INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE

MARIA TEREZA VIEIRA DA COSTA

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

NATAL/RN
2018

MARIA TEREZA VIEIRA DA COSTA

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Trabalho de conclusão de Curso Superior apresentado ao curso de Licenciatura em Espanhol do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como pré-requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Espanhol.

Professora Orientadora:
Dra. Girlene Moreira da Silva

NATAL/RN
2018

Costa, Maria Tereza Vieira da.
C837p Práticas de leitura literária no ensino de língua espanhola na educação de jovens adultos / Maria Tereza Vieira da Costa. – Natal, 2018.
73 f.: il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Espanhol) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.
Orientador (a): Dra. Girlene Moreira da Silva.

1. Ensino da língua espanhola. 2. Leitura. 3. Literatura em língua espanhola. 4. Educação de jovens e adultos. I. Silva, Girlene Moreira da. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. III. Título.

CDU 821.134.2

Catalogação na Publicação elaborada pela Bibliotecária Roberta Jerônimo da Silva CRB15: 761
Biblioteca Central Sebastião Fernandes (BCSF) - IFRN

MARIA TEREZA VIEIRA DA COSTA

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso Superior de Licenciatura em Espanhol do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como pré-requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Espanhol.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em 11/06/18 pela seguinte Banca Examinadora:

Girlene Moreira da Silva

Girlene Moreira da Silva, Dra. - Presidente
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Andressa Luna Saboia

Andressa Luna saboia, Me. - Examinadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Raquel de Araújo Serrão

Raquel de Araújo Serrão, Dra. - Examinadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dedico este trabalho a Deus e em memória da minha querida mãe, Sônia Maria Vieira Silva da Costa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pois sem Ele e o dom da minha vida, jamais conseguiria.

A minha Rainha e Guerreira mãe, Sônia Maria Vieira Silva da Costa, que foi embora deste mundo, mas me educou para ser uma mulher forte e guerreira, assim como ela foi.

Aos meus familiares, que me ajudaram com mensagens positivas e com carinho nos últimos momentos da escrita deste trabalho.

Ao meu noivo, Max Bruno, que presenciou minha felicidade ao ingressar no IFRN e que sempre me deu forças.

As minhas professoras, em especial, Girlene Moreira, Raquel Serrão e Carla Falcão por me incentivarem e acreditarem em mim.

Aos meus amigos Joziel, Irleide, Alana, Amanda e Raquel Duarte pelo carinho, companheirismo e fidelidade.

A todos aqueles que de maneira direta ou indireta me ajudaram nesta caminhada.

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

(FREIRE, 1996, p.33)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral propor atividades de leitura literária para desenvolver a competência leitora e literária em língua espanhola de alunos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública de Natal/RN, através da inserção dos textos literários nas aulas semanais de língua espanhola. Quanto à metodologia, a pesquisa é de cunho exploratório, pois tratou de uma abordagem teórica aliada ao processo de observação do ambiente e dos sujeitos, realizando propostas de intervenção. Os sujeitos participantes foram um grupo de quinze alunos do 1º ano de uma única turma. Os dados foram obtidos entre os meses de fevereiro e maio de 2018. Os instrumentos utilizados foram o questionário e o protocolo de observação de aula. O grupo foi submetido a três propostas de aulas com a leitura de gêneros literários (conto, poesia e fragmento de romance). Estas propostas foram idealizadas a partir do estudo e das orientações de autores como Mendoza (2002, 2004, 2007), Acquaroni (2007), Albaladejo (2007), Aragão (2006), Silva (2016) entre outros estudiosos da área. Os gêneros, dentre os trabalhados, mais aceitos pelos alunos foram o fragmento da novela e a poesia. Ao final da pesquisa, os objetivos foram alcançados e as propostas didáticas com o uso do texto literário contribuíram para a formação crítico-reflexiva dos alunos. Além disso, comprovamos e incentivamos o docente a planejar aulas com leitura literária nas aulas de língua estrangeira para desenvolver a competência leitora e literária dos educandos, neste caso, no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Gêneros literários. Espanhol. Educação de Jovens e Adultos.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo general proponer actividades de lectura literaria para desarrollar la competencia lectora y literaria en lengua española de alumnos de la Educación de Jóvenes y Adultos en una escuela pública de Natal/RN, a través de la inserción de los textos literarios en las clases semanales de lengua española. En cuanto a la metodología, la investigación es de cuño exploratorio, pues trató de un abordaje teórico aliado al proceso de observación del ambiente y de los sujetos, realizando propuestas de intervención. Los sujetos participantes fueron un grupo de quince alumnos del primer año de un único grupo. Los datos fueron obtenidos entre los meses de febrero y mayo de 2018. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario y el protocolo de observación de clase. El grupo fue sometido a tres propuestas de clases con la lectura de géneros literarios (cuento, poesía y fragmento de novela). Estas propuestas fueron idealizadas a partir del estudio y de las orientaciones de autores como Mendoza (2002, 2004, 2007), Acquaroni (2007), Albaladejo (2007), Aragão (2006), Silva (2016) entre otros estudiosos del área. Los géneros, entre los trabajados, más aceptados por los alumnos fueron el fragmento de la novela y la poesía. Al final de la investigación, los objetivos fueron alcanzados y las propuestas didácticas con el uso del texto literario contribuyeron a la formación crítico-reflexiva de los alumnos. Además, comprobamos y animamos al docente a planificar clases con lectura literaria en las clases de lengua extranjera para desarrollar la competencia lectora y literaria de los educandos, en este caso, en el contexto de la Educación de Jóvenes y Adultos.

Palabras clave: Lectura. Literatura. Géneros literarios. Español. Educación de Jóvenes y Adultos.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Especificações das propostas de aula..... 32
Quadro 2 - Perguntas norteadoras do questionário com a EJA..... 33

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária dos participantes.....30
Gráfico 2 - Porcentagem de leitores de literatura em língua estrangeira 44
Gráfico 3 - Aceitação dos gêneros lidos.....45
Gráfico 4 - Alunos que retomariam as leituras trabalhadas.....46

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Diretrizes para trabalhar leitura literária em língua espanhola no ensino médio (Fonte: SILVA, 2016).....28
Imagem 1 - Fachada da escola.....31
Imagem 2 - Pátio central da escola.....31
Imagem 3 - Corredor de aula dos primeiros anos.....31
Imagem 4 - Exposição das frases construídas durante a pré-leitura.....40
Imagem 5 - Momento da pré-leitura.....41
Imagem 6 - Entrega das frases – pós-leitura 41

LISTA DE SIGLAS

ELE	Espanhol como Língua Estrangeira
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LE	Língua Espanhola
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
RN	Rio Grande do Norte
TL	Texto literário

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	14
2	**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**	19
2.1	LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL DIANTE DOS DOCUMENTOS REGULADORES E NORTEADORES	19
2.2	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRESSUPOSTOS E CONCEPÇÕES SOBRE OS ALUNOS E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NESSE CONTEXTO DE ENSINO	20
2.3	A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCOLA	23
3	**METODOLOGIA**	30
3.1	TIPO DE PESQUISA	30
3.2	SUJEITOS DA PESQUISA	30
3.3	O CONTEXTO DA PESQUISA	31
3.4	INSTRUMENTOS DE COLETA	32
3.4.1	**Protocolo de observação de aulas**	32
3.4.2	**Questionário com os alunos (as) da Educação de Jovens e Adultos...**	33
3.5	PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS	34
4	**ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**	37
4.1	PRIMEIRA AULA OBSERVADA: LEITURA LITERÁRIA DE UM CONTO	38
4.2	SEGUNDA AULA OBSERVADA: LEITURA LITERÁRIA DE UMA POESIA	40
4.3	TERCEIRA AULA OBSERVADA: LEITURA LITERÁRIA DE FRAGMENTO DE NOVELA	42
4.4	RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO COM A EJA	43
4.4.1	**Experiência dos alunos com o texto literário**	45
5	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	48
	REFERÊNCIAS	51
	APÊNDICE A – AULA 1 USANDO O GÊNERO CONTO DA AUTORIA DE EDUARDO GALEANO – LOS NADIES	55
	APÊNDICE B – AULA 2 USANDO O GÊNERO POESIA DA AUTORIA DE MARIO BENEDETTI – NO TE RINDAS	56

