



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – UEaD
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA ESPANHOLA A DISTÂNCIA**



MARIA JOSÉ ANDRADE DA SILVA

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA NAS AULAS DE ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO:
UMA PROPOSTA COM O GÊNERO CONTO LITERÁRIO**

**MAMANGUAPE/PB
2025**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586s Silva, Maria José Andrade da.

Sequência didática nas aulas de espanhol no ensino médio : uma proposta com o gênero conto literário / Maria José Andrade da Silva. - Mamanguape, 2025.
31 f.

Orientação: Laurênia Souto Sales.
TCC (Graduação) - UFPB/CCAIE.

1. Língua Espanhola. 2. Conto. 3. Literatura. 4. Sequência básica de leitura. I. Sales, Laurênia Souto. II. Título.

UFPB/CCAIE

CDU 82-34:811.134.2

MARIA JOSÉ ANDRADE DA SILVA

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA NAS AULAS DE ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO:
UMA PROPOSTA COM O GÊNERO CONTO LITERÁRIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras – Espanhol da Universidade Federal da Paraíba, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Licenciado em Letras – Espanhol, defendido e aprovado pela banca examinadora constituída pelos professores:

Documento assinado digitalmente
 **LAURENIA SOUTO SALES**
Data: 14/06/2025 00:07:03-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Laurênia Souto Sales
Orientadora – DL/UFPB

Documento assinado digitalmente
 **ELAINE REIS LAUREANO**
Data: 17/06/2025 08:50:26-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^ª. Dra. Elaine Reis Laureano – DL/UFPB
Membro da Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDA BARBOZA DE LIMA**
Data: 17/06/2025 19:40:50-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^ª. Dra. Fernanda Barboza de Lima – UFPB
Membro da Banca Examinadora

Mamanguape/PB
2025

RESUMO

O ensino da língua espanhola no contexto brasileiro enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência leitora e à compreensão textual. Contudo, é possível contar com estratégias que contribuam para a ampliação da proficiência leitora dos alunos, a exemplo de uma aula de língua espanhola que assistimos por ocasião do Estágio Supervisionado III do curso de Letras Espanhol, ministrada no 1º ano do Ensino Médio em uma escola pública do município de Mamanguape, quando a professora da turma trabalhou o conto “Ali Baba e os 40 Ladrões”, retirado do livro “Las Mil y Una Noches”. Naquele momento, foi possível perceber como os estudantes se mostraram envolvidos e mais propensos a perguntar sobre palavras que não conheciam, a relacionar a história com costumes e tradições do país de origem e até a dar suas próprias opiniões sobre o texto. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo geral discutir a contribuição da leitura literária para o ensino da língua espanhola no Ensino Médio. Optamos pelo gênero conto por suas características particulares que o tornam especialmente adequado ao contexto escolar. Metodologicamente, esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e propositiva, com foco na elaboração de uma proposta didática fundamentada nos princípios da sequência básica de Rildo Cosson (2011). Nesse contexto, propomos a leitura e discussão do conto “La luz es como el agua”, de Gabriel García Márquez (1992), à luz do que orienta a sequência básica de Cosson. Entendemos que a literatura desempenha um papel fundamental para desenvolver a imaginação, pois mostra a capacidade infinita da mente humana e abre novos caminhos de interpretação para os leitores, ao mesmo tempo pode contribuir para significativamente para o ensino de línguas estrangeiras, ao oferecer contextos autênticos de uso da língua, ampliar o vocabulário e promover reflexões culturais e críticas por meio dos textos.

Palavras-chave: Língua Espanhola. Conto. Literatura. Sequência básica de leitura.

RESUMEN

La enseñanza del español en el contexto brasileño enfrenta desafíos importantes, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de las habilidades de lectura y comprensión textual. Sin embargo, es posible contar con estrategias que contribuyan a incrementar la competencia lectora de los estudiantes, como fue el caso de una clase de lengua española que asistimos durante la Práctica Supervisada III de la asignatura de Lengua Española, impartida en 1er año de Bachillerato en una escuela pública del municipio de Mamanguape, cuando la profesora de la clase trabajó el cuento “Alí Babá y los 40 ladrones”, extraído del libro “Las Mil y Una Noches”. En ese momento, fue posible observar cómo los estudiantes se mostraron más involucrados y propensos a preguntar sobre palabras que no conocían, a relacionar la historia con costumbres y tradiciones de su país de origen e incluso a dar sus propias opiniones sobre el texto. En este sentido, este trabajo tiene como objetivo general discutir la contribución de la lectura literaria a la enseñanza de la lengua española en la educación secundaria. Elegimos el género del cuento por sus características particulares que lo hacen especialmente adecuado para el contexto escolar. Metodológicamente, esta investigación se caracteriza por ser bibliográfica y propositiva, centrándose en la elaboración de una propuesta didáctica basada en los principios de la secuencia básica de Rildo Cosson (2011). En este contexto, proponemos la lectura y discusión del cuento “La luz es como el agua”, de Gabriel García Márquez (1992), a la luz de lo que orienta la secuencia básica de Cosson. Entendemos que la literatura juega un papel fundamental en el desarrollo de la imaginación, ya que muestra la capacidad infinita de la mente humana y abre nuevos caminos de interpretación para los lectores. Al mismo tiempo, puede contribuir significativamente a la enseñanza de lenguas extranjeras, al ofrecer contextos auténticos para el uso de la lengua, ampliar el vocabulario y promover reflexiones culturales y críticas a través de textos.

Palabras clave: Lengua española. Cuento. Literatura. Secuencia de lectura básica.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	06
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	09
2.1 Leitura como construção de sentidos	09
2.2 Literatura e ensino de línguas estrangeiras	12
2.3 O gênero textual Conto e sua adequação ao Ensino Médio.....	14
2.4. Exemplo de aplicação didática: o conto "Las Mil y Una Noches"	15
2.5 Como o ensino de espanhol chegou às escolas brasileiras.....	17
3 PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA EM LÍNGUA ESPA- NHOLA COM BASE EM RILDO COSSON.....	19
3.1 A proposta de Rildo Cosson para o ensino da literatura.....	20
3.2 Proposta didática com base no conto “La luz es como el agua”	22
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	25
REFERÊNCIAS	27
ANEXOS	28

1 INTRODUÇÃO

O ensino da língua espanhola no contexto brasileiro enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência leitora e à compreensão textual. Durante minha experiência como estagiária do curso de Letras Espanhol em turmas do Ensino Médio, pude observar como os alunos, ao trabalhar com contos literários curtos, demonstravam um maior envolvimento e compreensão que geralmente não aparecia nas atividades tradicionais de aula.

