

A INCLUSÃO DO TEXTO LITERÁRIO NOS LIVROS DIDÁTICOS *SÍNTESES*, DE IVAN MARTIN, PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

THE INCLUSION OF LITERARY TEXT IN *SÍNTESES* TEXTBOOKS, BY IVAN MARTIN, FOR TEACHING THE SPANISH LANGUAGE

Silmara Ribeiro MOSCATELLI
silmara.moscatelli@fatec.sp.gov.br
Fatec Presidente Prudente, SP, Brasil

Resumo: A presente pesquisa pretende analisar o material que foi utilizado pelo Centro de Estudos de Línguas, do Estado de São Paulo, para averiguar se o mesmo trabalha com obras literárias com o intuito de abordar os aspectos culturais presentes no texto, bem como propor debates, discussões, reflexões e socializações sobre os temas abordados nos trechos eleitos pelo autor Ivan Martín (2012) em sua coleção de três livros didáticos intitulados *Síntesis*. O procedimento metodológico consta de duas etapas: a primeira corresponde à revisão bibliográfica e ao estudo de pressupostos teóricos sobre a leitura, o texto literário e o papel do leitor no texto literário, embasados em Solé (1998); Kleiman (2011); Soares (2011). Já a segunda etapa propõe uma análise das obras citadas no livro, bem como dos enunciados dos exercícios propostos para trabalhar os aspectos literários, por meio dos estudos de Widdowson (1984); Mendoza (2007) e Souza (2008). Como resultado constata-se que o professor precisa assumir o papel de mediador para traçar os objetivos que deseja alcançar; assim, conseguirá compreender como os alunos recebem a obra literária e isso facilita todo o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Estratégias de leitura; Texto literário; Ensino de línguas.

Abstract: This research aims to analyze the material that was used by the Center for Language Studies, in the State of São Paulo, to determine whether it works with literary works with the aim of addressing the cultural aspects present in the text, as well as proposing debates, discussions, reflections and socializations on the themes covered in the excerpts chosen by author Ivan Martín in his collection of textbooks entitled *Síntesis*. The methodological procedure consists of two stages: the first corresponds to the bibliographical review and the study of theoretical assumptions about reading, the literary text and the role of the reader in the literary text, based on Solé (1998); Kleiman (2011); Soares (2011). The second stage proposes an analysis of the works cited in the book, as well as the statements of the exercises proposed to work on literary aspects, through studies by Widdowson (1984); Mendoza (2007) and SOUZA (2008). As a result, it appears that the teacher needs to assume the role of mediator to outline the objectives he wants to achieve; This way, you will be able to understand how students receive literary work and this facilitates the entire teaching and learning process.

Keywords: Reading strategies; Literary text; Language teaching.

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios dos professores de escola regular no Ensino Fundamental e do Ensino Médio está relacionado a leitura do texto literário. Muitos alunos acreditam que a leitura desse tipo de texto é difícil, sem funcionalidade. Quando o texto literário está relacionado à língua estrangeira, os alunos acreditam que não há motivos para conhecer autores e obras em outra língua.

Sabe-se que o texto literário desenvolve a imaginação, a criticidade, o domínio da linguagem e auxilia o leitor a desenvolver um pensamento crítico e reflexivo diante de sua própria vida e perante a sociedade.

As obras literárias, além de encorajar a identificação do leitor com as personagens, também auxiliam no desenvolvimento de sua própria opinião. Por isso, o interesse em investigar o material didático de um Centro de Estudos de Língua, do Estado de São Paulo, para averiguar se ele contempla a leitura e a interpretação de textos literários que valorizem a cultura e a compreensão da narrativa de maneira autônoma e crítica.

Dessa maneira, este estudo mostra-se importante à medida que discute o texto literário em língua estrangeira não como pretexto para gramática nem como compreensão leitora, por meio de atividades de “buscas” de respostas automáticas dentro do texto.

A proposta deste trabalho é analisar o material utilizado pelo Centro de Estudos de Línguas para averiguar se o mesmo tem esse olhar para com o texto literário. Sabe-se que hoje, além de ensinar a língua estrangeira para desenvolver as quatro habilidades (ler, escrever, escutar e falar), também deve-se trabalhar os aspectos culturais dos países que falam a língua, para isso a leitura do texto literário é uma forma de trabalhar essa quinta habilidade, uma vez que conhecer os autores de obras literárias do país é também conhecer um pouco de sua cultura e o contexto em que foi escrito.