APÊNDICE C – AULA 3 USANDO O FRAGMENTO DO GÊNERO ROMANCE DA AUTORIA DE LAURA ESQUIVEL – COMO ÁGUA PARA CHOCOLATE 56
APÊNDICE D – AULA 4 USANDO O GÊNERO POESIA DA AUTORIA DE SOROR JUANA DE LA CRUZ – HOMBRES NECIOS 57
APÊNDICE E – AULA 5 USANDO O GÊNERO CONTO DA AUTORIA DE JORGE LUIS BORGES – LA INTRUSA 58
APÊNDICE F – AULA 6 USANDO O GÊNERO NOVELA DA AUTORIA DE MIGUEL DE CERVANTES – DON QUIJOTE DE LA MANCHA 60
ANEXO A – TEXTO 1 – LOS NADIES 62
ANEXO B – TEXTO 2 – NO TE RINDAS 63
ANEXO C – TEXTO 3 – COMO AGUA PARA CHOCOLATE 64
ANEXO D – TEXTO 4 – HOMBRES NECIOS 66
ANEXO E – TEXTO 5 – LA INTRUSA 67
ANEXO F – TEXTO 6 – DON QUIJOTE DE LA MANCHA 69

1 INTRODUÇÃO

A língua espanhola (doravante LE) é falada por vinte e um países no mundo como língua materna e encontra-se em diversos outros países como língua estrangeira, incluindo o Brasil. A relação brasileira com a língua se intensificou com as relações comerciais do Brasil e os países latino-americanos. Deste modo, a língua foi inserida nos currículos escolares do Brasil através da lei 11.161, de agosto de 2005, tornando a oferta obrigatória nas escolas do Ensino Médio.

A inserção da língua nos currículos não foi efetivada do modo como a lei propõe, mas a oferta aos poucos foi sendo cumprida. Entretanto, no ano de 2016, o Ensino Médio passou por reformas e a lei que garantia a oferta do espanhol como língua estrangeira foi revogada pela Medida Provisória nº 746 que suspende a Lei nº 9.394. Com isso, não existe mais a obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola das escolas brasileiras, o que transforma o panorama do ensino dessa língua no Brasil.

Diante dos novos rumos que se encontra a Língua Espanhola, o presente trabalho buscou conduzir práticas docentes que viabilizassem o ensino e a aprendizagem do Espanhol, como língua estrangeira no contexto da EJA (Educação de Jovens e Adultos) da cidade do Natal no estado do Rio Grande do Norte.

Assim, com interesse em corroborar com o processo de ensino e aprendizagem do espanhol como LE, alguns questionamentos impulsionaram o desejo em realizar a pesquisa. Com isso, idealizamos os seguintes questionamentos: 1) Como é possível trabalhar a leitura literária em língua espanhola na educação de jovens e adultos?; 2) De que forma as práticas de leitura literária contribuem para a formação leitora e literária dos alunos de espanhol da EJA? e 3) Qual (is) o (s) gênero (s) literários que mais motivam os alunos do ensino médio da EJA?.

A partir disso, tivemos como base o interesse em realizar atividades que pudessem incentivar o gosto pela leitura em LE na EJA e que essas atividades fossem planejadas conforme a realidade da escola e da modalidade em questão, vislumbrando o trabalho com a língua além de aspectos linguísticos.

A seguinte investigação, partindo dos questionamentos idealizados, teve como objetivo geral propor atividades de leitura literária para desenvolver a competência leitora e literária em língua espanhola de alunos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública de Natal/RN, através da inserção dos textos literários nas aulas semanais de língua espanhola.

Ao propor e aplicar aulas com o uso do texto literário (TL), tivemos a finalidade de mostrar possibilidades de se trabalhar a leitura literária na EJA e de contribuir para a formação leitora dos alunos desta modalidade no que cerne a Língua Espanhola.

A partir do macro objetivo, podemos delimitar os objetivos específicos da pesquisa, sendo eles: a observação do contexto, do espaço físico/estrutural e dos educandos; o desenvolvimento e aplicação de propostas didáticas do uso do texto literário para a EJA, que pudessem contribuir para a formação crítico-reflexiva dos alunos e a identificação, dentre os gêneros trabalhados, o que mais teve aceitação pelos alunos.

Sendo assim, podemos conceituar a leitura como um ato fundamental quando se pensa na formação de um sujeito, sendo uma competência social e individual, na medida em que os sentidos empregados à leitura se configuram a partir das experiências pessoais e as que se constrói na coletividade. Assim, formar leitores é um dos objetivos dos espaços escolares, já que a leitura da palavra está intercruzada com a leitura do mundo.

Assim, os documentos que norteiam a prática docente no Ensino Médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006, p.67) apontam para a importância da leitura do TL, afirmando que:

> A leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto. (BRASIL, 2006, p. 67).

Com base na afirmação da OCEM, é possível destacar a importância da leitura literária como forma de despertar os diversos conhecimentos dos alunos e desmistificar crenças perpetuadas que consideram o TL como algo distante da realidade do aluno. Essas considerações nos permitem compreender o

quanto o TL pode ser significativo para o desenvolvimento do aluno da EJA, que é um sujeito com experiências e que as inferências levadas ao Texto Literário oportunizam uma leitura capaz de promover importantes reflexões.

Logo, trabalhar a leitura é um desafio na prática docente, e quando falamos em literatura o desafio se configura ainda maior, principalmente no âmbito da língua estrangeira. Segundo Silva (2016), as dificuldades vão desde os horários destinados à disciplina, que são poucos para um trabalho mais profundo, até os receios enfrentados pelo docente no trabalho com a literatura, devido a sua pouca ou nenhuma preparação acadêmica para a sistematização do uso da literatura.

Partindo do citado, os desafios se intensificam ainda mais quando se pensa em trabalhar a leitura literária em turmas de alunos da Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade com especificidades, que devem ser levadas em consideração nas propostas formuladas pelos docentes. Assim, sobre essas peculiaridades da EJA, Gomes (2007) evidencia que:

> [...] o aluno jovem ou adulto, mesmo estando na Educação Básica, não é criança e, por isso, não pode ser tratado como tal. Ele tem processos cognitivos característicos da sua idade, tendo uma idade cronológica mais avançada, teve oportunidades de vivências e relações pelas quais as crianças e adolescentes, em geral, não passaram, podendo estar inserido no mercado de trabalho. (GOMES, 2007, p.3)

Gomes (2007), na citação acima, considera as peculiaridades da EJA, que direcionam o docente a levar em consideração a condição cognitiva e cronológica dos alunos da EJA, elegendo temas, selecionando materiais condizentes com as características do público para que o docente não reduza a maturação cognitiva desses alunos.

Embora já existam diversas pesquisas sobre o campo da competência leitora e o uso de textos literários, foi percebido que estudos voltados para o uso didático da literatura de forma prática ainda são escassos, em especial, propostas que se dediquem à modalidade da EJA, que é historicamente marginalizada. Deste modo, se deu a relevância dessa pesquisa.

Para comprovar a relevância do estudo, se fez necessário buscar algumas investigações que já foram realizados sobre a temática, tais como: investigações teóricas acerca da literatura em ensino de língua estrangeira

(MOTA, 2010); pesquisas voltadas para o uso do texto literário no ensino de espanhol na escola e sobre as crenças dos docentes e acerca da prática de bolsistas do PIBID do IFRN (MELO, 2014); o lugar da literatura no ensino de espanhol como língua estrangeira (MUNIZ, 2009); pesquisa sobre a leitura literária no ensino comunicativo da língua espanhola no ensino médio (SILVA, 2013).

Ademais de um livro que reúne experiências sobre a EJA e nele foi possível encontrar uma investigação que busca uma proposta de letramento para os alunos de espanhol do IFRN com o apoio de texto literário, que contém algumas propostas voltadas para a EJA dentro da perspectiva de usar o texto literário como aliado no sucesso do ensino e aprendizagem da LE (SILVA, 2012).

Entendemos, pois, que o estudo foi bastante relevante para o universo de pesquisa sobre LE e didática da literatura, na medida em que partiu de uma necessidade real e buscou propor e pôr em prática no contexto da EJA de um bairro periférico, o uso de textos literários como uma fonte que contribuiu significativamente para a formação do aluno, que perpassa pela leitura e vai mais além, uma formação cidadã.

Além disso, os resultados da pesquisa foram disponibilizados à escola, para reforçar o compromisso da investigação com a formação dos alunos da EJA e para ajudar o professor já formado a selecionar e trabalhar textos literários nas aulas de língua espanhola na EJA.

