a falta de uma biblioteca. De acordo com a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, essa falta é problemática, já que em muitos casos a biblioteca é o principal meio de acesso à leitura. Como já tinha trabalhado com literatura nessa escola no ano anterior, quando participei do projeto “Literatura na aula de língua espanhola no ensino médio”, pensei que seria uma boa ideia dar continuidade à prática de leitura literária no PRP, por esse motivo, decidi organizar o CL.

O processo de organização do CL começou com uma reunião com a preceptora e a orientadora. Naquela ocasião, discutimos sobre o plano de atividades e qual perfil de aluno se encaixaria melhor na proposta, decidimos organizar a atividade com o grupo de monitores da

disciplina de espanhol (entre 9 e 18 alunos), pois seria uma forma de imersão na língua espanhola e eles poderiam replicar a experiência vivida com outros alunos.

Para Cosson (2020), a metodologia dos Círculos de Leitura é sempre a mesma. Seja dentro ou fora da escola, sempre haverá um grupo reunido para discutir uma obra, o que será alterado corresponderá aos interesses daquela determinada comunidade de leitores. Pelo fato de o CL organizado por mim ter ocorrido dentro da escola, teve um caráter formativo porque serviu como apoio à disciplina de espanhol, além de ter recebido o consentimento da equipe gestora que cedeu uma sala de aula, em dias e horários específicos, para servir de sede.

A princípio, o CL iria ser oferecido para o grupo de monitores, porém a notícia se espalhou entre os alunos e alguns demonstraram interesse em participar. Com o consentimento da preceptora, passei uma lista colhendo as assinaturas dos alunos interessados para ter uma estimativa de quantos iriam participar do CL. Com base nessa lista, percebi que não seria possível criar um único grupo, por esse motivo, seria necessário a criação de quatro grupos com cinco integrantes cada. Calvo (2013) afirma que: “Crianças e jovens precisam de uma atenção mais personalizada do que os adultos; portanto: Um clube juvenil pode começar a funcionar quando houver cinco leitores dispostos a isso, e não é aconselhável exceder quinze pessoas.”²³ (CALVO, 2013, p. 2, tradução minha).

O CL ficou previsto para ser realizado entre março e abril de 2023. Optei por um Círculo de Leitura estruturado a modo de organização, por ser uma recomendação do próprio Cosson quando o contexto é escolar. Elaborei roteiros de atividades²⁴ com as seguintes etapas: aquecimento, desenvolvimento e fechamento (modelo trabalhado na disciplina de Literatura e Ensino).

Nas etapas de aquecimento e fechamento, utilizei algumas atividades sugeridas por Cosson (2007), tais como: Acróstico (usar siglas para fazer um acróstico), usada preferencialmente com poemas para explorar o campo semântico ou determinadas imagens; Final contrário, reelaboração do final da história, sendo uma infeliz e outra feliz; Relógio, elaboração de narrativas, referentes ao futuro e ao passado; e As palavras do amor, na qual se trabalha com o campo semântico, isto é, léxico associado a uma determinada palavra.

Na etapa do desenvolvimento, além da leitura prévia em casa, os alunos fariam mais duas leituras. Uma leitura silenciosa e uma leitura em voz alta como uma forma de identificar a pronúncia correta e trabalhar, mesmo que superficialmente, alguns aspectos fonéticos e

²³ Los niños y los jóvenes necesitan una atención más personalizada que los adultos; por lo tanto: Un club juvenil puede empezar a funcionar cuando haya cinco lectores dispuestos a ello, y no conviene que exceda de quince personas.

²⁴ Foi selecionado e disponibilizado um roteiro no apêndice B.

fonológicos, afinal, “ler para o outro nunca é apenas oralizar um texto.” (COSSON, 2020, p. 104). Após a leitura os alunos deveriam compartilhar suas funções²⁵ que foram previamente determinadas.

Dentro do CL eu assumi a função de Questionadora, trazendo perguntas provocadoras que fomentaram as competências leitora, literária e interpretativa ligadas à:

- a) Conexões pessoais: ao que a história o remeteu? A qual experiência de vida a história pode ser relacionada? Você se identifica com algum dos personagens (semelhança/diferença com ele)? Que tipo de leitor gostaria desse livro? Alguma personagem que gostaria de conhecer/ter conhecido na vida real? Compare personagens com você ou alguém que conhece.
- b) Identificação de elementos importantes: qual a ideia mais importante do texto? Qual é a parte mais interessante? Descreva o protagonista. Escolha uma personagem secundária relevante para a história e diga por quê. O que o texto lhe trouxe sobre a vida? O título é adequado? Por quê?
- c) Expressando sentimentos sobre a história: o que você sentiu ao ler o livro? Que partes fizeram você se sentir dessa maneira? Você acha que outra pessoa gostaria/não gostaria de ler e por quê? Você o recomendaria? Qual a sua parte favorita da história? Qual a personagem favorita? Você foi mudando de opinião ao ler a história?
- d) Noticiando a elaboração do texto: o que perguntaria ao autor sobre o livro? Se pudesse trocar uma parte/personagem, o que trocaria? Há algo no livro que considerou estranho/esquisito? Por que o autor incluiu esse aspecto no livro? Há alguma coisa especial na escrita do livro? (apud COSSON, 2020, p. 143-144).

Não usei todas as perguntas²⁶ que se encontram na citação acima, inclusive algumas foram adaptadas. Além disso, pela proposta de imersão na língua espanhola, todas as atividades no CL foram realizadas em espanhol. A língua materna só foi usada para esclarecer alguma dúvida. Vale destacar que os alunos não foram obrigados a participar do CL e as atividades (os registros escritos com base nas funções) foram entregues de forma espontânea. Essa foi a maneira que encontrei para tornar o diálogo autêntico, deixando-os livres para trazer suas opiniões e atividades como atos voluntários, já que nos momentos de discussão iriam expor as funções. Esses momentos não seriam de ensinamento, mas de partilha, pois:

Um círculo de leitura é uma estratégia de compartilhamento organizado de uma obra dentro de uma comunidade de leitores que se constituiu com esse objetivo. Por isso, se não funcionar como um diálogo autêntico entre seus participantes, o círculo de leitura não tem sentido em ser assim constituído. Ler, já vimos, é um diálogo que se mantém com a experiência do outro e os círculos de leitura tornam esse diálogo uma ação comunitária. É por isso também que ler é um processo, uma

²⁵ As funções foram mencionadas no capítulo anterior.

²⁶ Por exemplo, se o título era adequado ao poema e o porquê; o que sentiram ao ler o poema, se o recomendariam para alguém; o que perguntariam ao autor do poema, se houve algo no poema que consideraram esquisito.

O CL foi composto por 16 monitores da disciplina de espanhol, como já foi mencionado, e 4 alunos que se interessaram pela oficina do Círculo de Leitura, totalizando 20 participantes, que foram divididos em quatro grupos. Ao todo, ocorreram onze encontros, sendo dois com cada grupo e três com todos os integrantes da oficina. Os encontros foram planejados para acontecer quinzenalmente²⁷, nas terças e quartas-feiras, em uma das salas de aula (sala 3), das 12:50h às 13:20h. Esse era o único horário disponível dos alunos, justamente o horário do almoço e descanso. Ainda que desejasse prolongar os encontros, não poderia ultrapassar os trinta minutos.

O encontro inicial foi realizado com todos os participantes para compartilhar informações sobre o funcionamento do CL e distribuir um questionário de sondagem²⁸. Da mesma forma, foi realizado um encontro final no qual os integrantes da oficina responderam um segundo questionário, de avaliação.

Durante o primeiro encontro, além de passar informações sobre o funcionamento do CL, discutimos sobre a importância da literatura e os alunos compartilharam leituras e livros que foram marcantes em suas vidas. Também expliquei os benefícios que o CL traria para a aprendizagem da língua espanhola e apresentei as funções que os participantes poderiam escolher. Durante esse encontro, distribuí os textos literários juntamente com o cronograma dos encontros e o questionário de sondagem. Este questionário também serviu como guia para selecionar os textos literários que seriam lidos nos próximos encontros. Essa experiência será detalhada no próximo capítulo.

²⁷ Esses encontros eram simultâneos: um grupo na terça-feira e outro na quarta-feira. Na semana seguinte, trabalhava com os outros dois grupos, por isso os encontros eram quinzenais.