Para que o texto literário seja trabalhado não como pretexto para gramática, mas sim como estratégia de leitura para que os alunos compreendam e reflitam sobre a obra, Soares (2003) aponta que a escola não só deve ater-se aos objetivos lidos, mas também, e principalmente, à forma como a leitura está sendo provocada/incentivada pelos professores e realizadas pelos alunos. Para Solé (1998), o leitor constrói o sentido do texto quando o compreende a partir de suas próprias experiências, expectativas e conhecimentos prévios. Dessa maneira, é imprescindível apresentar ao aluno todas as formas de leitura e não apenas a leitura escolarizada, com o objetivo de responder questões sobre o conteúdo trabalhado. O discente deve aprender a utilizar a leitura fora da escola e a ter contato com a literatura estrangeira da língua que está aprendendo. Dessa maneira, é imprescindível apresentar ao aluno todas as formas de leitura e não apenas a leitura escolarizada, com o objetivo de responder questões sobre o conteúdo trabalhado. O discente deve aprender a utilizar a leitura fora da escola e a ter contato com a literatura estrangeira da língua que está aprendendo.

REVISÃO TEÓRICA

Tendo em vista a proposta apresentada, este trabalho discorre a respeito de concepções de leitura e do texto literário e suas funções. Em seguida, trata de questões relativas ao leitor do texto literário, apresenta a metodologia utilizada e as respectivas estratégias, baseadas na obra de Isabel Solé, intitulada *Estratégias de Leitura* (1998).

Ao ler um texto, dentre outros aspectos, trabalha-se no indivíduo aquilo que ele já sabe, isso é, o seu conhecimento prévio. Segundo Kleiman (2011, p. 13):

É mediante a interseção de diversos níveis de conhecimentos, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Para que o sujeito seja inserido nessa sociedade tão complexa, torna-se primordial que ele saiba utilizar os meios que o habilitem a realizar uma leitura autônoma e a desenvolver o raciocínio abstrato. Por isso, a leitura de qualquer texto – verbal e não verbal – nos permite vivenciar outras experiências, ativando um movimento de reconstrução do mundo.

Rojo (2004) afirma que o ato de ler é analisado por meio da relação do discurso (texto) com outros discursos, ou seja, o ler implica produção de sentidos a partir da relação entre o homem e o mundo, influenciados pelos aspectos sociais, culturais e ideológicos. Assim, o autor declara:

O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas (Rojo, 2004, p. 3).

Dessa forma, para que haja de fato interação do leitor com o texto, deve existir uma busca por parte dele ao se deparar com o discurso. Ele deve conseguir entender as ‘pistas’ deixadas pelo autor, por meio da estrutura e coerência do texto, com isso consegue formular hipóteses significativas para cada tipo de texto. De acordo com Kleiman (2011), quando o leitor estabelece objetivos na leitura o mesmo utiliza uma estratégia metacognitiva, ou seja, consegue exercer um controle do próprio conhecimento, para isso ele faz uso do processamento visual, para a apreensão rápida da informação e, assim, alcança o objetivo pretendido.

Quando se faz a leitura de um texto, percebe-se sua esfera social, sua forma composicional e seu conteúdo, consegue-se formular estratégias de leitura para aquele texto. Dessa maneira, um conjunto de elementos formam ligações com marcas linguísticas (gramaticais ou lexicais) importantes para a interação pragmática. Quando na leitura se estabelece relações com o texto por meio, da micro e macro estrutura textual, há interação, discussão e a real identificação da intenção do discurso, sendo assim, ele tem êxito em sua leitura. Sob essa ótica Kleiman (2011, p. 24) afirma que, “a

reconstrução de uma intenção argumentativa é considerada como um pré-requisito para o posicionamento crítico do leitor frente ao texto”.

Para H. N. Brandão e G. Micheletti (1997), o leitor é aquele que dialoga com o texto, "recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto". Quando assume essa posição, ele consegue realizar uma leitura participativa e cooperativa, ou seja, é um "sujeito do processo de ler e não objeto, receptáculo de informações" (Brandão; Micheletti, 1997 p.23).