Nosso trabalho se divide em cinco partes, sendo a primeira dedicada à esta introdução. A segunda parte foi dedicada à fundamentação teórica, em que destacamos os documentos reguladores e norteadores e como eles orientam e propõem o ensino e oferta da língua estrangeira nos currículos das instituições escolares. São citados documentos como a LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; além dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o ensino fundamental, dos PCNEM parâmetros voltados para o ensino médio e mais recentemente as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio - OCEM (BRASIL, 2006).

Ademais, tratamos da perspectiva de como a LE é trabalhada e concebida no contexto da EJA como Lopes (2003) e Kern (2000), além de autores que como Gadotti (2003), Freire (1980) que nos apontam estudos

sobre a educação de Jovens e Adultos. No campo específico da leitura literária, evidenciamos autores como Cosson (2012), Albaladejo (2007), Mendoza (2007), Sánchez Fortún (2002), Silva (2016) e outros estudiosos da área.

A terceira parte da pesquisa apresenta a metodologia usada para o alcance dos objetivos, destacando e detalhando o tipo de pesquisa, os sujeitos, o contexto e os instrumentos usados.

A quarta parte conta com a análise dos dados extraídos do processo metodológico, com a observação das aulas e com a análise do questionário realizado com os educandos para a discussão dos dados obtidos e as argumentações com o intuito de comprovar os questionamentos levantados e dos objetivos traçados.

Por fim, a quinta parte, trata das considerações finais da pesquisa que nos levam a destacar os principais pontos da investigação, evidenciando os dados levantados, as limitações encontradas e o incentivo para ideias futuras pertinentes à temática.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

texto

2.1 LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL DIANTE DOS DOCUMENTOS REGULADORES E NORTEADORES

Os conhecimentos acerca de outro idioma sempre foram uma necessidade para o homem, tendo historicamente importância e espaço demarcado nas sociedades. Na contemporaneidade, com o advento da globalização, essa necessidade se intensifica e as línguas estrangeiras modernas são alvos de interesse global.

A presença da língua estrangeira na educação brasileira se efetiva a partir da Lei de Diretrizes e Bases Nacional - LDBN 9394/96 (BRASIL, 1996), em que o ensino de língua estrangeira se torna obrigatório no ensino fundamental, como observamos no seu Art. 26, § 5º:

> Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, p.1).

Com relação ao ensino médio, há no Art. 36, no inciso III, a orientação de que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.” (BRASIL, 1996. p.19)

Diante do panorama legal, foram elaborados e publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental - PCN e para o ensino médio – PCNEM (Brasil, 1999), documentos capazes de orientar a prática docente. Logo, a língua estrangeira é contemplada e aparece dentro da área das Linguagens, códigos e suas metodologias.

Em virtude do exposto, no ano de 2005 é sancionada a Lei nº 11.161, que insere a Língua Espanhola nos currículos da educação básica. Esta lei obriga a oferta da disciplina no Ensino médio brasileiro de escolas públicas e privadas, além de tornar facultativo a inclusão do idioma nos anos finais do ensino fundamental.

Posto isso, em 2006, o Ministério da Educação, juntamente com os Sistemas Estaduais de Educação lançam as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), que tem como objetivo auxiliar a prática docente. Neste documento a disciplina de Língua Espanhola é incorporada em um capítulo específico, onde é evidenciado os rumos que a disciplina deverá seguir no Ensino Médio, considerando o seu papel, as questões pedagógicas e as suas especificidades.

Atualmente o cenário do ensino de língua espanhola no Brasil é incerto, principalmente devido a algumas mudanças políticas no Brasil, dentre elas a reforma do Ensino Médio, que acarretou a revogação da lei nº 11.161 pela Medida Provisória nº 746 do ano de 2016, retirando a obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola nas escolas brasileiras. Esta medida deixou o cenário duvidoso, já que, sem sua obrigatoriedade na nova configuração do ensino médio, muitas escolas poderão deixar de ofertar a disciplina.

2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRESSUPOSTOS E CONCEPÇÕES SOBRE OS ALUNOS E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NESSE CONTEXTO DE ENSINO

A modalidade da EJA é formada por um corpo discente com diversas especificidades, alunos que se encontram na modalidade por repetidas reprovações e outros que decidiram voltar depois de um longo período afastado da escola por motivos que giram em torno de diversas responsabilidades como o sustento próprio e o da família.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, considera que “Em geral são estudantes que, não tendo condição econômica favorável, não tem acesso aos bens culturais e, como tal, esperam que a escola cumpra o papel de supridora dessas condições” (BRASIL, 2013, p. 158). Assim, disponibilizam o horário noturno para estar nos espaços escolares.

Diante desse cenário, o aluno, na condição de trabalhador, enfrenta dificuldades para permanecer na escola e com base no reconhecimento desses obstáculos a LDBN (BRASIL, 2017, p. 31) aponta que “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”.

O trabalho com a modalidade da EJA nos incube de manter um olhar expressivo sobre as crenças, as experiências, as concepções de vida e de mundo que cada um desses sujeitos traz para o ambiente da sala de aula. Logo: “Deve-se levar em conta a diversidade destes grupos sociais: perfil socioeconômico, étnico, de gênero, de localização espacial e de participação socioeconômica” (GADOTTI, 2003, p. 120-121).

Toda ação docente na EJA deve estar voltada para garantir a esse sujeito a autonomia e a liberdade, que o possibilite agir de maneira crítica sobre o mundo. Deste modo, a nossa missão é de mediar a relação entre o homem e o mundo, auxiliando na educação, como assim nos aponta Paulo Freire:

> Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se). (FREIRE, 1980, p. 33-34).

Assim, a ação docente deve ir além da transmissão de conhecimentos específicos, deve pensar no sujeito, nas suas vivências, pensar na formação cidadã, pois os conhecimentos não devem estar alheios às necessidades do homem, devemos ter uma atuação que contribua para a emancipação dos sujeitos, atuando na perspectiva da dialogicidade, de uma construção entre educadores e educandos.

Com base no citado e levando em consideração o objeto de estudo, todo cidadão brasileiro tem garantido por lei o direito à aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira em seu processo de escolarização. Este direito deve ser estendido a todos os níveis de educação e a todas as modalidades.

Deste modo, o ensino de Língua Estrangeira - LE na educação brasileira, que é referenciado pelos PCN’s - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), nos informa que de modo integrado à área de linguagens, códigos e suas tecnologias, as línguas estrangeiras são parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos que permite ao estudante apropriar-se de várias culturas para integra-se em um mundo globalizado. Nessa perspectiva, direcionam e promovem a ideia do ensino de LE para que o indivíduo consiga comunicar-se nas mais diversas situações. Assim, como destaca KERN (2000):

> o cerne da questão é preparar os aprendizes para engajamento comunicativo em múltiplas esferas da atividade humana, sensibilizando-os para práticas discursivas entre culturas e dos modos como tais práticas moldam e são moldadas pelas particularidades dos contextos nas quais elas se inserem. (KERN, 2000, p.16)

Com base nisso, o ensino de LE na Educação de Jovens e Adultos não difere, ou pelo menos não deveria se distanciar dos objetivos evidenciados. Entretanto, ainda não encontramos um panorama do ensino de LE na perspectiva idealizada, em especial para EJA, devido à falta de políticas educacionais que sejam capazes de oferecer um ensino com as condições adequadas.

A língua é um objeto vivo e em constante mudança, através dela conseguimos construir uma percepção do mundo, o que a destaca como um meio possível para interver na realidade social dos alunos, sendo algo de relevância quando pensamos na EJA.

Logo, o trabalho com a língua estrangeira segue este direcionamento e nos permite que ampliemos a visão para diferentes formas de significados além dos que já são construídos na língua materna, nos permitindo construir diferentes percepções de mundo. De acordo com Moita Lopes (2003), a aula de língua estrangeira deve ser espaço de acesso a diversos discursos alternativos e devem colaborar na luta contra a hegemonia e a favor da diversidade, colaborando na inclusão de brasileiros que estão excluídos de conhecimentos para o convívio contemporâneo, como os de língua estrangeira.

Em razão disso, a prática do docente de língua estrangeira deve ser voltada para favorecer o aluno da EJA, permitindo que este compreenda novas visões de mundo e consiga transformar as próprias relações pessoais. É preciso compreender que as estruturas cognitivas e as necessidades destes alunos não são as mesmas dos alunos que se encontram em situação de ensino regular, é preciso adequar esta prática às necessidades dos alunos, além de levar em consideração os conhecimentos prévios e suas experiências, do contrário enxergarão a língua estrangeira como algo impossível de ser aprendido por eles.