²⁸ Os modelos do questionário de sondagem e de avaliação estão disponíveis no apêndice C.

4. “LA LITERATURA HAY QUE PRACTICARLA”

O título do quarto capítulo, "La literatura hay que practicarla", é uma alusão ao comentário de Antonio Candido, registrada na fala de Mario González durante uma conferência de professores de espanhol.²⁹ Essa frase se encaixa perfeitamente com o que proponho neste capítulo, pois trataremos aqui da experiência e da prática de leitura literária realizada no Círculo de Leitura com os alunos da escola ECI Compositor Luis Ramalho.

A outra razão que me levou a escolher essa frase foi o intuito de homenagear o professor Mario González, cujas contribuições para o ensino do espanhol e da literatura espanhola e hispanoamericana nos cursos de graduação sequer caberiam aqui. O antigo professor da USP faleceu em 2013, mas deixou um grande legado para nós estudantes de espanhol e amantes da literatura. Lamento não ter conhecido o professor Mario González em vida, mas expresso aqui meus sinceros agradecimentos por seu valioso legado.

4.1 Seleção de Textos

Segundo Santos (2015, p. 44-46), ao longo do tempo, a metodologia no ensino de línguas passou por várias modificações e as atividades de leitura de textos literários também sofreram mudanças. Inicialmente, o texto era o foco, e apenas a partir dele formulava-se uma interpretação (modelo ascendente de leitura). Depois, ocorreu o inverso, partindo da interpretação do leitor para o texto (modelo descendente) e, por fim, a leitura passou a ser um ato comunicativo que envolve texto, leitor e autor. A isso, acrescentamos também a importância do contexto, conforme apontado por Cosson (2020):

A leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto. (...) Sem um deles, o circuito não se completa e o processo resulta falho. O diálogo da leitura implica ouvir o autor para entender o texto, construir o sentido do texto porque se compartilha os sentidos de uma sociedade, ou construir o sentido do texto ouvindo o autor e compartilhando os sentidos de uma sociedade no entendimento do texto. (COSSON, 2020, p. 36-41).

Para Santos (2015), no modelo de leitura enunciativa, “a leitura do texto literário é o resultado da interação entre os sujeitos envolvidos no processo com a negociação e a reconstrução de sentidos, permeada pela intertextualidade” (SANTOS, 2015, p. 47). A partir

²⁹ Conferência lida no XIV Congresso de Professores de Espanhol, UFF, 2011.

desse modelo, Santos (2015) apresenta propostas de como utilizar textos literários sem focar em atividades gramaticais e também propõe critérios para a escolha desses textos. A autora sugere:

Nos níveis iniciais, devem-se escolher textos pequenos: contos, fábulas, pequenas obras teatrais. Geralmente, como os níveis iniciais de LE trabalham a descrição, utilizamos textos descritivos cujo conteúdo linguístico abarque, em sua maioria, os tempos do presente e do futuro. (SANTOS, 2015, p. 50).

A partir da proposta de Santos, decidi trabalhar inicialmente com poemas e contos. A organização do nosso CL, bem como a seleção dos textos, ocorreu em função das circunstâncias, da quantidade de integrantes e da duração dos encontros. Cada grupo possuía características individuais. Coube a mim selecionar nove textos para serem trabalhados, considerando o "elenco de possibilidades de escolha para o professor, no qual sempre encontrará uma alternativa adequada para cada grupo."³⁰ (BALLESTER; IBARRA, 2016, p. 125, tradução minha).

Com base nos dados do questionário de sondagem, todos os participantes afirmaram ser sua primeira vez em um CL, com exceção de uma participante do grupo 4. O questionário auxiliou na compreensão dos perfis dos leitores envolvidos no trabalho. Os alunos indicaram seus gêneros favoritos, fato que me auxiliou na seleção dos textos literários. Alinhei a seleção de textos aos objetivos do CL, considerando fatores como relevância cultural, diversidade de gêneros e série escolar.

A escolha do gênero poema deve-se à sua brevidade e complexidade textual, repleto de figuras de linguagem como metáforas que instigam múltiplas interpretações. Além disso, esse gênero estimula debates e incentiva os alunos a adotarem posições distintas. Apesar de sua complexidade, escolhi poesias porque geralmente são breves, uma vez que tínhamos um intervalo curto de tempo disponível para a realização da atividade, não podendo ultrapassar os trinta minutos, pois logo em seguida os alunos teriam aula. Ademais, os poemas selecionados proporcionaram espaços para reflexão sobre diferentes expressões culturais, passíveis de apropriação e reinterpretação pessoal, bem como a liberdade interpretativa que mencionamos na seção sobre literatura e o ensino de ELE. Como afirma Lewis:

O poema é, sem dúvida, como uma peça musical, e as leituras como as performances da orquestra. Interpretações diferentes são admissíveis. A questão não

³⁰ elenco de posibilidades de elección para el docente, en el que siempre encontrará una alternativa idónea para cada grupo clase.

é saber qual é a "correta", mas qual é a melhor. Os que explicam os poemas são mais semelhantes aos regentes de uma orquestra do que às pessoas que integram o público. (LEWIS, 2009, p. 87).

Busquei poemas com várias temáticas e com autores de diversos países hispano falantes para contemplar o caráter multicultural e intercultural: “produzidos em realidades sócio-históricas paralelas à nossa.”³¹ (GONZÁLEZ, 2013, p. 35, tradução minha). Dessa forma, pude desmistificar preconceitos em relação à nacionalidade dos autores e, portanto, consegui:

(...) oferecer cânones de sala de aula que combinem autores, gêneros, línguas e nacionalidades em função de temas, tópicos ou personagens a partir dos quais considerar a universalidade destes e fortalecer a aproximação a outras culturas por meio do diálogo, debate e a reflexão individual e coletiva.³² (BALLESTER; IBARRA, 2016, p. 127-128, tradução minha).

Também incluí autores do cânone, como Julio Cortázar e Lope de Vega, pois acredito que o cânone “guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade do leitor sem dialogar com essa herança.” (COSSON, 2007, p. 34). Mantive em mente o que Petit (2009) enfatizou: “As seleções de obras propostas (...) não deveriam apresentar um fundo monolítico, mas aparecer como o lugar de uma multiplicidade de vozes” (PETIT, 2009, p. 131).

Foi necessário fazer um recorte que adotasse a literatura contemporânea, mas que também contemplasse a historicidade da língua e da cultura:

Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação. (...) O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos. (...) A escolha que se faz de um texto para leitura está diretamente relacionada ao que se deseja ou se precisa conhecer, entender e viver, compreendendo não só os interesses do momento, como também o futuro que se busca alcançar. (COSSON, 2020, p. 34-47).

As temáticas presentes nos poemas estavam relacionadas ao contexto dos alunos. Os poemas abordam temas como: a pandemia; o Dia da Mulher; o Dia das Mães; o etarismo; as

³¹ producidos en realidades socio-históricas paralelas a la nuestra.

³² (...) ofrecer cânones de aula que combinen autores, géneros, lenguas y nacionalidades en función de temas, tópicos o personajes desde los que plantearse la universalidad de estos y potenciar la aproximación a otras culturas a través del diálogo, el debate y la reflexión individual y colectiva.

profissões; o tempo; o amor; a Páscoa, entre outros. Cada grupo discutiu dois poemas. A qualidade dos textos e não a quantidade foi algo que se evidenciou:

Crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. (...) Por isso ler para aprender a ler é um exercício que precisamos fazer para manter e ampliar continuamente nossa competência de leitor. (COSSON, 2020, p. 35-49).

Em cada encontro, tive como objetivo explorar uma temática que instigasse os alunos a se posicionarem e que pudesse ser trabalhada em trinta minutos. No que diz respeito ao grupo 1, selecionei os poemas "La medida de lo posible", da mexicana Elisa Díaz Castelo, e "A mis obligaciones", do chileno Pablo Neruda. Quanto ao grupo 2, selecionei os poemas "El futuro", do argentino Julio Cortázar, e "MAMÁ", do guinéu-equatoriano César Brandon. Para o grupo 3, selecionei "Justicia Poética", da espanhola Rosa Berbel, e "Silencio", do venezuelano Andrés Eloy Blanco. No que diz respeito ao grupo 4, decidi experimentar a leitura de outro gênero e por isso selecionei um fragmento de um conto "Teatro de Objetos", da espanhola María Folguera, e o poema "76", do espanhol Lope de Vega. O poema lido por todos os participantes antes do encerramento foi "Envejecer", da argentina Silvina Ocampo.