No Estágio Supervisionado III, em uma turma do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Mamanguape pudemos observar uma aula de língua espanhola em que foi trabalhado um conto da obra *"Las Mil y Una Noches"*. Essa obra, de origem árabe, teve diversas traduções para o espanhol ao longo dos séculos. A versão do conto “Ali Baba e os 40 ladrões” usada em aula não apresentava a referência, talvez se tratasse de uma adaptação didática ou versão simplificada para estudantes de espanhol. Na ocasião, chamou a atenção como os estudantes se mostraram mais propensos a perguntar sobre palavras que não conheciam, a relacionar a história com costumes e tradições do país de origem e até a dar suas próprias opiniões sobre o texto. Essa experiência revelou como a literatura, especialmente a leitura do gênero conto, pode ser uma ferramenta de fundamental importância para o aprendizado dos alunos, para desenvolver não apenas a proficiência linguística, mas também habilidades mais complexas de leitura e compreensão textual.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo geral discutir a contribuição da leitura literária para o ensino da língua espanhola no Ensino Médio. De modo específico, buscamos:

- (1) explorar os benefícios da leitura literária para o desenvolvimento da competência leitora em língua espanhola; e
- (2) propor estratégias didáticas para o trabalho com o conto em língua espanhola em sala de aula do Ensino Médio, com base nos princípios da sequência didática proposta por Rildo Cosson (2021).

Optamos pelo conto por suas características particulares que o tornam especialmente adequado ao contexto escolar. São curtos o suficiente para que o professor

possa trabalhar textos completos dentro do tempo limitado das aulas, mas trazem histórias ricas que ajudam os alunos a entender e interpretar melhor as narrativas.

Além disso, o conto hispano-americano, desde os clássicos de Gabriel García Márquez (Colômbia) até os contemporâneos de autoria de Samantha Schweblin (Argentina), Mónica Ojeda (Equador), Alejandro Zambra (Chile), Guadalupe Nettel (México) e Roberto Bolaño (Chile), apresenta linguagem acessível e temas que podem dialogar com o universo dos leitores do Ensino Médio.

Para cumprirmos o segundo objetivo específico, vamos utilizar o conto “La luz es como el agua”, do escritor colombiano Gabriel García Márquez, pois apresenta três qualidades que consideramos essenciais ao público do 1º ano do Ensino Médio, para o qual pensamos a proposta básica de leitura (Cosson, 2021):

(1) é uma narrativa curta, segue uma linearidade temporal;

(2) trata-se de uma trama que se pode dizer simples, mas tem diversas camadas a serem interpretadas (infância, transgressão, etc);

(3) possui representatividade cultural, pois reflete elementos que são centrais à identidade e tradição literária da América Hispânica, como costumes locais, situações cotidianas, etc.

A fundamentação teórica desta pesquisa apoia-se em três eixos principais. Primeiramente, na concepção de leitura como processo ativo de construção de sentidos, que vai além da decodificação linguística. Em segundo lugar, nos estudos que destacam o valor da literatura para o ensino de línguas estrangeiras, não apenas como ferramenta linguística, mas como meio de acesso a universos culturais e formas de pensamento. Por fim, apoia-se ainda nas diretrizes oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que enfatizam a importância do trabalho com textos literários para a formação de leitores competentes.

Metodologicamente, esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e propositiva, com foco na elaboração de uma proposta didática fundamentada nos princípios da sequência básica de Rildo Cosson (2021). Esse modelo, que organiza o trabalho com textos literários em etapas progressivas – motivação, introdução, leitura e interpretação –, a nosso ver, mostrou-se adequado para desenvolver habilidades de leitura e compreensão textual. A proposta inclui critérios para seleção de contos, estratégias de mediação de leitura e sugestões de atividades que promovam a interação significativa com os textos.

Este trabalho se mostra importante por articular conhecimento teórico e aplicação prática, apresentando aos professores de espanhol um conjunto de ferramentas para trabalhar a leitura e interpretação de textos por meio da literatura. No contexto escolar atual, o ensino do espanhol geralmente segue uma abordagem fragmentada, trabalhando aspectos linguísticos de forma isolada como gramática e vocabulário separados das situações reais de comunicação.

Este estudo propõe uma alternativa metodológica: a utilização integrada de textos literários como ferramenta pedagógica, de modo que os estudantes possam desenvolver suas competências de forma contextualizada. Ao interagirem com os contos, eles podem aprender palavras e expressões do espanhol, praticar a fala e a escrita, além de conhecer a cultura dos países hispânicos.

Estruturalmente, o trabalho divide-se em três capítulos, além desta introdução. O primeiro capítulo apresenta as bases teóricas que comprovam a eficácia da literatura no ensino de línguas, destacando especialmente como ela ajuda no desenvolvimento da leitura e da compreensão de textos. No segundo capítulo, que apresenta a metodologia da pesquisa, mostramos como selecionamos e analisamos os contos para elaborar a proposta didática para a sala de aula. No terceiro, desenvolve-se a proposta de leitura baseada na sequência didática de Cosson (2021), com atividades adaptáveis a diferentes contextos de ensino.

É importante ressaltar que esta pesquisa não pretende oferecer soluções definitivas, mas contribuir para a reflexão sobre o ensino da língua espanhola no Brasil, propondo caminhos que valorizem a literatura como forma privilegiada de acesso à língua à sua cultura hispânicas. Acredita-se que, quando bem selecionados e trabalhados, os textos literários podem transformar o ensino do espanhol em uma experiência rica para professores e alunos.

Por fim, é importante ressaltar que as observações que fizemos ao longo do Estágio Supervisionado III permitiram refletir sobre a realidade do ensino de espanhol e suas limitações. Durante as aulas que acompanhamos, foi possível perceber o quanto os estudantes se engajavam nas propostas de leitura que envolviam canções, histórias em quadrinhos, textos curtos e também atividades de produção textual sobre temas familiares, como amigos, gostos pessoais etc. Essas percepções reforçam a importância de uma abordagem didática que valorize o engajamento dos alunos, propiciando uma aprendizagem mais crítica e contextualizada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Leitura como construção de sentidos

O processo de ensino e aprendizagem tem passado, nas últimas décadas, por transformações significativas que levam a práticas que inovam e transformam os espaços escolares. Assim, as perspectivas sobre as práticas desenvolvidas nas escolas se ampliam e permitem novas formas de compreensão dos preceitos educacionais.

Ler e escrever são ações necessárias para indivíduos ativos na sociedade. Em relação à prática de leitura e escrita nas aulas de espanhol, é importante falar sobre elas para que os alunos entendam que essas habilidades são aprimoradas por meio da prática. Assim, primeiramente será apresentada a conceituação de leitura e escrita para melhor compreensão do que trata este trabalho. Nessa direção, Earle (2013, p. 11) entende que:

Ler e escrever são as duas maiores obras no museu da criação humana, infinitas em beleza, complexidade, comunicação, significado e escopo; Elas estão aí para todos, ou pelo menos para a grande maioria, esperando para serem apreciadas, apropriadas, admiradas, melhoradas, aperfeiçoadas por todos.

A leitura, segundo França (2020, p. 12), é considerada uma habilidade que se aproxima mais do pensamento do que de um simples instrumento técnico. Eles destacam que:

Ler é a nossa forma de acessar o conhecimento e participar ativamente da sociedade (ler um contrato, ler um recibo, ler um preço, ler o horário de um boleto, etc.), visto que vivemos em um mundo letrado cada vez mais complexo. A leitura envolve diferentes processos em diferentes níveis. A leitura não é aprendida de uma só vez ou da mesma maneira e, portanto, as habilidades de leitura são aprendidas e se tornam mais complexas ao longo da vida (França, 2020, pág. 12).

Analisando essa concepção de leitura, percebe-se que ler é uma ação social e constante que se desenvolve ao longo da vida do indivíduo, não sendo simplesmente

decodificação de símbolos, pois é a forma mais eficiente de compreensão do mundo, ou seja, é inserção no mundo letrado.