Com isso, o ensino de literatura deve ser pensado como parte de um processo que concebe língua e linguagem como interação entre sujeitos (autor e leitor) com papéis ativos, tendo cada um algo a oferecer, o que envolve aspectos linguísticos, sociais, históricos e culturais. Quando se pensa em um ensino de literatura nesta configuração, confirma a perspectiva dialógica que o texto literário carrega em sua gênese. Segundo Guimarães e Batista (2012, p. 20), quando adotado esse método:

Nessa perspectiva, dialógica por natureza, ler é ativar o conhecimento linguístico ao lado do conhecimento de mundo (enciclopédico). Assim, o ato de ler deve levar em conta a ação do leitor que, de posse de seus conhecimentos, reconstruirá o texto, suas intenções e formas e, então, passará à tarefa de reconstrução dos efeitos de sentido, a partir do que o autor propôs. Ler passa a ser produção de sentidos, levando em conta, inclusive, o implícito, o não-dito. Para que se compreenda essa concepção é preciso considerar que as atividades de leitura exigem mais do leitor, que deve colocar em jogo, nessa atividade de interação que passa a ser o ato de ler, experiências e conhecimentos não apenas linguísticos. Ainda é importante lembrar que se o leitor constrói sentidos (a partir das sinalizações do texto), não se fala de um sentido textual, mas de uma pluralidade de sentidos, de leituras possíveis, empreendidas pelo leitor, seu conhecimento da língua, de mundo e das contingências das diferentes situações em que o texto exercerá seu papel de articulador da interação com o autor do texto.

A leitura pressupõe o conceito de texto de forma ampla. Ao longo da vivência escolar, o educando aprende a ler uma diversidade de textos, pois, nesta perspectiva de leitura, tida como letramento, as habilidades devem ser desenvolvidas e aplicadas em diferentes suportes e textos: "literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, quadros de horários, catálogos, sinais de trânsito, sinalização urbana, receitas..." (Soares, 2001, p. 69).

Sendo assim, o conceito de letramento também pode ser pensado em relação à literatura. Paulino declara que o letramento literário é: "como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela" (1998, p. 16). Ainda destaca que o leitor do texto literário deve saber escolher e usar muito bem algumas estratégias de leituras, com isso explica:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leituras adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (Paulino, 2004, p. 56).

Para Paulino (2004) e Soares (2005), existe uma diversidade de textos, e com eles uma diversidade de leituras. Então, não basta defender a presença de diversos gêneros textuais na escola, deve-se pensar nos diferentes modos possíveis de ler os textos, de acordo com as especificidades de cada um. Paulino destaca que “as diferenças se localizariam nos objetivos lidos e se definiriam a partir deles, mas seriam também estabelecidas pelos sujeitos em suas propostas, espaços sociais e ações de leitura” (2004, p. 56).

Com isso, percebe-se que no âmbito escolar, cabe ao docente traçar os objetivos para os diversos tipos de leitura. Para Solé (1998, p. 22), “leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer (obter uma informação pertinente para) os objetivos da leitura”. Dessa forma, a autora pressupõe que o leitor seja ativo, que tenha metas claras para guiar a leitura, seja para se informar, instruir, desfrutar o texto. Isso deve ser considerado quando está ensinando o aluno a ler e compreender os diversos tipos de textos.

O texto literário nos livros didáticos de Língua Espanhola

A proposta deste trabalho é analisar o material utilizado pelo Centro de Estudos de Línguas para averiguar se o mesmo tem esse olhar para com o texto literário. Sabe-se que hoje, além de ensinar a língua estrangeira para desenvolver as quatro habilidades (ler, escrever, escutar e falar), também deve-se trabalhar os aspectos culturais dos países que falam tal língua e o texto literário é uma das maneiras para assegurar essa quinta habilidade nos alunos, uma vez que, por meio das obras literárias entramos em contato com aspectos culturais e sociais de determinado país.