Tentei mostrar aos alunos que é possível encontrar prazer na leitura. Como educadores, é nossa responsabilidade incentivar a leitura entre nossos alunos, e nada melhor do que fazê-lo por meio de textos literários. Desse modo, evitamos o “sucateamento” do texto literário. Devemos lembrar das palavras do professor Keating no filme "Sociedade dos Poetas Mortos" (1989): “A pessoa lê poesia porque é membro da raça humana, e a raça humana está cheia de paixão! Remédios, leis, bancos – são necessários para sustentar a vida. Mas poesia, romance, amor, beleza? É para isso que vivemos!” (SCHULMAN, 1989, citando Professor Keating no filme "Sociedade dos Poetas Mortos", 1989).

4.2 Recepção dos Alunos

Ao analisar o questionário de sondagem, pude observar que os participantes do grupo 1 reconheciam a importância da literatura no desenvolvimento da leitura e da escrita. Além disso, demonstravam um interesse específico em buscar experiências de leitura em outras línguas, visando aprimorar sua proficiência. Alguns participantes também manifestaram entusiasmo em descobrir novas literaturas e ampliar seus horizontes de leitura.

No que diz respeito ao grupo 2, a literatura foi encarada como uma poderosa forma de expressão e como um meio enriquecedor para compreender diferentes culturas. Entre os participantes desse grupo, identifiquei alguns com motivações profissionais relacionadas ao aprendizado da língua espanhola. Nesse sentido, a proposta do CL revelou-se atraente, despertando expectativas positivas em relação ao aprofundamento na língua e à experiência como um todo.

Os participantes do grupo 3 apontaram os elementos criativos e o crescimento pessoal que a literatura proporciona. Eles demonstraram entusiasmo em participar de uma nova experiência e em aprimorar suas habilidades de leitura e em enriquecer o vocabulário. A exploração da cultura hispano falante foi uma motivação importante para participarem do CL. No caso do grupo 4, o foco estava na melhoria da leitura e comunicação. Eles tinham a expectativa de melhorar sua capacidade de leitura.

De maneira geral, os quatro grupos destacaram a importância da literatura como um meio para aprender, se comunicar e obter desenvolvimento pessoal, além de ser um modo interessante de conhecer outras culturas. A diversidade de motivações e expectativas refletiu o interesse dos participantes em melhorar suas habilidades de leitura, aprofundar-se na língua espanhola e ter uma experiência enriquecedora por meio do CL.

Durante os encontros com cada grupo, observei que, dos cinco integrantes, três frequentavam regularmente, isto é, não faltavam à reunião. Essa observação serve para todos os grupos, isto significa que, do total de vinte inscritos, somente doze mantinham uma presença assídua. No entanto, essa ausência era suprida pela presença de alunos extras, que não estavam formalmente inscritos, mas foram atraídos pela divulgação feita por seus colegas. A participação de membros extras, ajudou a equilibrar a ausência dos oito participantes que faltavam regularmente. Se eles tivessem formalizado a inscrição no CL, contaríamos, no final da oficina, com dezessete membros no total.

Vale destacar que, dos cinco rapazes inicialmente inscritos, apenas um permaneceu até o final. Notavelmente, uma proporção maior de alunas se inscreveu e permaneceu por mais tempo, o que está em consonância com os resultados da pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil", que aponta que 52% dos leitores são mulheres e 48% são homens.³³

O aumento das demandas de atividades por parte dos professores resultou na ausência de alguns participantes nos encontros do CL. Se o CL fosse prolongado, os alunos

³³ Esses dados se encontram em Retratos da Leitura no Brasil, disponível em: <https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5_o_livro_IPL.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

poderiam enfrentar dificuldades para continuar participando, uma vez que teriam que priorizar as atividades obrigatórias (avaliações, seminários etc.). Apesar disso, em nenhum momento o CL se viu com ausência total de participantes, e nenhum encontro precisou ser cancelado.

É importante destacar que a qualidade dos participantes é mais significativa do que a quantidade. Os alunos que persistiram demonstraram um interesse especial, pois dedicavam parte do horário do almoço e descanso para o CL. Portanto, eram alunos que de fato gostavam de ler e tinham interesse em aprimorar suas habilidades na língua espanhola.

Os encontros tiveram início com o aquecimento, com o objetivo de ativar o conhecimento prévio sobre os assuntos que seriam discutidos. Isso foi feito por meio de conexões com experiências pessoais, com outros textos ou até mesmo com outros gêneros textuais, como curta-metragens ou canções. Essa estratégia de pré-leitura teve a finalidade de preparar os alunos, de forma que, mesmo que o poema em questão não fosse conhecido previamente, a atividade de aquecimento permitiria que ele se tornasse mais familiar para os alunos.

O poema não se tornava pretexto porque a atividade de aquecimento era um aliado, não o foco. Além disso, foi importante para que os alunos entendessem como as relações que fazemos entre diferentes tipos de arte ajudam na teia de interpretações que desenvolvemos. Cosson (2020) sublinha que o intertexto é definido como a relação entre os textos: “O intertexto é criado pelo leitor ao associar dois textos, sem que haja entre eles necessariamente um vínculo sugerido ou referenciado de alguma forma no texto.” (COSSON, 2020, p. 61-62).

Na atividade de desenvolvimento era feita a leitura silenciosa do poema, seguida pela leitura em voz alta. Posteriormente, os participantes assumiam diferentes funções relacionadas à análise e interpretação e compartilhavam o resultado de suas leituras. Nesse contexto, é interessante observar que a escolha das funções pelos alunos seguia uma sequência específica, sendo as mais selecionadas as seguintes: Dicionarista; Pesquisador; Ilustrador; Conector; Iluminador e Sintetizador.

Essa sequência pode ser explicada pelo fato de termos trabalhado com poemas, o que possivelmente tornou as funções Perfilador e Cenógrafo menos atrativas para os alunos. Como os poemas geralmente apresentam uma estrutura definida e rica em linguagem figurativa, as funções que focavam na exploração de palavras e significados, como Dicionarista e Pesquisador, eram mais relevantes para a compreensão.

Além disso, a preferência pela função Ilustrador pode ter sido influenciada pela natureza imaginativa dos poemas, que muitas vezes evocam imagens e sensações. A função de Conector, por sua vez, pode ter sido escolhida para explorar as relações entre o poema e outras obras ou temas. É interessante observar que, embora tenhamos feito um teste com o grupo 4 ao usar um fragmento de conto em um dos encontros, os alunos ainda evitaram as funções de Perfilador e Cenógrafo. Isso pode sugerir que a natureza dos textos influencia diretamente nas escolhas das funções, já que diferentes gêneros literários exigem diferentes abordagens analíticas e interpretativas.

Através das funções, os alunos foram capazes de sintetizar os elementos essenciais para a compreensão dos poemas, permitindo também a expressão de sua criatividade e subjetividade. Mesmo que os alunos não estivessem no mesmo nível de leitura, isso era compensado com a dinâmica de cada grupo. Ao questionar os mais introvertidos, ofereci a oportunidade de participarem e compartilharem suas interpretações, enquanto incentivava os extrovertidos a refletirem sobre seus comentários, ajudando-os a aprofundarem suas análises e contribuições.

Após a partilha das funções, as discussões se iniciavam. Ainda que eu tivesse a função de Questionador, nossos debates foram autênticos. Os alunos não respondiam de modo simplório o que era perguntado, mas se posicionavam e argumentavam com base no poema lido. Em certo sentido, eles também tinham a função de Questionador, afinal, tinham liberdade para perguntar e tirar dúvidas em todos os momentos, seja de forma presencial nos encontros ou mandando mensagens por WhatsApp. As opiniões de todos foram respeitadas, mas alguns alunos mudaram de opinião ao perceber que o argumento do colega era melhor. Esses foram os momentos de que mais gostei, porque senti que compreendiam o poema, havia um diálogo estabelecido entre o aluno-leitor e o poema e entre o aluno-leitor e os colegas. Tive o cuidado de não centralizar meus próprios comentários ou intervir demasiado, mas pontuei algumas considerações a partir do que eles mesmos expressavam.