Outro ponto a ser discutido aqui está relacionado à escrita. Assim, é preciso também apresentar sua definição, essa habilidade que anda de mãos dadas com a leitura, podendo até ser considerada indissociável dela, conforme aponta Almeida (2012, p. 10):

O mais importante, então, na aprendizagem inicial da escrita não é aprender as "letras", mas aprender o significado (comunicar) e o mecanismo (representar) da linguagem escrita: junto com isso, aprende-se o traço dos gráficos e seu mecanismo de articulação, mas sempre partindo de um contexto significativo que tem que ser uma mensagem.

A escrita é, portanto, a representação gráfica do pensamento com o objetivo de compartilhar o que se pensa. Mas não é uma ação que se volta apenas para a representação gráfica, pois não se trata apenas de transcrição de textos, as chamadas cópias.

Assim, não basta simplesmente conhecer símbolos e decodificá-los; é necessário desenvolver habilidades e competências que levem à formação de leitores e escritores proficientes. Cada pessoa, em sua individualidade, faz descobertas sobre suas próprias estratégias para atingir o objetivo da leitura e da escrita.

Ler e escrever, produzem uma série de ações e pensamentos que, quando bem trabalhados, levam a uma aprendizagem satisfatória em diversos contextos. Vale lembrar que essas habilidades são utilizadas não apenas nas aulas de língua materna, mas também em outras línguas e disciplinas.

Os leitores possuem um cérebro ativo, que entra em ação para atribuir sentido à linguagem escrita. Embora estejamos falando de leitores específicos e de textos específicos, todos nós fazemos parte de uma cultura e de uma sociedade e, por isso, a linguagem é sempre, ao mesmo tempo, pessoal e social (Aguilar, 2018).

O escritor produz um texto, no entanto, não é exatamente a esse texto, no sentido estrito, que o leitor atribui sentido. O leitor constrói seu próprio texto, em diálogo com o que está escrito, enquanto lê e interage. Ao longo desse processo, o texto do escritor é transformado no texto que o leitor compreende, interpreta e ressignifica. Esse texto do leitor existe na mente dele, sendo construído a partir da sua bagagem, das suas experiências e das suas percepções.

Portanto, a leitura se concentra nesse texto que é criado internamente, de forma única, por cada leitor. É a partir dele que o leitor orienta sua percepção, organiza os sentidos e atribui significado às estruturas do texto. A construção da estrutura e do

significado é feita pelo leitor e, caso ocorra algum erro, o texto construído na mente do leitor precisa ser ajustado, reconstruído, para que faça sentido. Essa construção e reconstrução é evidenciada pelos erros e autocorreções.

Os leitores se esforçam para compreender o que o escritor pretende expressar, mas o sentido que constroem é, inevitavelmente, próprio e pessoal. Algumas noções fundamentais podem atuar como roteiros para nos orientar na exploração das sutilezas deste processo de construção de leitura (Zilberman, 2008).

Ler é um processo ativo em que os leitores empregam estratégias eficazes em sua busca por sentido. Cada ação feita durante a leitura faz parte desse movimento de construção de significado. Os leitores tornam-se extremamente eficientes ao selecionarem, entre as informações disponíveis, apenas aquilo que é necessário para cumprir seu objetivo de compreender e dar sentido ao texto. A contribuição dos leitores em qualquer ato de leitura é tão necessária para uma leitura bem-sucedida quanto qualquer recurso que eles utilizem do texto publicado.

A leitura eficaz é também uma leitura eficiente: ela permite que o leitor atribua significado fazendo isso utilizando o mínimo possível de tempo, esforço e energia. O leitor competente seleciona do texto apenas as informações necessárias para realizar esse processo.

Nenhuma definição sugere que o significado atribuído pelos leitores a um texto será exatamente o mesmo. A compreensão de qualquer leitor, independentemente da sua habilidade, estará sempre relacionada ao que ele acrescenta à leitura em termos de conhecimento, experiência, interesse e valores (Almeida, 2012).

As interpretações construídas por leitores competentes estarão ligadas ao texto, mas também serão, ao mesmo tempo, profundamente pessoais. Existe uma interação constante entre leitor e texto divulgado e, por meio dele, com o próprio autor. Tanto leitores quanto autores buscam entender e ser entendidos, e o êxito desse processo depende da qualidade dessa interação.

A leitura, enquanto um processo ativo de construção de sentido, vai muito além da simples decodificação linguística. Não se restringe ao reconhecimento de letras, palavras e sentenças. Trata-se de um processo interpretativo, no qual o leitor interage com o texto a partir de seus conhecimentos prévios, de suas experiências, de seus objetivos de leitura e de seu contexto sociocultural. Essa perspectiva ativa da leitura compreende que o leitor não é um sujeito passivo. Pelo contrário, ele questiona, analisa, ressignifica e reconstrói sentidos (Costa, 2023).

O texto é polissêmico, ou seja, pode provocar múltiplas interpretações, que variam conforme o leitor, o contexto e a situação de leitura. O ato de ler é, portanto, um processo interativo, no qual o entendimento se forma na interação entre o que está escrito e aquilo que o leitor traz consigo.

Ter conhecimento prévio é fundamental: leitores mais experientes, com maior bagagem cultural e de leitura, costumam alcançar compreensões mais aprofundadas dos textos. Essa visão dialoga diretamente com abordagens linguísticas que compreendem a leitura como prática discursiva, como as propostas por Paulo Freire e os estudos de letramento da Linguística Aplicada (França, 2020).

2.2 Literatura e ensino de línguas estrangeiras

A literatura exerce não só diversas funções, mas também possui poder. Vários especialistas reconhecem esse poder. Entre os valores fundamentais da literatura infantil estão o prazer, a estética, a compreensão, a imaginação, a informação e o saber, a cognição e a linguagem. Em síntese, essa concepção pode ser esclarecida da seguinte maneira: bons livros oferecem prazer e satisfação aos leitores ao serem lidos. A estética refere-se à beleza percebida pelos leitores em um trabalho literário.

A literatura é uma forma de arte verbal que conduz os leitores a apreciar a beleza do idioma. Ela introduz aspectos estéticos na vida dos leitores, fazendo-os enxergar suas vivências pessoais de diversas formas. Contos, não-contos e poesia são interpretações artísticas de vivências, acontecimentos e indivíduos. Ao mesmo tempo, possui a capacidade de ampliar o entendimento sobre si mesmo e sobre os demais. Quando leem literatura, os leitores se deparam com a experiência alheia por meio do livro (Lajolo, 1993).

Entender as culturas permite aos leitores compreender os vínculos que conectam indivíduos em todas as partes do mundo. Indivíduos que entendem e valorizam diversas culturas tendem a perceber que pessoas ao redor do globo compartilham as mesmas emoções, vivências e desafios. A atividade literária também auxilia no desenvolvimento da imaginação, força essencial para criação e construção. Todas as facetas do nosso dia a dia envolvem imaginação. Enquanto interagem, escolhem, analisam notícias ou avaliam a publicidade, as pessoas exercitam sua capacidade imaginativa.