Para Solé (1998), o leitor constrói o sentido do texto quando o compreende a partir de suas próprias experiências, expectativas e conhecimentos prévios, assim:

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (Solé, 1998, p. 23)

Souza (2008) reforça que o objetivo de trabalhar com os gêneros literários não deve ser para responder perguntas gramaticais, não como pretexto para gramática nem como compreensão leitora, por meio de atividades de “buscas” de respostas automáticas dentro do texto. Assim, afirma:

Se o professor possui a intenção de trabalhar no texto aspectos de natureza gramatical ou aspectos relacionados à apreensão do vocabulário pode utilizar materiais previamente preparados para este fim. Contudo, se a intenção do professor é conduzir o aluno a entrar em contato com a complexidade presente no ato de compreender, ou de propor uma leitura para que os alunos desenvolvam habilidades de interpretação, é de extrema importância que o docente escolha materiais autênticos para lograr o fim desejado. (Souza, 2008, p.33)

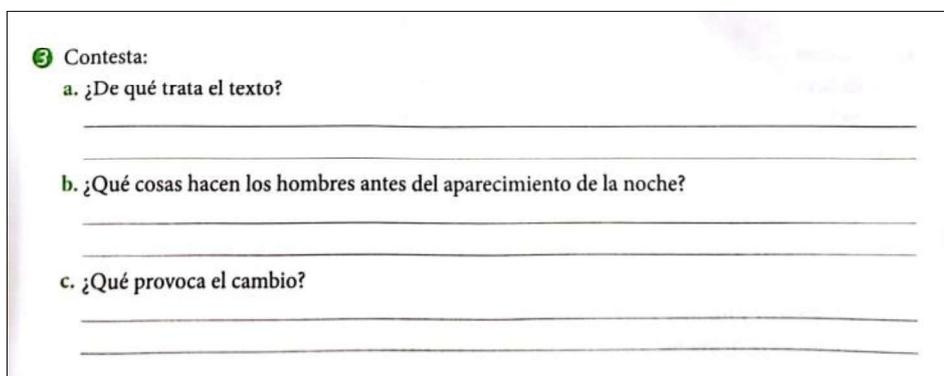
Widdowson (1984) defende a eficácia do uso de textos literários nas aulas de língua estrangeira, assegurando que o professor não deve dar, diretamente, a sua interpretação do texto.

Ao contrário, deve estimular o aluno para que ele mesmo o interprete. Segundo Mendoza (2007) quando utilizado na sala de aula, o texto literário é um material selecionado para que o aprendiz observe, infira e sistematize diferentes referências normativas, pragmáticas, modalidades discursivas, além dos recursos poéticos.

O uso de obras literárias nas aulas de espanhol deve ser praticado, por causa de seu valor autêntico, cultural, pragmático e sociolinguístico, além de formação crítica e leitora, caracterizada principalmente pela negociação de sentido permitida pelo texto literário. Segundo Widdowson (1984), o texto literário é superior aos diálogos habituais usados, tradicionalmente, nos manuais de ensino, por ser capaz de mostrar a língua como criação de sentido.

Com isso, ao analisar a coleção de Ivan Martín com o intuito de verificar se o mesmo contempla a leitura de textos literários de maneira autônoma e crítica, além dos conhecimentos culturais que o mesmo pode oferecer para os alunos, nos deparamos com poucos textos literários.

No livro Síntesis, volume 1, o autor oferece no capítulo 3 – *¿Qué hacemos?*, cujo objetivo é trabalhar com a rotina, traz na seção “*Para ler y reaccionar*”; a recopilação do texto de María Acosta, “*Cuentos y leyendas de América Latina*”, *Los mitos del Sol y la Luna*, Barcelona, Editorial Océano, 2002; com isso, trabalha a leitura do texto, em seguida pede para ordenar os quadros da imagem com a história e, no exercício 3 pede para responder as perguntas, que são:



3 Contesta:

a. ¿De qué trata el texto?

b. ¿Qué cosas hacen los hombres antes del apareamiento de la noche?

c. ¿Qué provoca el cambio?

Imagem do livro.