Nas atividades de fechamento³⁴, observei a criação e a construção da subjetividade e individualidade sendo desenvolvidas e expressadas em poemas e desenhos. Uma das alunas escreveu um final para o poema “El Silencio”, outra recriou “La medida de lo posible”, e refletiu sobre a experiência vivida durante a pandemia. Ainda que as atividades tenham sido inspiradas em fragmentos escritos por outro (o autor), o que leram foi ressignificado e tornou-se assim algo próprio, algo novo. Os alunos que ilustraram esses poemas também

³⁴ Ver anexo A (atividades realizadas).

fizeram surgir o sujeito que aprende, transmuta e expressa. Essas atividades deram confiança aos participantes e consciência de sua voz, ainda que essa voz tenha se manifestado também através do desenho.

Com relação aos textos literários lidos nos encontros, trabalhei dois poemas com cada grupo, com exceção do grupo 4, com o qual também lemos um fragmento de conto. De acordo com o questionário de avaliação, os alunos responderam que os poemas de Pablo Neruda, Julio Cortázar e Andrés Eloy Blanco foram os que mais gostaram. As respostas evidenciam de forma clara o impacto positivo que esses escritores tiveram sobre os alunos. Isso pode ser indicativo de que os temas, estilos e expressões presentes nos poemas desses autores ressoaram de maneira especial nos participantes.

O poema “Las profesiones”, de Neruda, resultou na experiência positiva que comentei na seção sobre a Residência Pedagógica. Um dos alunos afirma que o poema “El futuro”, de Cortázar, “trata de um tema importante, a vida!”. Cosson (2007) nos fala que nossa aproximação com um texto “é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros.” (COSSON, 2007, p. 28). Sobre o poema “El silencio”, de Andrés Eloy Blanco, uma participante afirmou: “Gosto da ideia do eterno”.

Durante as leituras desses poemas, percebi que os participantes deixaram de ser simplesmente receptores e tornaram-se leitores, pois “nossa constituição como leitores passa necessariamente pela relação afetiva que mantemos com os textos” (COSSON, 2020, p. 115). Outros poemas também foram significativos como “La medida de lo posible” que trata da pandemia. No final da leitura, todas as participantes compartilharam suas impressões e confidenciaram como foi passar por esse momento. Esse fato exemplifica o que disse Calvo: “Os debates sobre o livro, especialmente quando uma obra contemporânea é selecionada, abordando temas do cotidiano, podem levar os leitores a discutir assuntos pessoais. Às vezes, chega inclusive ao terreno da confidência.”³⁵ (CALVO, 2013, p. 7, tradução minha).

No encontro no qual trabalhei o poema “Justicia Poética”, da Rosa Berbel, um momento de profunda reflexão emergiu. Em resposta à pergunta sobre o significado de “Justicia Poética” no contexto do poema, uma das participantes ofereceu uma interpretação interessante: “Justiça poética foi a forma da autora de gritar a necessidade do reconhecimento feminino. Foi a maneira que ela achou para falar o quão desvalorizadas as mulheres são.” A

³⁵ Los debates sobre el libro, especialmente si se ha seleccionado una obra de actualidad en la que se tocan temas cotidianos, pueden llevar a los lectores a tratar temas personales. A veces se llega incluso hasta el terreno de la confidencia.

conexão entre a leitura e a percepção pessoal da aluna é um exemplo vivo do prazer que a compreensão e interpretação de um texto literário podem proporcionar.

No encontro com o grupo 2, durante a análise do poema “Mamá”, um dos participantes demonstrou curiosidade em relação à dimensão histórica por trás do “Día de las Madres”, percebi também uma melhora em sua leitura. Esse momento evocou a reflexão sobre uma crítica de Lewis quando afirma que: “Cada vez menos nos deparamos com reações pessoais sobre os textos literários. Nesses trabalhos, a tão importante conjunção (Leitor Encontra Texto), parece nunca ter tido permissão para acontecer por si mesma nem para se desenvolver espontaneamente” (LEWIS, 2009, p. 111). A discussão revelou uma conquista: a conjunção entre leitor e texto não apenas foi permitida, mas também floresceu de maneira orgânica. A contribuição desse participante, na função de “Iluminador”, foi especialmente notável ao selecionar um trecho que o tocou de maneira pessoal, agregando profundidade à discussão do CL. A escolha criteriosa dos poemas e autores parece ter atingido com sucesso o objetivo de engajar os alunos e despertar seu interesse pela leitura literária.

Ao longo do trabalho no CL, tive que enfrentar alguns desafios. No primeiro encontro com o grupo 1, além de contar com a presença de alunos não inscritos, enfrentei a limitação de cópias impressas do poema, insuficientes para atender a todos. Infelizmente, nessa ocasião, a gestão do tempo também escapou do meu controle. Em contrapartida, no encontro com o grupo 2, fui capaz de cumprir com o planejado de maneira mais eficaz. Todos os participantes tiveram acesso ao poema e a interação ocorreu de forma positiva e proveitosa.

O primeiro encontro do grupo 3 foi remoto. Houve um problema com os fogões da escola e os alunos foram liberados às 12h. Propus aos alunos um CL remoto e eles aceitaram. Dois não escolheram funções, nem compareceram, mas três participaram ativamente, interagindo pelo chat e fazendo uma leitura conjunta. Eles se voluntariaram, abriram o microfone e compartilharam suas impressões. Fiquei satisfeita porque pude explicar melhor sobre as funções de cada leitor e pude lidar com esse imprevisto.

Com o grupo 4, fiquei surpresa pela quantidade de alunos não inscritos. Esse grupo apresenta algumas dificuldades de leitura, deduzo que essas dificuldades têm relação com a proficiência leitora em língua materna, isto é, dificuldades na compreensão dos sentidos presentes no texto. Para Cosson (2007, p. 40), esse processo é realizado em três etapas, sendo a primeira a identificação do gênero textual. A segunda, a decifração dos códigos, que pode ser uma barreira intransponível para aqueles que não foram alfabetizados e a terceira etapa é

a interpretação. Geralmente os alunos que tinham mais dificuldades na terceira etapa (de interpretação), também tinham alguma dificuldade na segunda etapa (de decifração dos códigos). Essa constatação foi um dos maiores desafios, felizmente contei com a ajuda de um aluno venezuelano que auxiliou os participantes que não conseguiam ler.

Percebi que o grupo 3 foi um dos que mais precisei recorrer ao português. A dificuldade estava relacionada com a habilidade de escuta da língua espanhola, ainda assim, eles conseguiam compreender a ideia central dos poemas e fizeram ótimas associações com o que havia sido trabalhado na etapa de pré-leitura. Isso demonstra o potencial dos participantes em assimilar e aplicar o que foi discutido mesmo quando apresentaram dificuldades com a habilidade de escuta.

Minha orientadora lançou outro olhar sobre o CL, ao participar de um dos encontros com o grupo 4. Naquela ocasião, trabalhamos com a temática da Páscoa, já que estávamos no período da Semana Santa. A atividade estava centrada no poema “76” de Lope de Vega, na qual foram explorados aspectos culturais de alguns países hispânicos. Fiquei feliz com a participação dos alunos em comparação com o primeiro encontro, acharam o poema difícil por causa do vocabulário, mas não se detinham nas palavras desconhecidas, pois era possível compreender o sentido delas, observando o contexto. Minha orientadora disse que eu tinha conseguido criar um ambiente em que os alunos se sentiam seguros para opinar, que consegui me aproximar deles, usando o português só quando necessário. Lembrei-me do aluno venezuelano que estava no canto da sala, mas depois sentou mais perto, depois mais perto, até que se juntou ao grupo. Essa atitude do aluno demonstrou como o ambiente incentivou a interação e a confiança entre os participantes, permitindo que todos se sentissem à vontade para interagir e contribuir nas discussões.

No penúltimo encontro do CL, os grupos tiveram a liberdade de selecionar e compartilhar um poema para discuti-lo coletivamente, considerando as diferentes funções que cada membro assumiria. O único critério estabelecido era que fosse de um autor de língua espanhola. A decisão em relação ao poema seria conjunta, visto que, como diria Calvo: “várias pessoas se equivocam menos do que uma.”³⁶ (CALVO, 2013, p. 2, tradução minha). Essa atividade proporcionou aos participantes a oportunidade de compartilhar suas preferências literárias, enriquecer suas leituras por meio das diversas interpretações em um ambiente de discussão colaborativa.