A criatividade e a imaginação estão fortemente ligadas às competências de pensamento de ordem superior. A literatura desempenha um papel fundamental na educação da imaginação, ao ilustrar a capacidade infinita da mente humana e expandir as perspectivas pessoais dos leitores (Pesavento, 2003). Ela alimenta o processo criativo, oferecendo informações, conceitos e pontos de vista que instigam os leitores a conceber possibilidades e criar ideias inovadoras.

Além disso, amplia o conhecimento e a informação. Escritores de não ficção competentes, por exemplo, não só enriquecem os saberes dos leitores, mas também os incentivam à reflexão crítica sobre os conceitos abordados. Assim, a literatura promove o pensamento e o crescimento cognitivo.

No ensino de idiomas, a literatura se apresenta como modelo de linguagem. A inter-relação entre linguagem e pensamento é profunda: a habilidade de pensar com autonomia depende do conhecimento da língua. E, muitas vezes, muitas vezes a linguagem literária é até mais rica do que a conversação cotidiana, o escritor seleciona palavras mais precisas e estruturas mais elaboradas, ao contrário da fala usual, que tende à repetição (Trindade, 2017).

É comum ver crianças utilizando a linguagem que aprenderam em suas histórias prediletas. Este texto tem como objetivo elucidar a aplicação de obras literárias no ensino de espanhol. A obra literária que será escolhida precisa ser cativante e conter valores relevantes e compreensíveis. O professor pode oferecer atividades pré-leitura para estimular o prazer, a compreensão, a imaginação, entre outros – como a explicação do contexto cultural do conto e algumas questões relacionadas a esse contexto (Cosson, 2021).

A literatura desempenha um papel fundamental no ensino de línguas estrangeiras, particularmente no espanhol, ao estimular o aprendizado linguístico e fomentar o desenvolvimento cultural, crítico e intercultural dos alunos, uma maneira rica e genuína de se familiarizar com a língua-alvo, permitindo o contato com diversas variedades linguísticas, contextos históricos e culturais, além de temas universais que estimulam a reflexão e a empatia.

Além disso, a linguagem literária, mais rica em vocabulário e estruturas complexas do que a dos textos didáticos tradicionais, contribui para a competência linguística e comunicativa. O estudante entra em contato com diversas perspectivas de mundo e valores culturais, o que potencializa sua formação crítica e o aprimoramento da habilidade intercultural (Andrade, 2018).

A estética e a carga emocional da literatura despertam o interesse dos estudantes, incentivando o uso integrado de escuta, fala, leitura e escrita, especialmente em atividades como interpretação, debate, produção textual e dramatização.

Documentos oficiais também reconhecem essa importância. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) destaca a relevância da literatura no campo das Linguagens, inclusive no componente de Língua Estrangeira Moderna (LEM), como o espanhol. Segundo Aguiar (2018), a BNCC afirma que o aprendizado de línguas estrangeiras contemporâneas amplia a compreensão intercultural e o repertório dos estudantes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), embora anteriores à BNCC, continuam sendo referência e valorizam a leitura literária como ferramenta de formação integral do sujeito (Cechinel, 2019). Diversas Secretarias Estaduais de Educação — como São Paulo, Minas Gerais e Paraná — também incorporam a literatura aos currículos de espanhol, reafirmando os princípios da BNCC.

Entre os exemplos práticos de como a literatura é incorporada às aulas de espanhol, destacam-se:

- A análise de narrativas de escritores hispano-americanos, tais como Julio Cortázar, Gabriel García Márquez e Isabel Allende.
- O trabalho com vocabulário e expressão emocional através da poesia de Pablo Neruda e Federico García Lorca.

A literatura não deve ser considerada como um apêndice no ensino de línguas estrangeiras, mas como um elemento central na formação de leitores críticos. Conforme apontado por Earle (2013), a literatura potencializa o ensino do espanhol, oferecendo uma experiência linguística e cultural mais profunda, significativa e transformadora.

2.3 O gênero textual Conto e sua adequação ao Ensino Médio

O conto costuma focar em um único efeito, transmitindo-o em apenas um ou poucos episódios ou cenas relevantes. A estrutura favorece a economia de cenário, a narrativa direta e a exclusão de um enredo complexo. O personagem é apresentado por meio da ação e do conflito dramático, mas raramente é completamente desenvolvido.

Apesar do escopo relativamente limitado, um conto é muitas vezes avaliado pela sua habilidade de oferecer um tratamento completo ou satisfatório aos seus personagens e tema (Zilberman, 2008).

Antes do século XIX, o conto não costumava ser reconhecido como um gênero literário autônomo. Ainda que pareça um gênero moderno, a ficção curta em prosa é quase tão antiga quanto a linguagem. Ao longo da história, diversas formas de narrativas breves foram apreciadas: gracejos, anedotas, digressões, romances alegóricos curtos, contos de fadas com ensinamentos morais, mitos e lendas resumidas. Embora não se enquadrem na definição moderna de conto, esses textos fazem parte do contexto histórico que originou o gênero.

Em essência, o conto reflete o desejo incessante de uma cultura de identificar e definir seu lugar no cosmos. Ele oferece a estrutura narrativa de uma cultura para aspectos como sua percepção de si mesma e de sua terra natal, bem como para expressar sua ideia de seus ancestrais e divindades. Os contos costumam ser cheios de enredos, personagens e símbolos enigmáticos e usados de maneira única, sendo frequentemente entendidos apenas por integrantes da cultura a que pertencem.

Os contos são, por natureza, intraculturais. Raramente concebido para tratar de uma cultura externa, o conto é um instrumento pelo qual uma cultura dialoga consigo mesma, perpetuando seus valores e consolidando sua identidade. Os mais velhos transmitem suas histórias aos mais jovens por meio de contos (Andrade, 2018).

Os contos têm um grande valor pedagógico, auxiliando no desenvolvimento de habilidades linguísticas e no aprimoramento de competências interpretativas, têm o potencial de causar impacto emocional, incentivar a reflexão crítica e fomentar o envolvimento estético do leitor com a obra.

A força da narrativa, o tamanho curto e os significados simbólicos do conto tornam esse tipo de texto muito útil para trabalhar a leitura em sala de aula. Ele permite diferentes abordagens, ajuda a ampliar o conhecimento cultural dos alunos e estimula conversas sobre valores humanos e sociais. Por isso, o conto foi escolhido nesta pesquisa: ele é uma ferramenta importante no ensino de línguas e na formação de leitores mais críticos e conscientes.

2.4. Exemplo de aplicação didática: o conto "Las Mil y Una Noches"

Durante a minha experiência como estagiária no Ensino Médio, tive a oportunidade de acompanhar uma aula em que foi trabalhado o conto Ali Baba e os 40 ladrões retirado do livro "Las Mil y Una Noches". Essa obra, de origem árabe, foi traduzida para o espanhol, que é uma língua que tem forte herança islâmica, devido à influência árabe na Península Ibérica por séculos. Trata-se de uma obra reconhecida por reunir narrativas populares do mundo islâmico medieval e oferece ricas possibilidades de interpretação cultural, histórica e simbólica.

O conto "Ali Baba e os 40 ladrões" não fazia parte da versão original da coletânea "As Mil e Uma Noites", ele foi adicionado pelo tradutor francês Antoine Galland no século XVIII, baseado em histórias orais. Trata-se de uma das histórias mais conhecidas mundialmente e possibilita discussões acerca de temas como astúcia, sorte e justiça.