Como já é sabido, as turmas da EJA são formadas por alunos de diversas idades e com diversas experiências vivenciadas com a língua, muitos

carregam consigo a visão da língua como algo distante e que não tem utilidade para eles e outros vivenciam, pois trabalham ou estão em contato com turistas, com as músicas, com filmes e com qualquer outro objeto de veiculação da língua, o que desperta o interesse e motiva os educandos.

Portanto, é necessário partir dos interesses dos alunos e de suas necessidades, motivando e construindo uma prática que seja capaz de dar sentido ao conhecimento para a vida destes, respeitando seus limites, seu tempo e mostrando-se disponível para facilitar a relação entre o educando e a língua estrangeira.

2.3 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCOLA

O texto literário sempre serviu de base para o ensino de línguas na escola, seja estrangeira ou não, pois língua e literatura são elementos indissociáveis. Nos últimos anos, é percebido um distanciamento dos educandos dos textos literários, apresentando resistência para a leitura dos gêneros. Essa resistência, em muitos casos, é fruto do trabalho com o TL ter sido mal sistematizado por possíveis crenças docentes, que não é o foco da referida pesquisa.

Trabalhar a leitura literária na escola é uma necessidade e uma orientação dos documentos que referenciam a educação brasileira (PCN). Afirmando assim que,

> a questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1997, p. 30)

De acordo com os parâmetros, destacamos seu apontamento para um trabalho significativo com a literatura, que permita o aluno fazer o uso eficiente

da linguagem literária e das particularidades dos gêneros, evitando seu uso como pretexto para trabalhar aspectos gramaticais, ou seja, reduzir o uso e o valor da literatura a simples aspectos de cunho linguístico.

Assim, o trabalho com literatura dentro dos espaços escolares deve promover uma formação crítico-reflexiva, de modo que ao ler o texto literário o aluno realiza esforços cognitivos trazendo seus conhecimentos prévios, analisando o contexto, exercitando a imaginação e visualizando estruturas linguísticas.

A literatura como uma expressão artística permeada por significados, é fonte de comunicação e de interação entre o leitor e diversas concepções de mundo e de sentidos. Em virtude disso, Machado (2012) expressa:

> A literatura nos permite viver outras vidas além da nossa, é verdade. Mas isso não significa escapismo ou fuga da realidade. Pelo contrário, representa a oportunidade de uma experiência humana única e insubstituível. Implica uma imersão mais profunda na relação com as outras pessoas, porque nos faz compreender as diferenças que existem entre todos nós e perceber de quantas semelhanças somos feitos, apesar de toda essa diversidade (MACHADO, 2012, p.61).

Ao trazer essa concepção, Machado nos possibilita compreender que o ter acesso ao TL na escola permite que o aluno desenvolva habilidades da vida social e cidadã através das palavras, como também é exposto por Cosson (2012), que concebe a prática da literatura como sendo capaz de explorar o potencial da linguagem, o que não é visto em nenhuma outra atividade humana.

Por essa razão, as atividades escolares devem favorecer o gosto pela leitura literária, desenvolvendo atividades com o TL que proporcione uma visão crítica e que promova no educando a capacidade de explorar o texto adequadamente, levando todos os conhecimentos vivenciados na leitura para a vida além do ambiente escolar.

Diante do exposto, cabe a escola estimular o gosto pela leitura literária desde os anos inicias e ao docente desenvolver uma prática que não reduza o TL a concepções simplistas e que auxilie o aluno no desenvolvimento de habilidades para o letramento literário, fazendo uso significativo desse

conhecimento para sua vida em sociedade, quanto cidadão crítico e consciente.

Nesta perspectiva, a compreensão de competência é algo fundamental no contexto atual, o homem necessita solucionar problemas constantemente. Assim, é preciso desenvolver competências e habilidades, e é nessa perspectiva que a educação atua, mobilizando o conhecimento para atingir determinados fins. Portanto, é preciso ter claro o conceito de competência para que discussões mais amplas sejam iniciadas, deste modo Berger (2000) aponta que:

> [...] competências constituem os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experimentais geram habilidades, ou seja, um saber fazer (BERGER, 2000, p.2).

Sendo assim, o ensino de ELE (Espanhol como Língua Estrangeira) no Brasil, conforme as OCEM, centra-se no desenvolvimento de competências e habilidades. Posto isso, o documento considera necessário o desenvolvimento das competências (inter) pluricultural e a comunicativa, através da compreensão e produção oral, compreensão leitora e da produção escrita.

Focalizando no desenvolvimento da competência leitora Albaladejo (2007) infere que com base no desenvolvimento da competência leitora, consequentemente as demais competências serão desenvolvidas. Esta fala nos possibilita enxergar a importância da leitura no ensino de língua estrangeira.

A leitura de forma competente é um dos objetivos tanto da língua materna quanto da língua estrangeira, pois leitura nesse sentido é muito mais do que decifrar códigos, é ler dando sentido àquele código escrito e esses sentidos são variados e se modificam a partir das inferências que o autor traz para essa leitura.

Partindo desse pressuposto, a leitura dos gêneros literários, sendo concebida por seu viés didático, é capaz de melhorar significativamente diversas competências, sendo a leitora como uma das principais. Deste modo, corroborando com esta visão Cosson (2006) afirma que:

> A leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2006, p.30).

O trabalho didático com uso dos gêneros literários não resulta ser muito fácil para o docente, que além de tentar desmitificar crenças pessoais, que vem ao largo de sua formação profissional, necessita trazer o aluno para o mundo literário de modo atrativo, estimulando a ativação do seu conhecimento prévio, de modo a tratá-lo como fonte de conhecimento alcançável. De acordo com Mendoza (2007),

> Quando usado na sala de aula de LE, o texto literário é um material autêntico, um documento real [...], sendo selecionado para que o aprendiz observe, infira e sistematize diferentes referenciais normativos, pragmáticos, modalidades discursivas, além de observar os recursos poéticos. (MENDOZA, 2007, p.68)[1]

No ensino de língua estrangeira, a literatura aparece, conforme Celani (2002), como uma necessidade básica para o estudante, auxiliando no processo de aquisição da nova língua estudada. Neste processo, o professor deverá levar em consideração as especificidades do grupo, os conhecimentos já trazidos pelos alunos, escolhendo textos autênticos e que oportunizem a criatividade. Nesta razão, Mendoza (2007, p.55) aponta que “um texto bem selecionado, e sobretudo se conta com atividades bem desenhadas e eficazes, será sempre um material didático eficaz que reflete as facetas pragmático-culturais e comunicativas de atos de fala [...]”.[23]

O uso dos textos literários no enfoque comunicativo está sendo resgatado e delineado a partir de um enfoque que os considera importante para a formação do aluno em língua estrangeira, manifestando que é capaz de ser trabalhado de modo eficiente e significativo no processo de aprendizagem da

---

[1] Cuando aparece en el aula de LE, el texto literario es un material auténtico; es un documento real […], seleccionado para que el aprendiz observe, infiera y sistematice distintas referencias normativas, pragmáticas, modalidades discursivas y para que observe los recursos poéticos. Informamos que todas as traduções desse trabalho foram realizadas pela pesquisadora.

[2]Un texto bien seleccionado – y sobre todo si cuenta con actividades bien diseñadas y eficaces – será siempre un eficaz material didáctico que refleje las facetas pragmático-culturales y comunicativas de actos de habla [...].

LE, já que, conforme Sánchez-Fortún (2002), os textos literários representam um expoente cultural e são considerados uma mostra autêntica da língua.