Percebe-se que as perguntas são pontuais e no manual do professor não há nenhuma recomendação de leitura compartilhada, por meio da fruição e das estratégias de leitura propostas por Solé (1998), que envolve perguntar sobre o título, o que eles conseguem inferir, sobre o que a história trabalha, durante a leitura, realizar pausas e discutir com os alunos os principais pontos da narrativa e, ao final do texto, propor atividades que podem ser perguntas diretas, mas também que trabalhe as intenções do texto li

A próxima obra literária aparece no capítulo 7, do volume 1 – *¿Cómo es tu familia?*, também na seção “*Para ler y reaccionar*”; *Ah, los hijos*, de Mario Benedetti, *El porvenir de mi pasado*, Argentina,

Seix Barral, 2003. Nessa seção apresenta apenas dois exercícios, o primeiro é para ler o conto e o segundo responder as seguintes questões:

2 Contesta a las preguntas:

a. ¿Quiénes son los personajes de la historia?

b. ¿Qué hace Raquel?

c. ¿Qué le pasó a Carlos?

d. ¿Dónde vive Ana y por qué?

Imagem do livro.

Nota-se, novamente, exercícios bem direcionados, em que a busca é por respostas explícitas no texto, sendo que poderia ser trabalhado todo o processo de construção da narrativa, para causar o efeito no leitor sobre essa mãe que relembra dos seus filhos e de suas experiências com cada um deles.

No volume dois, da obra *Síntesis*, o primeiro capítulo aborda o tema: ¿Cómo es la ciudad donde vives?; e traz na seção “Para leer y reaccionar” o conto de Julio Cortázar “Viajes”. Por meio desse texto, o autor do livro explora perguntas pontuais sobre o conto, nas quais o único trabalho do aluno é buscar no texto a resposta correta, sem contextualizar a obra, nem explorar o diálogo entre leitura e leitor. As perguntas são as seguintes:

Julio Cortázar, Cuentos completos, Madrid, Alfaguara

2 Contesta a las preguntas:

a. ¿Cuál es el tema del cuento?

b. ¿Cómo son los famas?

c. ¿Cómo son los cronopios?

d. ¿Cómo son las esperanzas?

e. ¿Con cuál de ellos te identificas más? ¿Por qué?

Imagem do livro.

Novamente, poderia ser explorado os momentos de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, além de solicitar uma pesquisa sobre o autor e seu estilo literário, para sensibilizá-los sobre como a obra de Julio Cortázar foi construída ao longo de sua carreira.

Ainda no volume 2, no capítulo 6 volta a aparecer uma obra literária, agora de Horacio Quiroga, o conto “A la deriva”. Por meio dessa obra, o livro traz três exercícios, o primeiro para ler

o texto, o segundo para que os alunos busquem os significados das palavras, para isso, devem relacionar as definições com as palavras correspondentes:

2 Relaciona las definiciones a las palabras correspondientes:

a. Sensación de frío en el cuerpo, acompañada de temblores.	<input type="radio"/> morcilla
b. Embutido de sangre de cerdo, cocido con cebolla y especias.	<input type="radio"/> cabeza
c. Pieza circular que gira sobre un eje.	<input type="radio"/> escalofrío
d. Parte superior del cuerpo de los animales.	<input type="radio"/> somnolencia
e. Pesadez producida por el sueño.	<input type="radio"/> rueda

Definiciones adaptadas del Diccionario de bolsillo de la lengua española. Madrid, SGEL, 1988.

Imagem do livro.

O terceiro exercício, novamente, de perguntas pontuais para que os alunos busquem no conto uma resposta também pontual, que ele possa simplesmente copiar o que está no texto. O conto foi transcrito integralmente, mais um ponto positivo para ser trabalhado de forma autêntica com todas as partes do conto, as informações explícitas e implícitas, além de destacar a construção da narrativa.

3 Contesta a las preguntas:

a. Después de ser mordido por la culebra, ¿qué sintió inmediatamente el hombre?

b. Hay un momento en el texto en que la cara de la muerte se presenta implacablemente. ¿Qué momento es ese? ¿Qué expresiones utiliza el autor para demostrarlo?

c. Cuando cesa de respirar el hombre no tiene conciencia de que va a morir. ¿Estás de acuerdo con esa afirmación? ¿Por qué?

Imagem do livro.