Esse conto narra a história de Ali Babá, um lenhador humilde, que descobre por acaso uma caverna secreta usada por quarenta ladrões para esconder um grande tesouro. A entrada da caverna é protegida por um feitiço: ao dizer as palavras mágicas "Abre-te, Sésamo", a porta se abre. Curioso, Ali Babá entra na caverna e leva uma parte do tesouro para ajudar sua família, mantendo o segredo. Seu irmão, Cassim, ao descobrir o esconderijo, vai até lá com intenções gananciosas, mas, por não lembrar das palavras para sair, é capturado e morto pelos ladrões. Estes, ao perceberem que alguém mais conhece o segredo, planejam matar Ali Babá. No entanto, Morgiana, sua leal e inteligente escrava, descobre a trama e, com coragem e astúcia, frustra os planos dos criminosos, salvando a vida de seu senhor. Em reconhecimento, Ali Babá liberta Morgiana e a recompensa. Ele e sua família passam a viver de forma tranquila, usando a riqueza encontrada com prudência e honestidade.

Esse conto permite a realização de um trabalho pedagógico completo, que abrange o enriquecimento do vocabulário, a valorização de aspectos culturais, a reflexão sobre princípios éticos e o desenvolvimento de habilidades interpretativas e críticas dos estudantes.

Na aula observada no Estágio Supervisionado III, pudemos verificar que a professora discutiu com os alunos os elementos literários, como a estrutura do conto – enfocando o início, o conflito e o desfecho – e também os símbolos e mensagens que eram transmitidos pelo texto, como a reconhecida sabedoria de Sheherazade. Além disso, a docente também abordou questões históricas e sociais tratadas no livro, como o

tratamento dos doentes inseridos na cultura islâmica e alguns dos valores que se faziam presentes na narrativa, como compaixão, fé e justiça.

Notou-se que os estudantes mostraram grande interesse pela proposta, envolvendo-se ativamente nas atividades e engajando-se nas discussões e análises do conto.

Do ponto de vista pedagógico, a professora entregou os textos aos estudantes, guiando-os na leitura e organizando atividades para interpretar os personagens. Essa metodologia promoveu o avanço da expressividade oral, da compreensão de leitura e do trabalho em equipe, incentivando a participação ativa e reflexiva dos alunos no processo de aprendizagem.

Com essa experiência, pudemos constatar o quanto a literatura pode ser uma ferramenta de poder que vai além do ensino do idioma, pois ela contribui para promover a reflexão crítica sobre como os temas e personagens se relacionam com o contexto atual que vivemos. Além disso, a literatura pode, ainda, contribuir para ampliar a visão de mundo das pessoas; e, no caso do aprendizado de um idioma, a literatura colabora para mostrar que aprender um novo idioma é também explorar formas diferentes de ver o mundo.

2.5 Como o ensino de espanhol chegou às escolas brasileiras

A presença da língua espanhola na educação brasileira antecede a aprovação da Lei No 11.161, em 2005, e sua implementação a partir de 2010. A primeira referência ao ensino de espanhol em instituições oficiais aconteceu em 1919, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, quando o professor Antenor Nascentes foi aprovado em concurso para ocupar a cátedra dedicada ao idioma espanhol naquela instituição.

O marco legal inicial que tornou obrigatória a disciplina de língua espanhola como disciplina obrigatória nos currículos do Ensino Secundário foi a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942. Essa lei fazia parte de uma grande reforma na educação brasileira, e ficou conhecida como Reforma de Capanema, em homenagem ao ministro que a idealizou, Gustavo Capanema.

Ainda assim, o espanhol foi, entre as três línguas estrangeiras obrigatórias – francês, inglês e espanhol, aquela que teve a menor adesão, com presença pouco expressiva, praticamente simbólica, nos cursos Clássico e Científico. A carga horária

definida para ela era bem limitada, apenas um ano de aula, o que não foi suficiente para firmar a língua espanhola como uma disciplina forte no currículo.

Posteriormente, com base em esclarecimentos fornecidos pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer nº 18/2007, que respondeu a questionamentos do Conselho Estadual de Sergipe – compreende-se que a Lei nº 11.161/2005, com recorrência chamada de “Lei do Espanhol”, não previa exclusivamente a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola, mas sim a ampliação da oferta de línguas estrangeiras no Ensino Médio. De acordo com o parecer, a Lei No 11.161/2005 determina que ao menos duas línguas estrangeiras sejam disponibilizadas nesse nível de ensino: uma de caráter obrigatório, escolhida pela comunidade escolar, e uma de caráter optativo (Araújo, 2020).

Importa destacar que, se antecipando ao prazo final para a implementação dessa legislação, o Ministério da Educação (MEC) publicou, em 2006, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Espanhol (OCEM)*, com o intuito de subsidiar o trabalho pedagógico dos professores no processo de inserção do espanhol nas práticas escolares.

Conforme explicitado pelas autoras do documento, as OCEM foram concebidas com “um caráter minimamente regulador”, o que significa que não pretende impor metodologias ou conteúdos, mas sim fornecer referências teóricas e metodológicas que objetivam sugerir práticas pedagógicas, bem como produzir conhecimento por meio da reflexão crítica acerca dos sentidos que o processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola pode adquirir no contexto escolar brasileiro (Trindade, 2017).

Dessa forma, a aprovação da Lei No 11.161/2005 representa mais uma tentativa de fazer prosperar, no Brasil, o ensino língua espanhola no contexto do século em que vivemos. Para alcançar esse objetivo, são necessários não apenas o compromisso das políticas públicas, mas também o engajamento consistente de docentes, estudiosos e demais profissionais envolvidos com o ensino da língua espanhola.

3 PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA EM LÍNGUA ESPANHOLA COM BASE EM RILDO COSSON

Neste capítulo, propomos uma sequência básica de leitura para o trabalho com contos literários em aulas de língua espanhola no Ensino Médio, baseada na proposta de letramento literário de Rildo Cosson (2021). A proposta surgiu a partir da experiência que vivenciamos durante o Estágio Supervisionado III e da observação de aulas em uma escola pública situada na cidade de Mamanguape nas quais a leitura de contos literários demonstrou o quanto esses textos são significativos para o engajamento dos alunos e consequente desenvolvimento de sua competência leitora.

Durante o estágio, observamos que a professora utilizava como metodologia de ensino a leitura compartilhada do conto “Ali Baba e os 40 ladrões” com distribuição de textos impressos e os alunos realizavam a encenação de personagens. Já a leitura oral era feita em voz alta, com alternância entre os discentes, e de forma dinâmica, estimulando o envolvimento de todos eles. Acreditamos que essa prática docente aproximou os alunos do universo da narrativa e permitiu que ocorresse uma imersão mais eficaz na obra.

Com isso, percebemos que a experiência observada reforça a noção de que, se bem trabalhada, a literatura pode contribuir para transformar o ensino da língua espanhola em momentos significativos. Contudo, é importante lembrar que nem sempre a didática utilizada em sala de aula era assim. Por bastante tempo, os métodos de ensino de línguas estrangeiras pouco estimulavam a participação dos alunos, pois estavam centrados na tradução do texto, de modo que o texto literário era relegado a um papel secundário.