Neste sentido, cabe destacar os princípios norteadores elencados por Silva (2016), que são essenciais para o trabalho com a leitura literária em espanhol no ensino médio:

1º - está voltado para a seleção dos textos literários que devem ser autênticos, acessíveis, motivadores e que possam integrar as diversas habilidades. Assim, ela aponta para a necessidade do docente em conhecer e ter tido acesso à leitura dos textos literários;

2º - onde os textos escolhidos devam estar de comum acordo com o gosto tanto dos educandos como do docente, para que um não sobressaia o do outro;

3º - que está relacionado ao desenvolvimento do filtro afetivo, considerando as motivações dos alunos e buscando elevar a autoestima;

4º - é a necessidade de planejar atividades com pré-leitura, leitura e pós leitura de acordo com a necessidade da turma;

5º - a autora orienta a não enxergar o TL como pretexto para aula de gramática, de resumos ou de qualquer atividade que desvinculem o texto literário da sua objetividade que é a formação para o enriquecimento da competência comunicativa;

6º - Silva (2016) destaca que o TL não é o único capaz de desenvolver habilidades linguísticas, mas que seu trabalho sistematizado pode render uma melhora no desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora e da competência literária;

7º - a referida autora nos direciona para que desconstruamos a visão de que textos literários maiores não devem ser trabalhados e aponta para o uso de fragmentos de obras bem selecionados pelo docente, que deverá conter unidade de sentido e que são capazes de despertar no leitor o interesse por obras maiores;

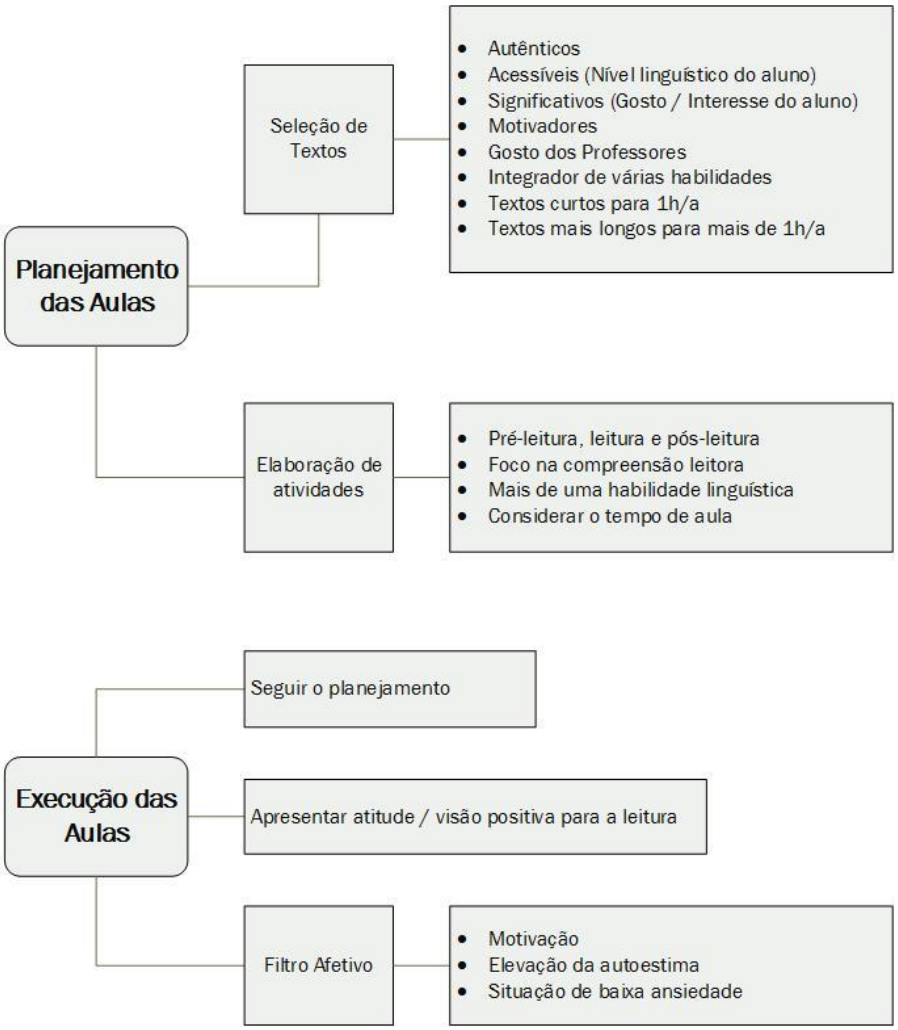
8º - vislumbra o TL como uma fonte de situação comunicativa em que se pode apropriar de formas linguísticas e socioculturais da língua estudada;

9º - destaca a leitura e as atividades em grupo como estímulo para o conhecimento dos alunos, já que as trocas permitem o desenvolvimento;

10º - ela nos apresenta o décimo princípio, ressaltando que o foco da aula de leitura literária deve ser a compreensão leitora e que é possível que o docente elabore atividades para o desenvolvimento de algumas das habilidades linguísticas.

Partindo dessas considerações para o trabalho sistematizado com textos literários, apresentamos, na figura 1, as diretrizes seguidas no presente trabalho, a partir das orientações de Silva (2016). Essas orientações estão também amparadas pelas concepções de teóricas de Mendonza (2002, 2004, 2007), Acquaroni (2007), Albaladejo (2007), Aragão (2006) e outros estudiosos da área. Estas diretrizes objetivam proporcionar uma aula de leitura literária produtiva para alunos do ensino médio, no nosso caso da EJA.

Figura 1 – Diretrizes para trabalhar leitura literária em língua espanhola no ensino médio



Fonte: SILVA, 2016.

Portanto, como docentes que de fato estão engajados com uma educação de língua estrangeira de qualidade na escola pública, devemos incorporar os textos literários como um recurso capaz de auxiliar na formação do sujeito, superando crenças, evitando a subutilização deste recurso e compreendendo que língua e literatura caminham juntas. Consequentemente,

> Quem aprende com a literatura, quem trabalha com a literatura, quem ensina literatura e quem desfruta o prazer e o conhecimento que ela pode trazer, naturalmente está constitutivamente ligado à língua [...]. Como estudar língua sem buscar nos inúmeros gêneros aquele que parece apropriar-se de todos os demais? (BRAIT, 2000, p.189).

Por isso, trabalhar com textos literários no contexto de língua estrangeira significa ter acesso a estruturas linguísticas próprias da língua, ampliar ricamente o vocabulário, ademais de ter acesso a cultura e falas distintas de diferentes regiões e países, é o contato com amostra real de língua. Pensar através desta ótica, nos permite eliminar o viés de que literatura é uma leitura distante, inalcançável e estática, e pensar que é possível ler literatura em LE, se identificar, e encontrar um novo mundo de prazer e de conhecimento.

3 METODOLOGIA

Neste tópico, apresentamos a metodologia usada na investigação, atentando para o tipo, os sujeitos, o contexto, os procedimentos e os instrumentos que compuseram a pesquisa.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Quanto aos objetivos, a referida pesquisa foi descritiva, já que buscou observar e registrar os fatos ocorridos de modo a descrevê-los sem que haja interferência por parte do pesquisador. De acordo com isso, a pesquisa descritiva, segundo (GIL, 2008), busca descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

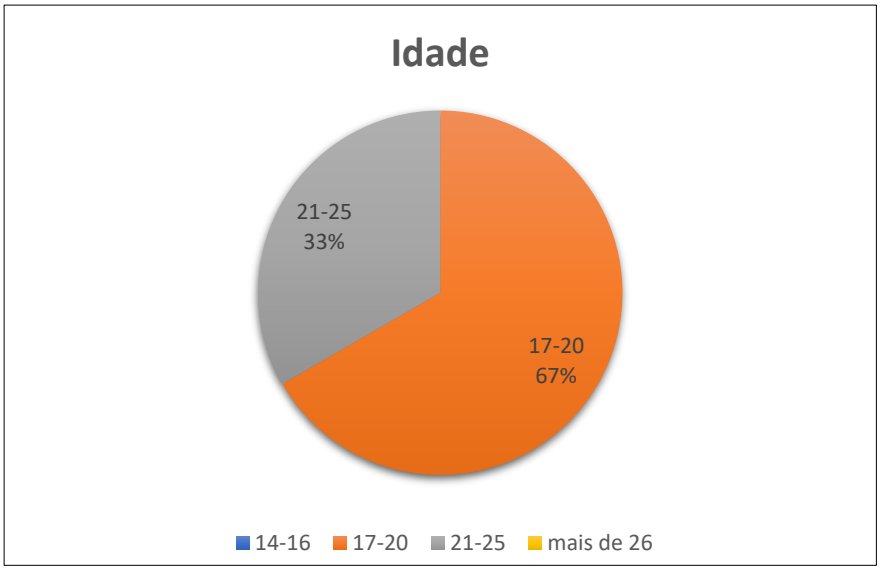
Quanto aos procedimentos técnicos a pesquisa agregou traços exploratórios, pois tratou de uma abordagem bibliográfica, aliada a observação do ambiente e dos sujeitos da pesquisa. O estudo se voltou para propostas de intervenção em um caso e um contexto específico, tendo em vista contribuir com o crescimento dos sujeitos.

No que cerne à análise dos dados, a investigação foi classificada como qualitativa, na medida em que foram propostas atividades e observado pelo pesquisador sua aplicabilidade dentro do contexto, assim culminou em uma análise subjetiva das aulas.

3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da nossa pesquisa foram 30 (trinta) alunos da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio de uma escola da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, porém, durante as aulas, contamos com a presença de no máximo dezesseis alunos, devido à evasão escolar. O gráfico 1, a seguir, demostra a proporção das idades, com a faixa etária entre 17 e 20 anos de idade, sendo onze mulheres e quatro homens.