³⁶ varias personas se equivocan menos que una.

Nesse encontro, o grupo 1 optou por compartilhar o poema "El Silencio", do escritor venezuelano Andrés Eloy Blanco, que já havia sido trabalhado anteriormente com o grupo 3. O grupo 2 escolheu o poema "El viento en la isla", do chileno Pablo Neruda. O grupo 3 selecionou o poema "Fuego Mudo", do uruguaio Mario Benedetti, porque gostaram do poema anterior "El Silencio" e fizeram uma relação entre os dois. Um dos alunos chegou a comparar os dois poemas ao afirmar que: "O silêncio pode dizer muitas coisas, porque pode ser solitário e pode valer mais do que as palavras." Infelizmente, o grupo 4 não selecionou nenhum poema, nem participou do questionário de avaliação, mas esse fato já era previsto, dado à dificuldade de leitura que o grupo apresentava.

No último encontro com todos os participantes, trabalhei com o poema "Envejecer", da Silvina Ocampo. Como pré-leitura, mostrei infográficos e discutimos sobre o "Edadismo"³⁷. Em seguida, fizemos a leitura do poema. Percebi que os participantes melhoraram a leitura e conseguiram compreender como o tema se relacionava com o poema. Durante as discussões, sugeriram várias soluções para o problema do "Edadismo", como por exemplo, criação de eventos e projetos de lei através de plebiscitos. Essa experiência contribuiu para o fortalecimento da autonomia dos alunos, estimulou o desenvolvimento do pensamento crítico, promoveu a aceitação de diferentes perspectivas e proporcionou uma imersão na língua espanhola. O CL não apenas aprimorou suas habilidades linguísticas, mas também enriqueceu seu entendimento sobre questões sociais e culturais relevantes. Para finalizar, os alunos responderam o questionário de avaliação que teve como objetivo coletar as opiniões e as percepções dos alunos em relação aos textos lidos, à dinâmica da oficina e ao desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e literárias. O questionário também visava avaliar a experiência como um todo e identificar os pontos positivos e negativos. Os dados desse feedback me ajudaram na elaboração das considerações finais.

Os alunos que permaneceram no CL reconheceram que "a leitura não é um ato solitário, mas coletivo, exercido dentro de uma comunidade que tem suas regras e convenções. (...) Isto é, o leitor não lê apenas muito ou pouco; ele lê algo com alguém e para alguém." (LEFFA, 1999, p. 22). O CL proporcionou um ambiente confiável para os alunos mais tímidos melhorarem suas habilidades sociais, enquanto os mais extrovertidos refinaram suas capacidades argumentativas. O CL também desempenhou um papel fundamental na formação de novas amizades, até mesmo entre participantes de grupos diferentes. Essa

³⁷ Discriminação baseada na idade, em português chamada de "Etarismo".

oficina também auxiliou no desenvolvimento das habilidades de interpretação e na percepção dos alunos como membros ativos de uma comunidade de leitores.

Na seção em que abordo os preconceitos associados à literatura no contexto do ensino de ELE, mencionei minha convicção sobre o potencial atrativo da literatura em oposição aos textos didáticos convencionais. Essa afirmação ganhou força ao perceber que os alunos que optaram por permanecer no CL foram impulsionados pela paixão pela leitura, eles demonstraram um envolvimento ativo tanto nas atividades como nas responsabilidades designadas a eles. A experiência do CL refuta qualquer tentativa de generalização sobre os alunos e reforça a ideia de que não devemos pressupor que eles automaticamente rejeitem qualquer forma de envolvimento com a literatura. Pelo contrário, a abordagem dinâmica e participativa do CL demonstrou que a literatura pode aprimorar as habilidades linguísticas e nutrir um amor pela leitura entre os alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciando esta última seção do meu texto, desejo mais uma vez dar voz aos alunos por meio das respostas obtidas no questionário de avaliação. Os alunos expressaram a importância da literatura de diversas maneiras: desde ela ser uma fonte de conhecimento até ser uma forma de contribuição para o desenvolvimento pessoal. Esses depoimentos demonstram que a literatura é intrínseca à nossa história e desempenha um papel vital na nossa sociedade.

Os alunos relataram que a competência leitora, literária e interpretativa foi aprimorada por meio do CL, uma vez que ingressaram na oficina com a intenção de iniciar sua jornada de leitura, e que, depois da experiência, passaram a ver-se como leitores ativos. Uma das participantes observou que a função de Sintetizador desempenhou um papel essencial no desenvolvimento de sua habilidade de leitura. Outro aluno mencionou melhorias em sua pronúncia e na aquisição de novas palavras, enriquecendo ainda mais seu repertório linguístico e conhecimento cultural. E outra aluna observou uma melhoria na sua compreensão dos fonemas da língua espanhola ao escutar músicas ou vídeos em que os próprios autores declamavam seus poemas. Isso comprova que eles ampliaram sua percepção das variações linguísticas, reconhecendo que a fala pode variar de acordo com o país.

Durante sua participação no CL, um dos alunos apontou que observar os aspectos culturais presentes nos textos literários foi algo revelador. Outra aluna afirmou que os momentos de leitura tiveram um papel significativo em sua imersão na língua espanhola. A satisfação demonstrada pelos alunos e o desejo de que o CL continuasse evidenciam que as expectativas iniciais em relação à oficina foram cumpridas.

Após refletir sobre os desafios de coordenar, mediar e intervir para tirar os alunos da zona de conforto, se eu pudesse dar continuidade a este trabalho, pediria aos alunos que lessem os textos antecipadamente e que elaborassem registros escritos, nos quais pudessem expressar suas impressões iniciais sobre a leitura. Essa estratégia poderia contribuir para a sistematização do pensamento e potencialmente oferecer aos alunos uma sensação de segurança nas discussões, uma vez que já teriam uma base prévia para compartilhar com os demais. Eles passariam da fase mais livre e espontânea (por isso necessária), para uma fase mais elaborada e organizada (o amadurecimento).

Acredito que a leitura no CL se transformou em algo pessoal e único para cada um. No entanto, gostaria que esses momentos de leitura tivessem acontecido na biblioteca.

Inclusive, fiz uma visita depois que ela ficou pronta. Constatei que grande parte das estantes estavam recheadas de livros didáticos. A equipe responsável por gerenciá-la não parecia disposta a incentivar os alunos a lerem. Ter uma biblioteca na escola é o primeiro passo, mas a gestão precisa se preocupar também com a renovação dos livros como uma forma de demonstrar aos alunos que aquele espaço é tão importante quanto qualquer outro.

A biblioteca deveria ser um espaço onde a relação com o livro não se limita a um modo de obter instrução, mas também de criar memórias afetivas: “Infelizmente, em muitos países emergentes (...), as bibliotecas, escolares e públicas, são as grandes ausentes (...). A sua importância parece em larga medida desconhecida pelos poderes públicos.” (PETIT, 2009, p. 141-142). Por esse motivo, espero que outros projetos e oficinas literárias aconteçam na escola e que a gestão entenda que o incentivo à leitura é essencial.

Sem mais delongas, a realização da oficina permitiu uma análise aprofundada da relação entre literatura e ensino de ELE no contexto do Ensino Médio. Através da condução do CL, foi possível observar a transformação gradual na atitude dos alunos em relação à literatura, sinalizando que uma abordagem participativa e contextualizada pode despertar um interesse genuíno pela leitura.

A literatura revelou-se um recurso poderoso para explorar diferentes perspectivas sobre assuntos diversos e conhecer diferentes culturas, enriquecendo a experiência educacional dos alunos. A interação direta com os textos literários promoveu o desenvolvimento das competências leitora e literária, enquanto a dinâmica de grupo incentivou a expressão oral e a troca de ideias.

Os resultados desta monografia demonstraram que a literatura pode desempenhar um papel fundamental na melhoria do ensino de ELE, oferecendo não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também uma compreensão mais profunda da complexidade humana e cultural. A criação de um espaço de diálogo e reflexão em torno da literatura contribuiu para a formação de uma comunidade de leitores, promovendo a habilidade de interpretar criticamente o mundo ao redor.

Diante das constatações, reforça-se a importância de usar a literatura como um recurso valioso no ensino de ELE, priorizando a participação ativa dos alunos e a relação entre os textos literários e suas vivências. A continuidade desse tipo de prática pode potencialmente criar um ambiente educacional mais envolvente e enriquecedor, onde a literatura ajuda a formar indivíduos sensíveis e críticos.