No último livro da série *Síntesis*, isto é, volume 3, para alunos dos níveis mais avançados, o primeiro texto literário para ser trabalhado aparece no capítulo 4 – “¿Manda quien puede, obedece quien quiere?”; um poema de Rafael Alberti, intitulado “El matador”, com as seguintes perguntas:

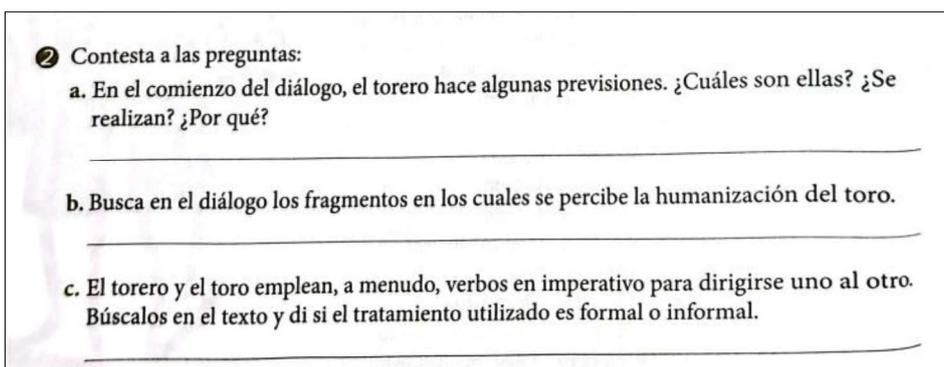


Imagem do livro.

Percebe-se pelas indagações que o texto literário sempre é utilizado como pretexto para a gramática e interpretação de texto e não como um momento para refletir sobre o que a obra quer dizer, conhecer os aspectos culturais, o momento histórico em que ela foi produzida até mesmo sobre o autor da obra.

No capítulo 7 – “La literatura y la música”, uma seção que pelo título iria explorar o tema da literatura vai aparecer o texto literário pela obra: *La belleza, el arte, la literatura*, de F. Lázaro y V. Tusón, na parte do texto complementar, sem nenhum tipo de perguntas para o aluno, um texto aberto que cabe ao professor querer trabalhar ou não.

No último capítulo, cujo título é *¿Se transformó en príncipe el sapo?*; na seção texto principal: *El camaleón que finalmente no sabía de qué color ponerse*. A partir do texto, aparecem as seguintes questões: *lee la fábula e traduce libremente*; depois, a partir do exercício três perguntas pontuais, voltadas para a análise linguística, como podemos comprovar com a imagem abaixo:

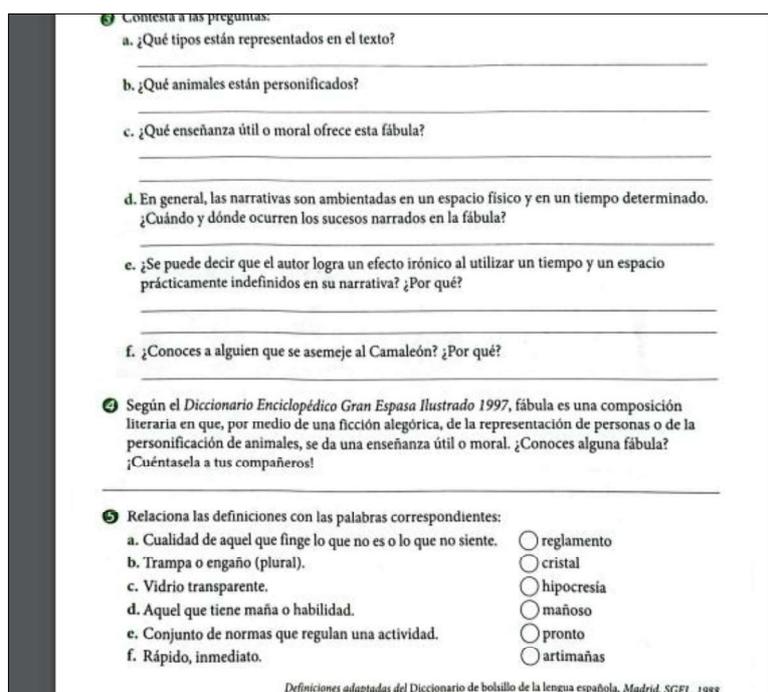


Imagem do livro.