Gallahue (2013) apresenta pelo menos cinco razões para incluir o texto literário no ensino de línguas:

- Caráter universal: a universalidade dos temas como amor, morte etc são comuns a todas as culturas e faz com que uma obra literária se aproxime ao mundo dos estudantes.
- Material autêntico: o aluno tem contato com mostras de língua tal como usada por falantes nativos, de modo a promover o contato com estruturas reais e variadas;
- Valor cultural através dos textos literários, os estudantes podem obter um melhor entendimento do contexto vivenciado em outros países, pois, mesmo que o mundo do Romance, obra de teatro ou história curta seja um mundo criado, estes a compreensão de contextos socioculturais distintos;

- Riquezas linguística: o vocabulário utilizado e as estruturas gramaticais que se fazem presentes nas obras são, em sua maioria, bem mais complexos do que aqueles que normalmente utilizamos em nossa linguagem diária;

- Compromisso pessoal: a literatura espanhola tem uma rica diversidade, regional, cultural, de temas, etc, e isso auxilia no dia a dia com o compromisso pessoal do estudante, pois o ajuda a identificar-se com personagens e se sentir representado por ele.

Ao propiciar a interação com distintas culturas, épocas históricas, costumes e modos de vida, a literatura contribui para ampliar o repertório linguístico e cultural dos discentes. Nessa direção, Lajolo (1993) destaca que as obras literárias possibilitam ao aluno elaborar suas próprias conclusões e refletir sobre o contexto sócio-histórico-cultural em que vive, incentivando sua capacidade criadora e seu pensamento crítico

A proposta didática aqui apresentada tem como base a sequência básica de Cosson (2021), que se estrutura em quatro etapas: (1) motivação, (2) introdução à leitura, (3) leitura e interpretação e (4) produção.

O conto "La luz es como el agua", de Gabriel García Márquez, foi selecionado para esta proposta devido à sua temática rica e simbólica, que permite diversas interpretações e reflexões. Sua narrativa trata de temas ligados à imaginação, ao desejo, aos limites e às consequências das ações humanas, elementos que incentivam a investigação de valores éticos, culturais e linguísticos no ambiente escolar.

A proposta envolve uma sequência didática bem estruturada, com diretrizes específicas para cada etapa, que incluem recomendações para o professor sobre como mediar a leitura e atividades destinadas a desenvolver o pensamento crítico dos alunos. O objetivo foi incentivar uma compreensão mais profunda do texto, estimular a reflexão sobre os elementos narrativos e promover o desenvolvimento de habilidades interpretativas e discursivas, que são fundamentais para formar leitores críticos e independentes.

3.1 A proposta de Rildo Cosson para o ensino da literatura

Rildo Cosson (2021) desempenha um papel central neste estudo, que se baseia em perguntas fundamentais: como podemos incentivar efetivamente os alunos a desenvolver o hábito de ler literatura? Como tornar possível o contato, a apreciação e a contextualização de contos no contexto escolar?

Para Cosson (2021), o letramento literário é uma prática social que transcende a simples decodificação de textos escritos. Seu objetivo é desenvolver nos indivíduos uma habilidade leitora que integre interpretação, apreciação estética e reflexão crítica sobre a literatura. Desse modo, o letramento literário se distingue do ensino convencional de literatura, que se concentra apenas em aspectos históricos, biográficos ou técnico-formais, ao valorizar a experiência de leitura como um ato de prazer, construção de significado e formação cultural.

Nesse contexto, a escola, como um espaço essencial para o desenvolvimento das práticas de leitura, precisa implementar metodologias que conectem os alunos aos textos literários, criando um ambiente de mediação onde o professor desempenha o papel de facilitador da leitura e da reflexão sobre o mundo por meio da literatura. Dessa forma, o letramento literário se apresenta como uma ferramenta fundamental para a formação de leitores críticos e engajados, aptos a entender as diversas linguagens que atravessam a sociedade atual. De acordo com Cosson (2021),

As graduações em Letras contemplam os docentes com as questões pedagógicas por intermédio dos professores da faculdade de Educação. No que se refere à formação em Literatura, os discentes não obtêm “orientação específica para o ensino, apenas a formação tradicional em história da literatura segundo os estilos de época, com noções de teoria da literatura na forma de aportes de poética e retórica (Cosson, 2021, p. 38).

A proposta de letramento literário de Cosson traz uma importante mudança teórica e metodológica no ensino de literatura. Ao mudar o foco das práticas escolares convencionais, frequentemente caracterizadas por abordagens excessivamente técnicas ou baseadas em conteúdo, o autor sugere uma visão que considera a literatura como uma prática social e cultural, fundamental para a formação cidadã dos indivíduos.

Contudo, apesar de o letramento literário oferecer perspectivas promissoras para a democratização do acesso à literatura, sua implementação efetiva se depara com obstáculos consideráveis, especialmente no que diz respeito à capacitação dos professores e à disponibilização de recursos didático-pedagógicos apropriados (Cosson, 2021).

É preciso levar em conta as resistências institucionais que ainda favorecem modelos de ensino baseados na transmissão de conteúdos canônicos, em vez de valorizar a experiência estética e interpretativa do leitor. Portanto, apesar de a proposta de Cosson ser teoricamente e pedagogicamente sólida, sua implementação exige uma transformação

significativa tanto das práticas escolares quanto das políticas públicas destinadas à educação literária.

Uma das principais implicações práticas da proposta de Cosson é a criação de um modelo de sequência didática focado no letramento literário, que estrutura o trabalho com textos literários em etapas interconectadas. Essa sequência inclui etapas essenciais, como a motivação, que prepara e envolve os alunos; a leitura, que permite o contato direto com o texto; a interpretação, que promove a análise crítica e a compreensão aprofundada; e, finalmente, a criação, que incentiva a produção de textos e a expressão pessoal dos estudantes. Esse modelo incentiva uma metodologia unificada e progressiva, o que ajuda a desenvolver leitores críticos e competentes.

Essas etapas têm como objetivo proporcionar uma experiência de leitura completa, que vai além da simples decodificação do texto, cultivando no aluno não apenas o gosto pela literatura, mas também o pensamento crítico e a habilidade de expressão. Cada etapa tem um papel essencial nesse processo:

- **Motivação:** nesta fase, o objetivo é instigar o interesse e a curiosidade dos alunos pelo texto, por meio de atividades que situam a obra em seu contexto e relacionam seus temas à realidade dos estudantes, preparando-os para a leitura.

- **Leitura:** é o momento em que os estudantes entram em contato direto com o texto literário, podendo fazê-lo de maneira individual ou em grupo, com a supervisão do professor para assegurar a compreensão e o engajamento com a história.

- **Interpretação:** fase voltada para a análise crítica do texto, na qual os alunos são incentivados a entender os significados, simbolismos, propósitos do autor e contextos culturais, expandindo sua habilidade reflexiva.

- **Produção:** etapa em que os estudantes são estimulados a criar, seja por meio de reescritas, resenhas, produções artísticas ou outras formas de expressão, consolidando o aprendizado e exercitando sua criatividade e independência.