Gráfico 1: Faixa etária dos participantes



Fonte: Elaboração própria em 2018.

3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

A instituição campo de pesquisa foi uma escola da rede estadual de ensino médio da cidade do Natal e a escolha se deu pela proximidade da residência da pesquisadora e pelo interesse do docente colaborador, além de ser uma escola situada em um bairro periférico de Natal, o que demonstra a preocupação social da pesquisa.

A escola está situada no bairro da Cidade da Esperança, no município de Natal, e mantém atividades nos turnos vespertino e noturno com a referida modalidade. A disciplina de língua espanhola é ofertada para os estudantes no primeiro ano do ensino médio e a pesquisa se deu neste cenário.

Os educandos são, em sua grande maioria, jovens entre 18 e 25 anos e que por diversos motivos atrasaram os estudos, dentre os quais destacamos repetências, gravidez precoce e, o principal, a necessidade de priorizar o trabalho (e não os estudos) pela necessidade de sustentar a família.

Imagem 1: Fachada da escola

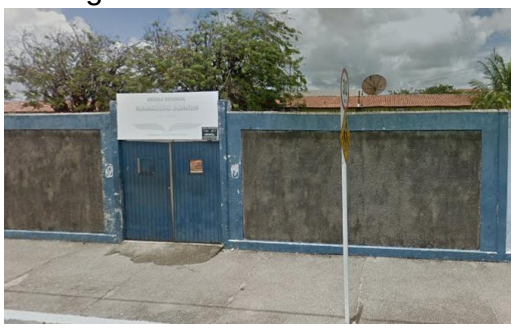


Imagem 2: Pátio central da escola

Imagem 3: Corredor de aula dos primeiros anos

Fonte: Elaboração própria em 2018.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA

3.4.1 Protocolo de observação de aulas

A observação é considerada um dos procedimentos de pesquisa mais complexos e mais eficientes, já que durante este momento o pesquisador observou o desenvolvimento das atividades e como os sujeitos reagiram durante o processo de aplicação das aulas, sem manter qualquer interferência. Nesta investigação, a observação foi o instrumento foco, que deu margem aos resultados como fonte de uma discussão significativa.

As observações em campo estavam previstas para o mês de fevereiro e março do ano de 2018, porém, devido alguns problemas com a organização da instituição e da greve dos profissionais da educação do estado do RN as aplicações e as observações de aula aconteceram no mês de abril e maio, conforme o quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Especificações das propostas de aula

Data da	Gênero	Texto literário trabalhado

Observação		
12 de março	Conto	Los nadies - Eduardo Galeano
19 de março	Poesia	No te rindas - Mario Benedetti
07 de maio	Fragmento de novela	Como agua para Chocolate – Laura Esquivel

Fonte: Elaboração própria em 2018.

3.4.2 Questionário com os alunos (as) da Educação de Jovens e Adultos

Este questionário teve como foco os alunos do Ensino Médio da EJA e nos possibilitou saber o posicionamento desses sujeitos acerca da leitura literária, além de saber quais os gêneros literários se destacaram entre os alunos. Esses dados foram fundamentais, ainda que não seja o ponto principal da pesquisa, já que nos ofertaram um *feedback* sobre o processo de ensino e de aprendizagem da língua estrangeira e, em especial, para nós docentes, sobre a didática da literatura e de como esse ramo de estudo é importante para a formação do aluno em LE.

O questionário contou com seis perguntas objetivas e que não necessitariam de identificação dos colaboradores. O quadro 2 a seguir destaca as seis perguntas realizadas e que são discutidas mais adiante no ponto intitulado por resultados do questionário com a EJA.

Quadro 2: Perguntas norteadoras do questionário com a EJA.

Perguntas norteadoras do questionário com a EJA
1.Idade
2. Sexo
3. Antes das aulas, você já havia lido algum texto literário em uma língua estrangeira?
4. Fizemos leitura de alguns gêneros literários, qual deles mais despertou sua atenção? (Podem ser marcadas mais de uma alternativa)
5. Você voltaria a ler os textos que foram trabalhados na sala de aula?
6. Você recomendaria a alguém a leitura de algum dos gêneros literários

trabalhados em sala de aula?

Fonte: Elaboração própria em 2018.

3.5 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

A primeira etapa realizada foi dedicada às pesquisas de cunho bibliográfico, que buscaram o levantamento de dados de fundamentação teórica importante e que respaldaram cientificamente a pesquisa. As leituras usadas para amparar esta pesquisa trataram sobre a leitura e o uso dos textos literários no ensino de LE, além do perfil do aluno da EJA, considerando a importância de compreender esta modalidade, sua história e seus desafios; além de compreender a LE no contexto brasileiro através dos documentos que regulam e norteiam a educação.

Em seguida, na segunda etapa, juntamente com o professor de Língua Espanhola da escola campo de pesquisa, foram observados e analisados o contexto e a realidade dos sujeitos que fizeram parte do processo investigativo, para que as propostas fossem pautadas na realidade e no cenário desses educandos.

As aulas na instituição tiveram início no dia 19 de fevereiro e no dia 5 de março de 2018 e a pesquisadora foi para a instituição com intuito de observar a configuração da escola, da sala de aula, dos educandos e do educador.

Durante o momento de observação foi verificado uma escola com uma estrutura bastante comprometida, com salas de aula sem ventiladores, mal iluminada e pouco atrativa para os educandos. A escola quase não conta com recursos tecnológicos e poucos ou nenhum recurso didático. A maior parte dos recursos utilizados para execução das propostas foram trazidos pelo professor colaborador e pela pesquisadora.

As propostas de aula foram idealizadas pela pesquisadora e levadas ao professor colaborador para que este pudesse realizar as considerações pertinentes, já que conhecia o contexto da sala e da escola.

No momento em que foi observado o contexto, as aulas já haviam iniciado e o professor colaborador já podia ter percepção da turma e os alunos já estavam mais adaptados à escola. Assim, no dia em que a observação

ocorreu foi possível fazer considerações pertinentes para ajustar as propostas de aula que já haviam sido programadas.

Deste modo, foram idealizadas seis propostas de aulas com atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, seguindo as orientações de Silva (2016) para serem aplicadas na modalidade da EJA. As propostas se segmentaram em dois contos, duas poesias e dois fragmentos de romance. Devido à greve enfrentada pela escola, foi possível executar a aplicação de quatro propostas de aulas.

As propostas de aula 1 e 2 foram executadas nos dias 12 e 19 de março de 2018, porém as outras propostas foram interrompidas devido à greve dos professores da rede estadual de educação, que se perdurou até a última semana do mês de abril, retomando as atividades no dia 30. Devido alguns problemas internos da instituição com a quantidade de alunos não foi possível retomar as observações no mesmo dia da volta às aulas.

Portanto, com as circunstâncias encontradas e por tratar de uma investigação realizada em um ambiente real, com sujeitos e situações próprias, a pesquisa se reconfigurou ficando estabelecido a aplicação e a observação de 3 aulas, das seis propostas, e as outras três propostas servirão de sugestão para possíveis aplicações.

Partindo disso, foram desenvolvidas propostas de aulas com o uso de textos literários que foram aplicadas pelo docente responsável pela disciplina de Língua Espanhola da instituição. Estas aulas foram observadas durante os meses de março e maio, sendo posteriormente analisadas.

As propostas desenvolvidas pela pesquisadora e pelo professor colaborador se configuraram com base na pesquisa realizada por Silva (2016), que em sua investigação nos apresentou diretrizes para trabalhar leitura literária em língua espanhola no ensino médio. O momento das aulas se dividiu na seleção de textos e na elaboração de atividades, que foram desenvolvidas a partir da pré-leitura, onde o professor ativou os conhecimentos prévios sobre a leitura a ser realizada; o momento da leitura, sendo ela mediada pelo professor, a leitura individual ou em grupo; e por fim o momento da pós-leitura, onde foram realizadas atividades de sistematização da leitura. Foram elaboradas seis aulas para que pudéssemos trabalhar dois contos, duas poesias e dois

fragmentos literários com o intuito de apresentar pelo menos três gêneros literários.

Quanto às observações, informamos que todas ocorreram nas segundas-feiras, em virtude de as aulas de língua espanhola serem realizadas em um único dia da semana. As aulas contavam com um universo de 30 alunos, com uma carga horária de 1 hora aula semanal com a turma de primeiro ano “C”, tinha início no segundo horário às 19h45min com término às 20h30min. Informamos, ainda, que foi escolhido o segundo horário, pois era o horário em que mais se encontrava aluno na sala de aula, devido ao atraso constante dos estudantes.