Esse tipo de estratégia não instiga ao debate, à imaginação, não aborda os aspectos culturais e não há interação entre a leitura e o leitor. Com isso não queremos dizer que o texto foi mal escolhido e que as perguntas da citação acima sejam totalmente inadequadas, mas defendemos que são necessários “um senso crítico e analítico do docente” com base em Grigoletto (1999). Apesar do livro não oferecer no manual do professor a maneira como utilizar o texto literário, o próprio professor pode estabelecer alguns critérios e utilizar algumas estratégias. Trabalhar literatura em sala de aula é trabalhar com textos de ficção que jogam os leitores num espaço de recriação, que exige participação. Sendo assim, o espaço que a literatura deve ocupar na escola é do diálogo entre autor, texto e leitor, para que os textos literários sejam lidos com prazer e fruição, que possam atingir a experiência estética, atravessar épocas, costumes e valores. Dessa forma que a escola conseguirá proporcionar para os seus discentes que o texto literário estabeleça uma relação de interação efetiva entre o leitor e o texto literário.

Ao pensar em leitura do texto literário, também estão em jogo as experiências pessoais, o contexto, a interação com o ambiente social e cultural, conforme apontado por M. H. Martins (1994), pois quem lê o texto literário dialoga com ele, atribuindo sentidos e estabelecendo relações com suas experiências de vida e de leitor de outros tipos de textos. Tendo em vista essas características, mesmo que o texto literário imponha limites para a sua interpretação, por meio da estrutura linguística construída pelo autor, propomos a partir do estudo do texto literário em sala de aula proporcionado pelo docente, em colaboração com os discentes, que se explore a abertura e pluralidade de sentidos que a obra literária pode oferecer.

O ensino de literatura deve, portanto, motivar o gosto pela leitura que se estenderá ao longo da vida. Dessa maneira, a leitura transforma o leitor em produtor de sentidos, este participa do processo de significação. Segundo Lajolo (1993, p. 106):

É à literatura, como linguagem e instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso, a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

Para Colomer (2007), mais do que ensinar “literatura” a escola precisa “ler literatura”, para que seus discentes se tornem leitores literários competentes. Ao considerar essa função formativa no ambiente escolar, a autora aponta os objetivos que se convencionou chamar de educação literária, denominação que, a partir dessa mudança de foco, passou a substituir a forma convencional de ensino de literatura. Com isso, Colomer (2007, p. 32) declara:

[...] o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissociavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem [...] Em segundo lugar o confronto com textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural, no momento em que têm início as grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo. [...] Em terceiro lugar, a literatura em seu nível mais profundo permite apreciar as infinitas possibilidades de estruturar e reestruturar os recursos da linguagem a serviço da atividade comunicativa do discurso.

Assim, fica claro que é papel da escola mediar a leitura de textos literários de maneira consciente, clara e com estratégias bem definidas para que o aluno/leitor alcance o amplo grau de letramento literário. Para ler um poema, um romance, um conto, uma crônica, é necessário fruí-los, passar por uma experiência estética, para que os mesmos tenham o desejo e a sabedoria para fazer novas leituras. Zilberman (1989), após vários estudos feitos com essa perspectiva de que o leitor tem um papel importante diante do texto literário, afirma:

Ler assume hoje um significado tanto literal, sendo nesse caso um problema da escola, quanto metafórico, envolvendo a sociedade que busca encontrar sua identidade pesquisando as manifestações da cultura. Sob esse duplo enfoque, uma teoria que reflete sobre o leitor, a experiência estética, as possibilidades de interpretações e, paralelamente, suas repercussões no ensino e no meio talvez tenha que transmitir ao estudioso, alargando o alcance de suas investigações (Zilberman, 1989, p. 6).

A autora argumenta e defende a importância do ensino de literatura nas escolas ser voltado para a Estética da Recepção, já que esta ressalta o leitor nas leituras e interpretações feitas e, com isso, encontra-se a identidade de uma comunidade, uma vez que as vozes desses sujeitos são identificadas. Logo, com maior interação entre obra e leitor há mais possibilidades de identificação, de pertencimento e de apropriação tanto da cultura como da obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dessa pequena análise, comprova-se que a literatura não está atrelada ao ensino de língua estrangeira, para muitos especialistas são áreas divergentes, quando na verdade deveria ser algo complementar.