3.2 Proposta didática com base no conto “La luz es como el agua”

A partir da proposta de letramento literário de Rildo Cosson (2021), desenvolvemos uma sequência didática para abordar o conto "La luz es como el agua",

de Gabriel García Márquez. Essa sequência visa fomentar a leitura crítica e reflexiva, despertar o interesse dos estudantes pela literatura e aprimorar suas habilidades interpretativas e expressivas. Com etapas interligadas – motivação, leitura, interpretação e produção – procura-se oferecer uma experiência integral de interação com o texto literário, incorporando elementos linguísticos, culturais e éticos que auxiliam na formação de leitores independentes e críticos.

Sugestão de sequência didática utilizando o conto "La luz es como el agua"

1. Motivação

Objetivo: Estimular o interesse e a curiosidade dos estudantes, mobilizando conhecimentos anteriores e gerando expectativas em relação à leitura.

Atividades recomendadas:

- Análise do título do conto e formulação de hipóteses acerca de seu sentido.
- Discussão guiada acerca do simbolismo da água e da luz em diversas culturas.
- Exposição de dados a respeito de Gabriel García Márquez e do realismo mágico, contextualizando o conto em seu cenário literário e cultural.

2. Leitura

Objetivo: Promover uma leitura cuidadosa e envolvente do conto, a fim de facilitar a compreensão do enredo, da linguagem e dos elementos simbólicos.

Atividades recomendadas:

- Leitura conjunta do conto em espanhol, com interrupções planejadas para explicar palavras e expressões idiomáticas.
- Observações a respeito dos elementos do realismo fantástico presentes na narrativa.
- Registro das primeiras impressões dos estudantes a respeito dos eventos e personagens.

3. Interpretação

Objetivo: Examinar criticamente o conto, identificando e refletindo sobre seus componentes simbólicos, temáticos e narrativos.

Atividades recomendadas:

- Debate coletivo acerca dos símbolos mais relevantes do conto, como a água e a luz, e suas interpretações potenciais.
- Análise dos personagens e de suas motivações, focando na infância, na imaginação e na transgressão.
- Desenvolvimento de respostas para perguntas interpretativas que incentivem o raciocínio crítico, como: "Qual é o significado da travessia realizada pelos meninos?" ou "De que maneira o conto trata das relações familiares?".

4. Criação ou produção

Objetivo: Incentivar a expressão criativa e reflexiva dos estudantes, reforçando a compreensão do texto e fomentando a produção em língua espanhola.

Atividades recomendadas:

- Elaboração de uma resenha crítica acerca do conto, enfatizando os elementos mais relevantes.
- Criação de um final diferente para a história ou reescrita de uma cena significativa.
- Criação de cartazes ou desenhos que retratem os elementos simbólicos da narrativa.
- Execução de uma dramatização coletiva, representando trechos escolhidos da narrativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal discutir a contribuição da leitura literária para o ensino da língua espanhola no Ensino Médio. A partir disso, buscou-se (1) explorar os benefícios da leitura literária para o desenvolvimento da competência leitora em língua espanhola; e (2) propor estratégias didáticas para o trabalho com o conto em sala de aula, com base na sequência didática sugerida por Rildo Cosson (2021).

Com essa iniciativa, pretende-se colaborar para a formação de leitores mais críticos e proficientes, indo além da simples decodificação de palavras. A sequência didática apresentada, pensada especialmente para o conto *La luz es como el agua*, tem como finalidade despertar o interesse dos alunos pela leitura de obras literárias em espanhol, além de aprimorar suas habilidades de compreensão, expressão e reflexão sobre questões culturais, éticas e humanas. Isso amplia o repertório cultural e fortalece a competência leitora dos estudantes.

Durante a pesquisa, foi possível perceber a atual situação da literatura nas aulas de língua espanhola no Ensino Médio. Essa realidade despertou em mim uma inquietação: por que a literatura tem sido deixada de lado em nossas salas de aula? Ao observar esse cenário, compreendi a urgência de valorizar a leitura literária, pois ela é fundamental tanto para o aprendizado da língua quanto para o desenvolvimento de uma visão mais crítica e sensível do mundo. A literatura nos convida a explorar outros horizontes e, por meio dela, somos capazes de construir nossas próprias experiências e histórias.

Durante o estágio, observei também as dificuldades enfrentadas no ensino da literatura, como a falta de materiais didáticos adequados. Na escola em que realizei a prática, apenas o professor dispunha de livro físico; os alunos tinham acesso ao conteúdo apenas por meio de PDFs. O trabalho com textos literários era superficial, o que demonstra a necessidade de práticas mais aprofundadas e significativas. A leitura deve ocupar um lugar central no ensino de literatura, permitindo interpretações, reflexões e discussões mais ricas.

Além disso, o tempo reduzido de aula e a burocracia escolar (como o tempo gasto com chamada) comprometem o aproveitamento do conteúdo. As aulas acabam sendo corridas, o que prejudica tanto a explicação quanto o envolvimento dos alunos. Para mudar essa realidade, é preciso investir em novos métodos e recursos pedagógicos, que complementem o uso do livro didático e tornem as aulas mais atrativas. A interação entre

professor e aluno precisa ser valorizada, pois é por meio dessa troca que o verdadeiro aprendizado acontece.

A literatura, portanto, deve ser compreendida como uma aliada no ensino de línguas estrangeiras. Ela amplia o conhecimento de mundo dos alunos, contribui para a formação ética e cultural e possibilita uma aprendizagem mais viva e significativa. A proposta de sequência didática desenvolvida neste trabalho é um exemplo de como isso pode ser feito, conectando leitura, análise e criatividade, e oferecendo caminhos possíveis para tornar o ensino da língua espanhola mais envolvente e transformador.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas. **ANPAE**, p. 28-33, 2018.
- ALMEIDA, Kelly Fernanda M. Dos Santos; FLAMÍNIO, Rosane Acioli Ramos. A leitura e seus benefícios. **ENIC**, v. 1, n. 1, 2012.
- ANDRADE, André Luiz Monezi. Desenvolvimento cerebral na adolescência: Aspectos gerais e atualização. **Rev. Adolesc. Saúde**, p. 62-67, 2018
- ARAÚJO, Glauce Barros Santos Sousa. **A leitura e seus benefícios nos momentos de isolamento social. Revista da FAESF**, v. 4, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**, 2018.
- COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2021.
- CECHINEL, André. Semiformação Literária: A instrumentalização da literatura na nova BNCC. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019.
- COSTA, Marcilene Nascimento. A importância da leitura e da contação de história no desenvolvimento da criança: Estimulando a criatividade. **Eventos Pedagógicos**, v. 14, n. 2, p. 310-218, 2023.
- EARLE, Thomas F. **Estudos sobre cultura e literatura portuguesa do Renascimento**. Coimbra: Coimbra University Press, 2013.
- FRANÇA, Daniel. A leitura rotineira pode trazer diversos benefícios. **Inovação & Desenvolvimento**, v. 1, n. 2, p. 28-30, 2020.
- LAJOLO, Marisa. Literatura e história da literatura, senhoras muito intrigantes. **Remate de males**, v. 13, p. 105-112, 1993.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo como texto: Leituras da história e da literatura. **Revista História da Educação**, , p. 31-45, 2003.
- TRINDADE, André Karam; BERNST, Luiza Giuliani. O estudo do direito e literatura no Brasil: Surgimento, evolução e expansão. **ANAMORPHOSIS**, v. 3, n. 1, p. 225-257, 2017.
- ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, v. 1, n. 14, p. 11-22, 2008.