Embora o final desta monografia seja “*exeunt omnes*”³⁸, a expressão não deve ser interpretada como uma despedida definitiva, mas como um convite, pois desejo que outros pesquisadores se sintam incentivados a estudar como a literatura pode contribuir para a aprendizagem da língua espanhola. Espero também que a literatura não desapareça das aulas de língua espanhola, afinal “se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como *lócus de conhecimento*.” (COSSON, 2020, p. 15).

A professora que me orientou neste trabalho disse certa vez: “Plantamos a semente e cuidamos, mas, se a semente irá germinar e a planta irá crescer, não sabemos.” Então, prezarei por tempos mais otimistas, em que a sociedade do romance distópico *Fahrenheit 451* continue apenas na ficção. Encerro estas considerações com uma citação de Borges:

Um livro é uma coisa entre as coisas, um volume perdido entre os volumes que povoam o indiferente universo, até encontrar o seu leitor, o homem destinado a seus símbolos. Acontece então a emoção singular chamada beleza, esse mistério belo que nem a psicologia nem a retórica decifram. Tomara que você seja o leitor que este livro aguardava.³⁹ (BORGES, 1998, p. 8, tradução minha).

Que você, leitor, seja aquele a quem esta monografia aguardava, que suas ideias e suas reflexões floresçam como uma interpretação única e pessoal que apenas você pode oferecer.

³⁸ Termo em latim usado nas peças de teatro para indicar a saída dos personagens, significa: “*todos saem*.”

³⁹ Un libro es una cosa entre las cosas, un volumen perdido entre los volúmenes que pueblan el indiferente universo, hasta que da con su lector, con el hombre destinado a sus símbolos. Ocurre entonces la emoción singular llamada belleza, ese misterio hermoso que no descifran ni la psicología ni la retórica. Ojalá seas el lector que este libro aguardaba.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, Aurélio. (Santo Agostinho). Confissões. Tradução Frederico Ozanam Pessoa de Barros. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

BALLESTER, Josep; IBARRA, Noelia. La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. Universitat de València Grupo de Investigación Educació Literària Cultura i Societat (ELCiS). In: Revista OCNOS nº 5, p. 25-36, 2009.

BALLESTER, Josep; IBARRA, Noelia. La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. In: Revista OCNOS, v. 10, p. 7-26, 2013.

BALLESTER, Josep; IBARRA, Noelia. Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE). Studia Romanica Posnaniensia, v. 43, n. 3, p. 117, 15 set. 2016.

BORGES, J. L. Biblioteca Personal. Madrid: Alianza Editorial S.A. 1998.

BRASIL. Edital Capes 06/2018, que dispõe sobre a Residência Pedagógica. 2018. Disponível em:

<http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

CALVINO, Italo. Se um viajante numa noite de inverno. Companhia das Letras, 1990. 1ª ed. [Se una notte d'inverno un viaggiatore, 1979]. Tradução: Nilson Moulin. Disponível em: <<https://kbook.com.br/wp-content/uploads/2018/10/Se-um-Viajante-numa-Noite-de-Inverno.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2023.

CALVO, Blanca. Recetas para un club de lectura. [s.l.]: [s.n.], 2013. Disponível em: <<https://www.dptueruel.es/DPTweb/wp-content/uploads/2016/01/Receta-para-un-Club-de-Lectura.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2023.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

COMPAGNON, Antoine. O demônio da teoria. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2020.

FARIA, J. B.; PEREIRA, J. E. D-. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. R. 30 Anos do PPGE: Diálogos entre Políticas Públicas, Formação de Professores e Educação Básica. Educ. Públ. Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019.

FILLOLA, A. M. El proceso de recepción lectora. Universitat de Barcelona, in: A. Mendoza (coord.). Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona: Horsori Editorial, 1998.

FILLOLA, A. M. La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Biblioteca Virtual Universal, 2006. Disponível em: <<https://biblioteca.org.ar/libros/300233.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2023.

GONZÁLEZ, Mario. En torno al sentido de la enseñanza de las literaturas de lengua española en la universidad brasileña. abehache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas. São Paulo: ano 3 - nº 5 - 2º semestre 2013. p. 30-35. Disponível em: <<https://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/abehache5.pdf>>. Acesso em 20 de jun. de 2023.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.). O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. Disponível em: <<https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/perspec.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2023.

LEWIS, C. S. A abolição do homem. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LEWIS, C. S. Um experimento em crítica literária. São Paulo: Editora UNESP, 2009. Disponível em: <<https://doceru.com/doc/x5e08e0>>. Acesso em: 20 fev. 2023.

LIRA, E. S. de; MEDRADO, B. P; COSTA, W. p. de A. Os diálogos entre preceptor e residente no contexto da Residência Pedagógica: reflexões em prol de uma construção de identidade docente. Horizontes de Linguística Aplicada, ano 19, n. 2, 2020.

MEDRADO; Betânia Passos. Tornando-se professor: A compreensão de graduando em letras sobre a atividade educacional. In: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (org.). Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017. p. 159 - 179. Disponível em: <<http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/105/17/428-1?inline=1>>. Acesso em: 24 fev. 2023.

MONTESA, S.; GARRIDO, A. La literatura en clase de lengua. In: S. Montesa & S. Garrido (Eds.), Actas del II Congreso Internacional de ASELE (1990). Español para extranjeros: didáctica e investigación. Málaga: Universidade de Málaga, 1994. p. 449 - 457. Disponível em:

<<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi-0ISTrsmAAxVNq5UCHcXvAqQQFnoECBQQAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2866847.pdf&usg=AOvVaw2ooityNf7aAdf2uggTS6a-&opi=89978449>>. Acesso em: 24 fev. 2023.

PETIT, Michèle. A arte de ler ou como resistir a adversidade. São Paulo: Editora 34, 2009. Disponível em: <<https://doceru.com/doc/n5c0>>. Acesso em: 21 jan. 2023.

Resenhas à la carte. Entenda o movimento “defenda o livro.” Disponível em: <<https://resenhasalacarte.com.br/materias/entenda-o-movimento-defenda-o-livro/>>. Acesso em: 20 de mar. de 2023.

Retratos da leitura no Brasil 5 / organização Zoara Failla. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Sextante, 2021. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5_o_livro_I_PL.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ROSA, João Guimarães. Tutameia. Terceiras Estórias. 9.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. Disponível em: <<https://doceru.com/doc/xve5c1>>. Acesso em: 20 fev. 2023.