Sendo assim, cabe ao professor traçar estratégias eficazes para trabalhar o texto literário na sala de aula, como verdadeiros mediadores da leitura, para que o aluno possa perceber que por meio da obra literária ele consegue trabalhar a oralidade, a cultura, a escrita, a compreensão auditiva e, o que é mais interessante, desenvolver habilidades que não serão utilizadas apenas nas aulas de língua estrangeira.

Tais estratégias estão atreladas em todas as etapas do trabalho com o texto literário, desde o momento do título, em que se pode trabalhar as inferências em relação ao texto, o durante a leitura, em que se pode traçar diferentes questionamentos para que os alunos percebam como a narrativa

está sendo construída e o pós-leitura, em que há uma discussão da obra como um todo, uma contextualização do momento em que a narrativa foi escrita.

Além de estabelecer estratégias de leitura, o professor precisa assumir o papel de mediador para traçar os objetivos que deseja alcançar; assim, conseguirá compreender como os alunos recebem a obra literária e isso facilita todo o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, a leitura de textos literários acompanhados de estratégias de leitura bem definidas permite a formação de leitores autônomos que, diante de uma obra que lhes cause estranhamento, possam recorrer às suas experiências literárias e interpretar o novo, sempre observando as instruções presentes no texto literário, suas convenções e normas, para recriar sentimentos e valores culturais e sociais. Com isso, a literatura torna-se também capaz de recriar indivíduos, promover a atualização da obra e permitir a fruição estética, além de trabalhar com as competências leitora, escritora e desenvolver a audição, oralidade e reflexão sobre os aspectos culturais. A leitura de obras literárias para o ensino de língua estrangeira é, portanto, primordial para a formação dos discentes.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: BRANDÃO, H; MICHELETTI, G. (Coords.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- GRIGOLETTO, M. Seções de Leitura no Livro Didático de Língua Estrangeira: Lugar de Interpretação? CORACINI, M. J. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 79-91.
- GUIMARÃES, A.H.T; BATISTA, R.O. **Língua e Literatura – Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da linguagem**. 5. ed. Campinas-SP: Pontes, 1997.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras. 2011.
- LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.
- _____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola** (org). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- _____; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira – história e histórias**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. O texto não é pretexto. In: AGUIAR, V.T. (org) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- MARTÍN, I. Síntesis - Curso de Lengua Española, VOL1. Ed. Ática, 2010.
- MARTÍN, I. Síntesis - Curso de Lengua Española, VOL2. Ed. Ática, 2010.
- MARTÍN, I. Síntesis - Curso de Lengua Española, VOL3. Ed. Ática, 2010.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

- MENDOZA, FILLOLA, A.(org.). *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona: ICEHorsori, 2007.
- MONTES A, S. & GARRIDO, A. La literatura en la clase de lengua. In: S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (Eds.). **Español para extranjeros: didáctica e investigación**. Actas del II Congreso de ASELE. Málaga: ASELES, 1994. p. 449-457.
- NAVARRO, M. V. **La lectura en la clase de español en los niveles principiante- intermedio: ¿misión imposible?** IZ München, 2006. Disponível em: . Acesso em: 10 fev. 2012.
- PAULINO, G. Saberes literários como saberes docentes. In: **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v.10, nº 59, pp. 55-61, set./out., 2004.
- PERIS, E. M. Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. In: **Lenguaje y textos**, n. 16. Universidade da Coruña, 2000. p. 101-129.
- PIETRI, E. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- SANTOS, A. C. El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE de la teoría a la práctica. In: **Anuário brasileiro de estudos hispânicos**, n. 1. Embaixada de Espanha en Brasil. Madrid: Consejería de Educación. p. 33-45, 2007.
- SOARES, Magda. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. BRANDÃO, H. M. B. MACHADO, M. Z. V. (org) **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2. Ed. 2001. Pt. 1: cap. 1 17-48.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 10. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, R. J; GIROTTO, C. G.G.S. A hora do conto na biblioteca escolar: o diálogo entre leitura literária e outras linguagens. In: SOUZA, R. J. **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- ZILBERMAN, R; LAJOLO, M. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.
- WIDDOWSON, H.G. The use of literature. En: *Explorations ins Applied Linguistics*, 2. Oxford: O.U.P., 1984. pp. 160-173.