ANEXO

ANEXO I

La luz es como el agua

Gabriel García Márquez

En Navidad los niños volvieron a pedir un bote de remos.

—De acuerdo —dijo el papá—, lo compraremos cuando volvamos a Cartagena.

Totó, de nueve años, y Joel, de siete, estaban más decididos de lo que sus padres creían.

—No —dijeron a coro—. Nos hace falta ahora y aquí.

—Para empezar —dijo la madre—, aquí no hay más aguas navegables que la que sale de la ducha.

Tanto ella como el esposo tenían razón. En la casa de Cartagena de Indias había un patio con un muelle sobre la bahía, y un refugio para dos yates grandes. En cambio aquí en Madrid vivían apretados en el piso quinto del número 47 del Paseo de la Castellana. Pero al final ni él ni ella pudieron negarse, porque les habían prometido un bote de remos con su sextante y su brújula si se ganaban el laurel del tercer año de primaria, y se lo habían ganado. Así que el papá compró todo sin decirle nada a su esposa, que era la más reacia a pagar deudas de juego. Era un precioso bote de aluminio con un hilo dorado en la línea de flotación.

—El bote está en el garaje —reveló el papá en el almuerzo—. El problema es que no hay cómo subirlo ni por el ascensor ni por la escalera, y en el garaje no hay más espacio disponible.

Sin embargo, la tarde del sábado siguiente los niños invitaron a sus condiscípulos para subir el bote por las escaleras, y lograron llevarlo hasta el cuarto de servicio.

—Felicitaciones —les dijo el papá—. ¿Ahora qué?

—Ahora nada —dijeron los niños—. Lo único que queríamos era tener el bote en el cuarto, y ya está.

La noche del miércoles, como todos los miércoles, los padres se fueron al cine. Los niños, dueños y señores de la casa, cerraron puertas y ventanas, y rompieron la bombilla encendida de una lámpara de la sala. Un chorro de luz dorada y fresca como el agua empezó a salir de la bombilla rota, y lo dejaron correr hasta que el nivel llegó a cuatro palmos. Entonces cortaron la corriente, sacaron el bote, y navegaron a placer por entre las islas de la casa.

Esta aventura fabulosa fue el resultado de una ligereza mía cuando participaba en un seminario sobre la poesía de los utensilios domésticos. Totó me preguntó cómo era que la luz se encendía con sólo apretar un botón, y yo no tuve el valor de pensarlo dos veces.

—La luz es como el agua —le contesté—: uno abre el grifo, y sale.

De modo que siguieron navegando los miércoles en la noche, aprendiendo el manejo del sextante y la brújula, hasta que los padres regresaban del cine y los encontraban dormidos como ángeles de tierra firme. Meses después, ansiosos de ir más lejos, pidieron un equipo de pesca submarina. Con todo: máscaras, aletas, tanques y escopetas de aire comprimido.

—Está mal que tengan en el cuarto de servicio un bote de remos que no les sirve para nada —dijo el padre—. Pero está peor que quieran tener además equipos de buceo.

—¿Y si nos ganamos la gardenia de oro del primer semestre? —dijo Joel.

—No —dijo la madre, asustada—. Ya no más.

El padre le reprochó su intransigencia.

—Es que estos niños no se ganan ni un clavo por cumplir con su deber —dijo ella—, pero por un capricho son capaces de ganarse hasta la silla del maestro.

Los padres no dijeron al fin ni que sí ni que no. Pero Totó y Joel, que habían sido los últimos en los dos años anteriores, se ganaron en julio las dos gardenias de oro y el reconocimiento público del rector. Esa misma tarde, sin que hubieran vuelto a pedirlos, encontraron en el dormitorio los equipos de buzos en su empaque original. De modo que el miércoles siguiente, mientras los padres veían *El último tango en París*, llenaron el apartamento hasta la altura de dos brazas, bucearon como tiburones mansos por debajo de los muebles y las camas, y rescataron del fondo de la luz las cosas que durante años se habían perdido en la oscuridad.

En la premiación final los hermanos fueron aclamados como ejemplo para la escuela, y les dieron diplomas de excelencia. Esta vez no tuvieron que pedir nada, porque los padres les preguntaron qué querían. Ellos fueron tan razonables, que sólo quisieron una fiesta en casa para agasajar a los compañeros de curso.

El papá a solas con su mujer, estaba radiante.

—Es una prueba de madurez —dijo.

—Dios te oiga —dijo la madre.

El miércoles siguiente, mientras los padres veían *La Batalla de Argel*, la gente que pasó por la Castellana vio una cascada de luz que caía de un viejo edificio escondido entre

los árboles. Salía por los balcones, se derramaba a raudales por la fachada, y se encauzó por la gran avenida en un torrente dorado que iluminó la ciudad hasta el Guadarrama.

Llamados de urgencia, los bomberos forzaron la puerta del quinto piso, y encontraron la casa rebosada de luz hasta el techo. El sofá y los sillones forrados en piel de leopardo flotaban en la sala a distintos niveles, entre las botellas del bar y el piano de cola y su mantón de Manila que aleteaba a media agua como una mantarraya de oro. Los utensilios domésticos, en la plenitud de su poesía, volaban con sus propias alas por el cielo de la cocina. Los instrumentos de la banda de guerra, que los niños usaban para bailar, flotaban al garete entre los peces de colores liberados de la pecera de mamá, que eran los únicos que flotaban vivos y felices en la vasta ciénaga iluminada. En el cuarto de baño flotaban los cepillos de dientes de todos, los preservativos de papá, los pomos de cremas y la dentadura de repuesto de mamá, y el televisor de la alcoba principal flotaba de costado, todavía encendido en el último episodio de la película de media noche prohibida para niños.

Al final del corredor, flotando entre dos aguas, Totó estaba sentado en la popa del bote, aferrado a los remos y con la máscara puesta, buscando el faro del puerto hasta donde le alcanzó el aire de los tanques, y Joel flotaba en la proa buscando todavía la altura de la estrella polar con el sextante, y flotaban por toda la casa sus treinta y siete compañeros de clase, eternizados en el instante de hacer pipí en la maceta de geranios, de cantar el himno de la escuela con la letra cambiada por versos de burla contra el rector, de beberse a escondidas un vaso de brandy de la botella de papá. Pues habían abierto tantas luces al mismo tiempo que la casa se había rebosado, y todo el cuarto año elemental de la escuela de San Julián el Hospitalario se había ahogado en el piso quinto del número 47 del Paseo de la Castellana. En Madrid de España, una ciudad remota de veranos ardientes y vientos helados, sin mar ni río, y cuyos aborígenes de tierra firme nunca fueron maestros en la ciencia de navegar en la luz.

Diciembre, 1978

(de Doce cuentos peregrinos)

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586s Silva, Maria José Andrade da.

Sequência didática nas aulas de espanhol no ensino médio : uma proposta com o gênero conto literário / Maria José Andrade da Silva. - Mamanguape, 2025.
31 f.

Orientação: Laurênia Souto Sales.
TCC (Graduação) - UFPB/CCAIE.

1. Língua Espanhola. 2. Conto. 3. Literatura. 4. Sequência básica de leitura. I. Sales, Laurênia Souto. II. Título.

UFPB/CCAIE

CDU 82-34:811.134.2