Durante a execução das propostas, foi decidido pelos docentes da instituição e pelos professores de toda a Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte a paralização dos professores em busca de melhorias salariais e as aulas ficaram suspensas durante o final de março e início do mês de abril, o que impossibilitou o andamento da pesquisa, sendo posteriormente retomada no mês de maio.

As aulas foram executadas durante a segunda-feira com a turma do 1º ano “C”. A aula de língua espanhola tinha início às 19:45, finalizando às 20:30, contando com 45 minutos de aula. Ademais, contava com o número de trinta alunos, mas que durante as observações frequentavam em média dezesseis alunos, evidenciando um dos maiores problemas da EJA que é a evasão.

Por fim, após terem sido executadas e analisadas as propostas de aulas com textos literários, foi aplicado um questionário com os alunos para obtenção de informações acerca do tipo de texto literário, dentre os apresentados, que mais despertou a atenção e o interesse. Além disso, se voltariam a ler novamente textos literários, se recomendariam a leitura e qual a visão deles sobre aprender uma língua estrangeira fazendo leitura de textos literários.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Assim, as propostas aqui idealizadas e executadas foram adaptadas com base nos estudos formulados por Silva (2016) e outros estudiosos como Solé (1998), Mendoza (2004) e Acquaroni (2007), que propõem que a aula de leitura seja dividida em três momentos: pré-leitura, momento para despertar o interesse, o levantamento dos conhecimentos prévios; a leitura, onde o aluno deverá compreender o texto, decodificando o código escrito e a pós-leitura que é o momento destinado para a interpretação.

Percebemos, durante a observação da turma, que os alunos chegam com muito atraso. Na maioria das aulas estão desconcentrados e quando questionamos o professor acerca da falta de alunos na sala, o docente justificou a ausência deles pelo fato do cansaço, uma vez que muitos enfrentam uma rotina exaustiva de trabalho e família. A seguir, apresentamos mais detalhadamente e discutimos os dados referentes às observações das três aulas.

4.1 PRIMEIRA AULA OBSERVADA: LEITURA LITERÁRIA DE UM CONTO

Na aula 1[4], trabalhamos um conto do autor Eduardo Galeano, chamado “Los nadies”. Quando o docente já havia dado início à aula, ele recebe a informação de que teria que juntar as turmas do 1º C e do 1º B para dar aula. Após o momento de reorganização do espaço da sala para receber os alunos da outra turma o professor colaborador dá início as atividades.

Em seguida, no momento da pré-leitura o professor escreveu o título do conto no quadro e pediu que os alunos fossem construindo significados para o que estava escrito, escrevendo as respostas na lousa. Estes significados construídos a partir dos conhecimentos que o aluno possui. Neste viés, Mendoza (2007) nos aponta que esta interpretação é “resultado de uma adequada e coerente (re) construção de significados que se estabelece a partir de inferências consolidadas após seguir atividades do processo de recepção. ” (MENDOZA, 2007, p.93).

[4] Ver apêndice A página 55.

Após algumas intervenções os alunos constroem uma equivalência para o título do conto “os ninguém”, expressado por um dos alunos. O professor estimula a reflexão e pergunta se alguém se sente ou já se sentiu um nada, fazendo com que eles observem a própria realidade. Esta reflexão deve auxiliar o aluno para que seu pensamento e seus conhecimentos sejam direcionados. Em consonância com o citado, Silva (2016) afirma que “o professor deve fomentar a compreensão leitora com atividades que incluam oportunidades de reflexão e uso de estratégias, orientando e potencializando as habilidades interpretativas do leitor.”

O professor apresenta exemplos cotidianos sobre a escola e o descaso dos governantes com o espaço escolar deles. Os alunos se interessam pela discussão. Assim, Almeida Filho, Ribeiro e Ribeiro (2014) nos apontam para confirmar que os aprendentes não querem conteúdos, mas aprendizagens significativas. As aprendizagens que partem da realidade do aluno, de temas que de fato os interessem e que permitam reflexões.

Após o momento de discussão, o professor propôs que os alunos escutassem a canção “eu sou um Zé ninguém” da banda Biquini Cavadão e logo realiza a distribuição do texto literário para que os alunos fizessem a leitura individual, muitos dos alunos foram reclamando e enfatizando que *“não sei nem português, magina espanhol”*; *“sei de nada não, professor”*. O professor fez algumas intervenções, sempre apontando para motivação dos alunos, tais como: *“vocês conseguem”*, *“parem com essa conversa de que não sabem”*.

A motivação dos alunos é algo importante, muitos possuem iniciativa própria para realizar a leitura e outros precisam que o professor insista e em alguns casos chame a atenção para focar e se concentrar. Deste modo, Silva (2016) destaca que as motivações podem ser intrínsecas (que são próprias do aluno) e extrínsecas (que partem do externo).

Além disso, é possível observar as evidências de concepções tradicionais com relação aos alunos que se motivam com base em notas e conceitos e perguntam se a atividade iria valer alguma nota. Segundo Almeida Filho, Ribeiro e Ribeiro (2014), este é o foco das instituições de ensino no Brasil, que estão centradas em avaliações e em notas e com isso a motivação

intrínseca pode não acontecer no aluno ou só aparece após a motivação extrínseca.

Após o momento de leitura individual, o professor realizou a leitura mediada, leitura que, conforme Freitas (2012) “apoia o leitor iniciante auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades específicas para aquela tarefa” (FREITAS, 2012, p.68) e esclarece dúvidas que surgiram durante a leitura do conto além de promover a reflexão acerca da canção em paralelo com o TL. Neste momento, os alunos começaram a expor pensamentos e ideias, construindo suas próprias considerações acerca do texto. Muitos falaram sobre o descaso dos governantes com a escola deles, de que para os órgãos competentes da educação do estado eles eram números e da falta de estrutura da sala de aula.

Durante a primeira aplicação de aula o docente não conseguiu gerenciar o tempo e acabou por não realizar a pós-leitura da proposta de aula devido à grande quantidade de alunos presente na sala, além de problemas com concentração e comportamento por parte de alguns alunos da turma.

4.2 SEGUNDA AULA OBSERVADA: LEITURA LITERÁRIA DE UMA POESIA

Na aula 2[5], trabalhamos o gênero poesia intitulado por “No te rindas”. A aula, inicialmente, contava com presença de 16 alunos e aos poucos foram chegando mais, teve início às 19h45min. Neste dia estava presente somente a turma do 1º ano “C”. A temática escolhida estava relacionada a não se render diante das dificuldades, dos problemas ou quando algo parecer impossível de conseguir. Assim, nos possibilita compreender que os TL são fontes de diversas temáticas e, corroborando com essa ideia, Cosson (2014) afirma que, “por meio da literatura, temos acesso a uma grande diversidade de textos, pois é próprio do discurso literário a multiplicidade das formas e a pluralidade dos temas” (COSSON, 2014, p.49).

Durante a pré-leitura, o professor apresentou a imagem proposta no plano, que se encontra em apêndice, e os alunos de imediato relataram que não compreenderam, mas o professor insistiu e ressaltou a capacidade de

[5] Ver apêndice B, página 56.

compreender o que estava escrito. Após uma segunda leitura da imagem, os alunos chegaram a uma equivalência em língua portuguesa e apresentaram uma tradução livre do que estava escrito.