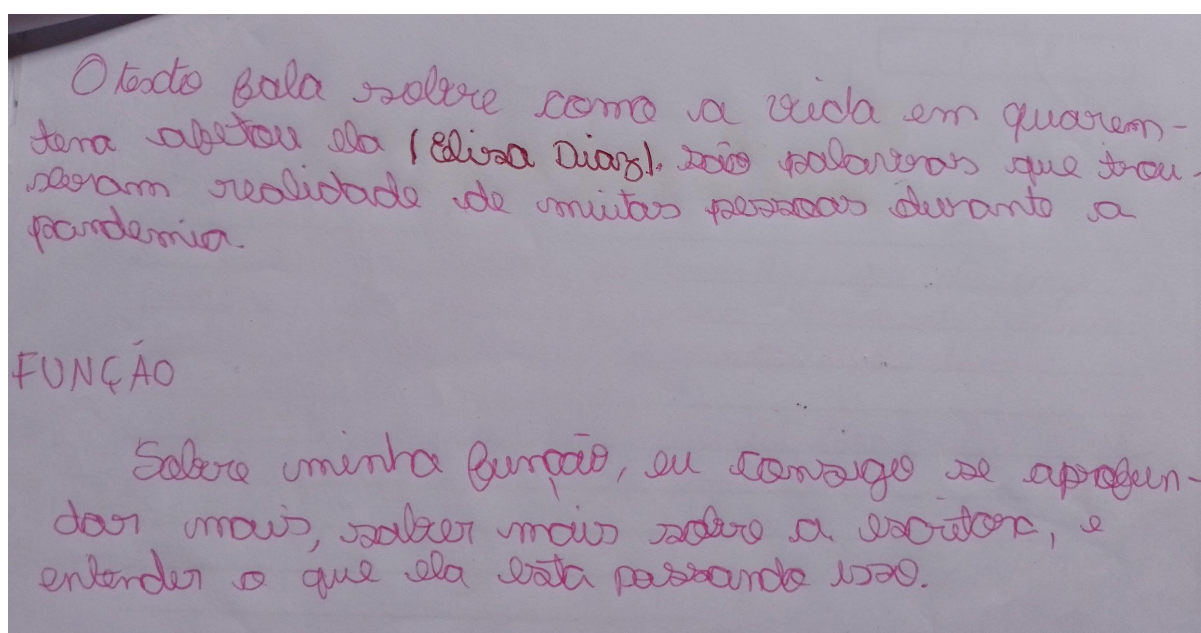
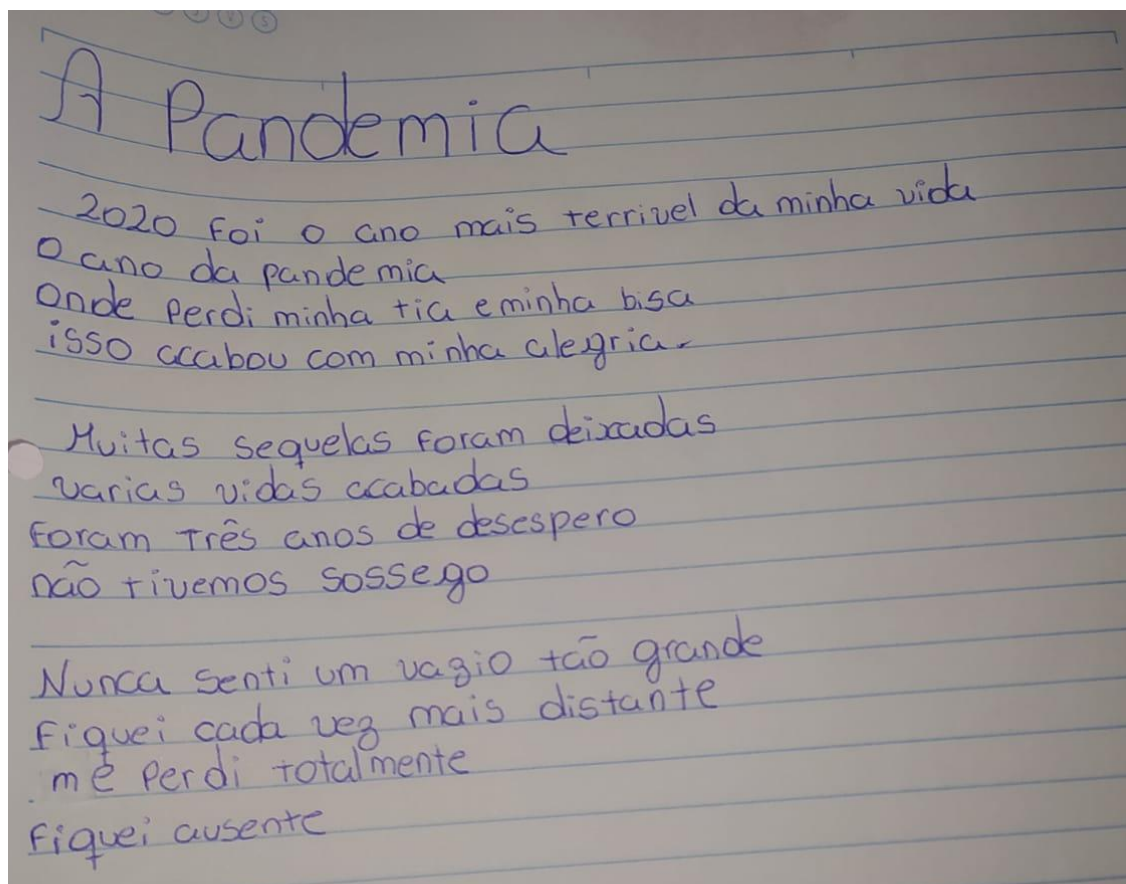
SANTOS, Ana Cristina dos. A literatura no ensino de línguas estrangeiras. Revista Línguas & Ensino. Faculdade de Letras - UFRJ, 2015. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj8Y_tueGAxUJr5UCHdZgDwsQFnoECBMQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistas.ufrj.br%2Findex.php%2Fle%2Farticle%2Fdownload%2F21060%2F11942&usg=AOvVaw2Ospndch32u5nBfl3JIR8k&opi=89978449>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SARAMAGO, José. História do cerco de Lisboa. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. Professores em Residência Pedagógica: Estágio para ensinar Matemática. Petrópolis: Vozes, 2014.

SNEL, Sindicato Nacional dos Editores de Livros. Ritmo de 2023 começa a ser desenhado em declínio. 15 de março de 2023. Disponível em: <<https://snel.org.br/ritmo-de-2023-comeca-a-ser-desenhado-em-declinio/>>. Acesso em: 20 de mar. de 2023.

SOCIEDADE dos Poetas Mortos. Direção: Peter Weir. Produção: Steven Haft, Paul Junger Witt e Tony Thomas. Intérpretes: Robin Williams, Robert Sean Leonard, Ethan Hawke, Josh Charles e outros. [S.l.]: Walt Disney Studios, 1989. 1 DVD (128 min.).

ANEXO A - ATIVIDADES REALIZADAS



Adona: [redacted]
Deven de Amiga!

Final triste

- Después de decirle lo que sentía, pude ver en sus ojos que no sentía lo mismo por mí. Con el paso del tiempo seguí mi vida y me di cuenta de que algún día encontraría a alguien de quien enamorarme sin ser a primera vista.

Poema - Fuego mudo

algarrabias =

espasmos =

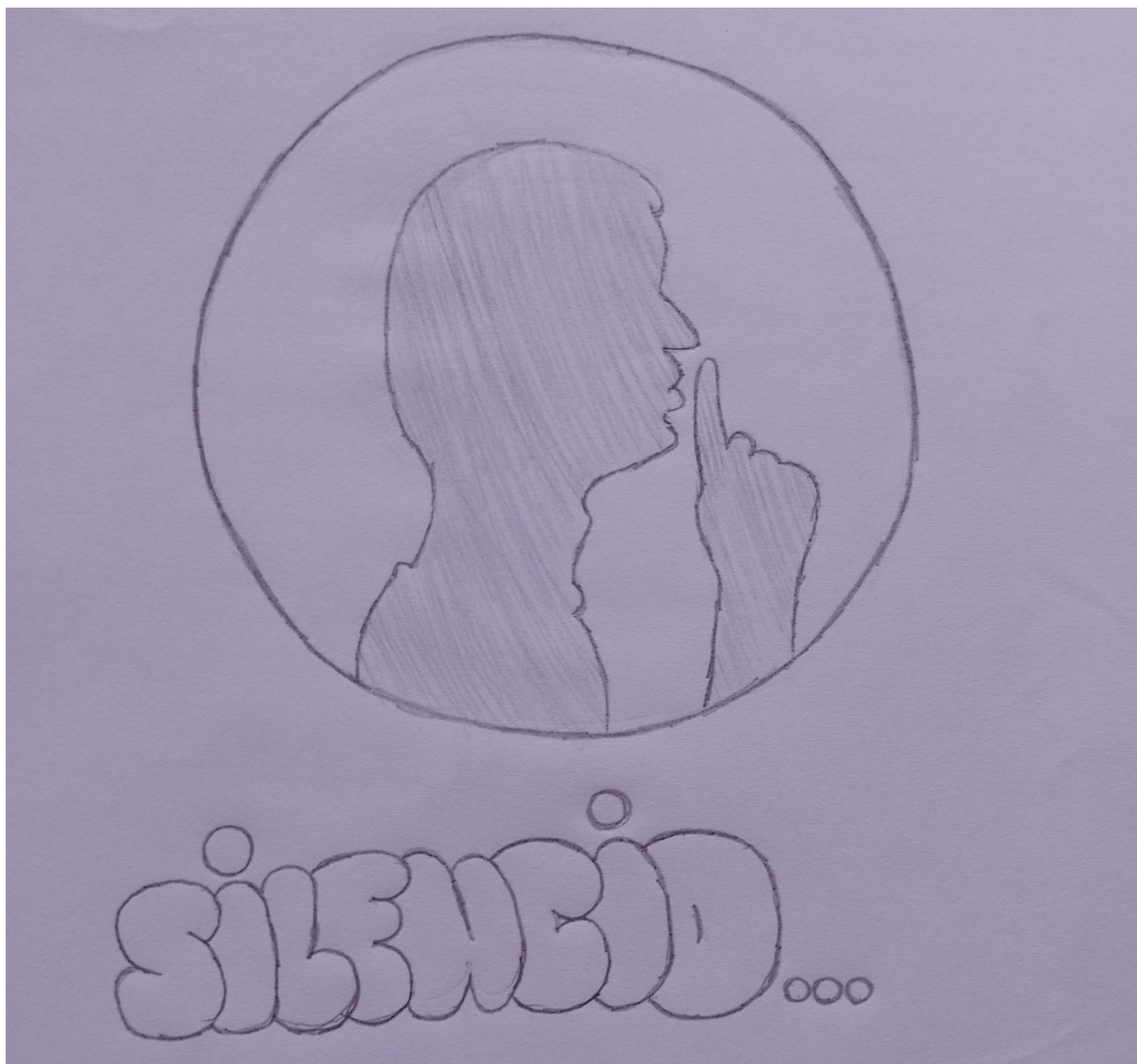
tangos =

roble =

oasis =

gotea =

alrededor =



Esplanhol

É um teste sentimental, que ele faz cumprir seu objetivo. Expressa diversos sentimentos, quando lemos ficamos refletindo um pouco.

É um poema muito bom, ler é muito bom sentir cada palavra.

Atividade do texto - El Futuro

Gostei da minha função de conector e espero exercê-la mais vezes.

Ao tratar-se do texto "El Futuro", fala sobre a solidão do autor ter supostamente perdido a esposa e o que ele sente depois do ocorrido.

Tarefa do círculo de leitura

Achei o poema bastante interessante, pois pode induzir as mulheres a fazerem algo pelos seus direitos. Então justiça poética é uma maneira de lutar pelo nosso direito.

Justiça = julgar aquilo que é concreto.

pongas → ficou

vieja → velha

quedes → ficar → está

tendrán → terá

quedarán → permanecerá

manos → mãos

1. se trata dos dias das mães.

2. Expressa o eu-lírico do autor.

3. Escolhi uma parte que achei importante do texto.

▷ "Mamá, me enseñaste que la vida resumía en pedir disculpas, dar las gracias y decir por favor."

05 04 23

08.23

DICIONARISTA

- No círculo de leitura, o dicionarista, procura palavras que as pessoas tem dúvida e até ele (a) mesmo tem, para buscar sua significação e falar no círculo.

- No novo círculo descobrimos várias palavras coisas do dia-a-dia, formas de falar e brincadeiras muito sobre expressões, sobre as pronúncias e muito mais. Foi ótimo para mim, pois me ajudou a falar, e era o que eu mais queria.

Pesquisador

data
fecha 05.04.23

D	S	T	Q	Q	S	S
D	L	M	M	J	V	S

Sobre o Pesquisador tem que procurar sobre a história do autor sobre onde ele vive quantos anos ele tem etc. minha opinião: gostei muito Porque achei muito interessante Porque Podemos saber mais sobre o autor e também era o mais fácil é isso

APÊNDICE A - FOTOS DE DIVULGAÇÃO



Fonte: De autoria própria



Fonte: De autoria própria

APÊNDICE B - ROTEIRO**ROTEIRO****Dia:** 14 / 03 / 2023**Escola:** ECI Compositor Luis Ramalho.**Endereço:** R. Agente Fiscal José Barbosa Filho, s/n - Mangabeira, João Pessoa -**PB. Cidade:** João Pessoa.**Estado:** Paraíba.**Etapa da Educação:** Ensino Médio.**Série:** Primeiro ano.**Professor (a):** Anaíza Durval da Silva.**Disciplina:** Língua Espanhola.**Círculo de Leitura:** “La Medida de lo Posible”, de Elisa Días Castelo (Mexicana).

Objetivos gerais e específicos
<ul style="list-style-type: none">- Ativar conhecimentos prévios sobre experiência coletiva (pandemia);- Identificar verbos no “Presente”;- Desenvolver habilidade leitora e de escrita;- Desenvolver habilidades de escuta e de fala;- Conhecer aspectos culturais.

Desenvolvimento Metodológico

● Aquecimento

Como atividades de pré-lectura, utilizaremos perguntas provocadoras que ativem os conhecimentos prévios dos alunos:

*¿Sabem qué es un poema?

*¿Cuál es la diferencia entre “yo lírico” y autor?

Nesse momento faremos uma breve exposição do gênero poema. Em seguida, faremos um Acróstico no quadro branco com a palavra “Pandemia”, no qual os participantes, por associação, colocarão outras palavras para explorar o campo semântico e determinadas imagens (COSSON, 2020, p.124).

● Desenvolvimento

A leitura em voz alta será realizada entre os participantes. Logo, os alunos terão dez minutos para o momento de partilha de suas funções. Ao assumir a função de Questionador, farei perguntas provocadoras que fomentem as competências leitora, literária e interpretativa (COSSON, 2020, p. 142-144).

*¿Qué experiencias de vida podemos relacionar con el texto?

*¿Te identificas con el “yo lírico”?

*¿El título del texto parece adecuado? ¿Por qué?

*¿Cuál es la idea más importante del poema?

*¿Qué sentiste al leerlo?

*¿Hay algo en el poema que te haya parecido raro?

● Fechamento

Para encerrar, os alunos irão escrever um pequeno relato sobre a pandemia, irão escrever sobre o que acharam do poema e sobre a parte mais legal da sua função.

Recursos

Visuais (Celular/ Conexão com internet/ Quadro branco/ Lápis de quadro/ Papel/ Caneta/ Texto impresso).

Referências

BALLESTER, Josep; IBARRA, Noelia. Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE). *Studia Romanica Posnaniensia*, v. 43, n. 3, p. 117, 15 set. 2016.

CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, jul./dez. 2010.

CASTELO, Elisa Días. La medida de lo posible. *Revista de la Universidad de México. Especial: Diario de la Pandemia*, 2020. Disponível em: <<https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/baf8df7a-4d18-40c6-991e-6987c76d7843/la-medida-de-lo-posible>>. Acesso em: 31 de janeiro de 2023.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2020.

DUBOC, Ana Paula. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara H.; MACIEL, Ruberval F. (Orgs.) *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2 ed. São Paulo: Ponte, 2015, p. 209-229.

Fonte: De autoria própria

APÊNDICE C - MODELOS DOS QUESTIONÁRIOS



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA
1ª GERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO
ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL ESTADUAL COMpositor LUIS RAMALHO

CÍRCULO DE LEITURA EM ESPANHOL

Nome: _____

Turma: _____

Grupo: _____

Número de WhatsApp: _____

Questionário de Sondagem

1. Você acha a Literatura importante? Por que?
2. É a primeira vez que você participa de um Círculo de Leitura?
3. Quantos livros nacionais você já leu?

10 () 20 () 50 () Outro ()

4. Quantos livros estrangeiros você já leu?

10 () 20 () 50 () Outro ()

5. Que tipo de livros você gosta de ler? Por que?
6. Por que você escolheu participar desta oficina?
7. Quais as suas expectativas com relação a esta oficina?

Fonte: De autoria própria



Somos todos
PARAÍBA
Governo do Estado



**EDUCAÇÃO
INOVAÇÃO**
fazem a Paraíba crescer

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA
1ª GERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO
ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL ESTADUAL COMpositor LUIS RAMALHO



CÍRCULO DE LEITURA EM ESPANHOL

Nome: _____

Turma: _____

Grupo: _____

Número de WhatsApp: _____

Questionário de Avaliação

1. Você acha a Literatura importante? Por que?
2. Você acredita que a sua competência leitora, literária e interpretativa melhorou depois do Círculo de Leitura? Dê um exemplo.
3. Que autores/poemas lidos você mais gostou? Por que?
4. Sua afinidade com a língua espanhola aumentou depois do Círculo de Leitura? Dê um exemplo.
5. Você percebeu diferenças entre o momento com o seu grupo e os momentos com todos os grupos? Em que momento você se sentiu mais confortável?
6. Qual a experiência mais impactante no Círculo de Leitura?
7. Suas expectativas com relação a esta oficina foram cumpridas?

Fonte: De autoria própria