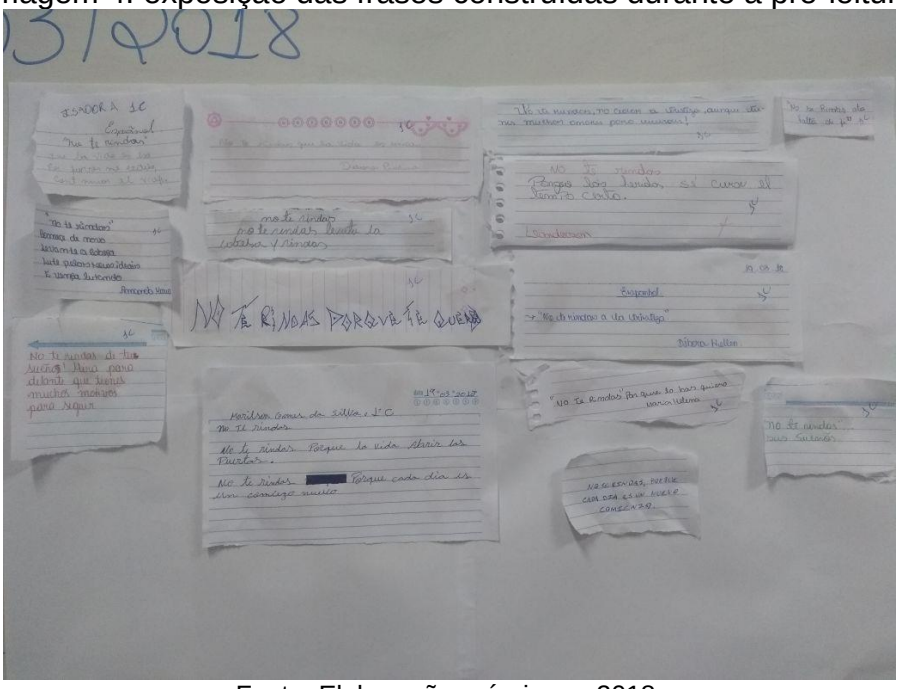
Em seguida, o professor entregou o poema e pediu para que eles fizessem uma leitura individual e silenciosa. Alguns alunos reclamaram e disseram que não estão com vontade de ler, outros alunos buscaram a ajuda do professor para realizar a leitura e demonstraram interesse no que estava sendo lido, enfatizaram compreensão de palavras já conhecidas por eles.

Após a leitura individual o professor fez a leitura para todos os alunos e a medida que leu, realizou explicações sobre palavras, estruturas e outras questões linguísticas. Logo, o docente instigou a discussão em língua espanhola, o que foi motivo de reclamação constante pelos alunos, mas o professor falou de modo lento e buscou um vocabulário mais compreensível e deu continuidade à discussão da temática sobre não desistir, ser firme diante das adversidades e superar os desafios que a vida impõe.

Neste momento, os alunos se interessaram e fizeram considerações em língua portuguesa, o que não é prejudicial, já que estão em um contexto de primeiro ano do ensino médio da EJA e deste modo se sentem mais seguros para participar e contribuir. Partindo desta concepção, Barros e Costa (2008) afirmam que a língua materna não é prejudicial e que em muitos momentos pode ser essencial para a discussão dos temas e para que os aluno se sentissem à vontade para expor suas ideias. Em alguns momentos fazem a leitura de versos do poema em espanhol para embasar a construção de suas falas.

Durante a pós-leitura, o professor escreveu no quadro a seguinte frase “No te rindas porque...” e explicou aos alunos que em uma folha deverão escrever uma frase concluindo a ideia do motivo pelo qual eles não deveriam se render. Os alunos ficaram apavorados com o fato de escrever e disseram que não sabiam. Alguns alunos, de imediato, iniciam a frase e os que estão com mais dificuldades solicitam a ajuda do professor e de outros colegas da turma. Por fim, o professor pediu que eles colassem na cartolina as frases, alguns tomaram a iniciativa rapidamente para organizar as colagens e outros de maneira tímida se levantaram para entregar.

Imagem 4: exposição das frases construídas durante a pré-leitura



Fonte: Elaboração própria em 2018.

4.3 TERCEIRA AULA OBSERVADA: LEITURA LITERÁRIA DE UM FRAGMENTO DE NOVELA

A aula 3[6], teve como base um fragmento da novela de Laura Esquivel “Como agua para chocolate”. O professor deu início falando sobre felicidade e para realizar a pré-leitura pede que os alunos escrevam em uma folha uma frase sobre o que é felicidade para eles. Os alunos questionam e insistem em querer escrever palavras, mas o professor deixa claro que necessita que eles criem uma frase. Alguns alunos ressaltaram “o senhor quer demais”, “coisa difícil”. O professor expressou para os alunos que estaria disponível para ajudá-los a construírem a frase e deixou livre para que um aluno pudesse ajudar o outro, indicando o foco comunicativo. De acordo com Almeida Filho (1993) a ação do docente exemplifica o professor como sendo comunicativo, pois

> o importante é que se estabeleça um clima de confiança como o de uma pequena comunidade de aprendizes identificados uns com os outros e que haja oportunidade de compreensão e expressão de significados pessoais. O professor comunicativo levanta as expectativas do grupo, codifica seus tópicos e temas, prepara o momento e formas de contato com a nova língua, e acima de tudo,

[6] Ver Apêndice C na página 57

> mantém ou imprime um ritmo justo de busca de aprendizagem por parte dos alunos. (ALMEIDA FILHO, 1993, p.52)

As construções das frases foram em um nível de espanhol inicial, levando em consideração que os sujeitos se encontram no 1º ano do ensino médio, entretanto é possível destacar a importância do processo da leitura e da escrita em LE, como está proposto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), que nos aponta objetivos e os rumos que a língua espanhola deverá seguir, enfatizando as quatro habilidades, em especial para o ensino de espanhol, tais como a compreensão escrita, compreensão oral, expressão escrita e expressão oral. Em seguida, o professor pediu que os alunos colocassem suas frases dentro de caixas de fósforo, o que causou estranhamento e curiosidade.

Ao finalizar o momento da pré-leitura, o professor fez a entrega dos fragmentos e pediu que os alunos realizassem a leitura silenciosa. Neste momento um dos alunos expressou empolgação por ter conseguido fazer a leitura e relata que "*eu nunca pensei que fosse ler em espanhol e gostar*". Quando o docente abriu espaço para a interpretação do texto e fez perguntas, os alunos participam e se sentiram à vontade para expressar os momentos de intensa felicidade que já viveram, momento que contou com a participação e atenção da maior parte da turma.

No momento da pós-leitura, o docente pediu que os alunos abrissem as caixas de fósforos (cajas de cerrillos) e fizessem a leitura do que o colega escreveu sobre felicidade. Este momento foi divertido e prazeroso para todos os alunos.

Imagem 5: Momento da pré-leitura

Imagem 6: Entrega das frasespós-leitura

Fonte: Elaboração própria em 2018.

4.4 Resultados do questionário com a EJA

A última etapa da pesquisa se configurou com a aplicação do questionário que contava com seis perguntas objetivas para que pudéssemos obter o retorno da experiência com a leitura literária. No momento da aplicação e observação das aulas contamos com a presença de dezesseis alunos, dos trinta que estavam na lista de chamada, porém, no momento da aplicação do questionário estavam presentes quinze alunos, que compuseram e responderam à pesquisa.

As duas primeiras perguntas indagavam sobre idade e sexo dos participantes. Os dados estão no capítulo metodológico deste trabalho na parte de caracterização dos sujeitos.

Os sujeitos estavam com a faixa etária entre 17 e 20 anos, o que nos leva a considerar o fenômeno que vem sendo observado por algumas estudiosas da EJA, como Cossetin e Dolla (2011) que nos permite afirmar o processo de “juvenilização”, onde se pode perceber a presença de uma maior quantidade de jovens do que propriamente de adultos na modalidade.

Neste viés, as autoras, através de suas pesquisas no estado do Paraná, afirmam um novo perfil dos alunos da EJA e nos apontam que diversos fatores contribuem para a ocorrência deste fenômeno. Entre os motivos destacados, está o insucesso nas escolas regulares, as reprovações e a evasão que os levam para EJA. Diante disso, Cossetin e Dolla (2011) inferem que:

> Tal realidade evidencia a fragilidade do atendimento escolar, visto que não se trata de uma questão de cunho cultural como no passado, quando se considerava suficiente a habilidade para leitura, escrita e cálculo, o que caracterizava a demanda de educação de adultos, tanto analfabetos, como com baixa escolaridade. Estamos diante de um público que traz experiências escolares mal sucedidas e resultado de um contexto histórico de privação de direitos. (COSSETIN & DOLLA, 2011, p. 6)

Em virtude do exposto, podemos perceber que o fenômeno de “juvenilização” se dá por meio de muitas questões complexas, que não são o foco da referida pesquisa, mas que são capazes de justificar alguns fenômenos

observados durante a aplicação das aulas como a baixa quantidade de alunos que frequentavam e que participavam com entusiasmo e atenção.

Com relação ao sexo, houve o predomínio do gênero feminino: eram onze mulheres e quatro homens, corroborando, pois, com as informações obtidas pela PNAD (2007) - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios que revelou que 53% dos alunos que frequentavam o ensino médio da Educação de Jovens e Adultos eram mulheres[7].

Estes dados representam que as mulheres vêm ocupando maior espaço nas salas de aula, lutando por seus direitos e buscando seu espaço na sociedade, já que historicamente são sujeitos que tiveram acesso tardio aos direitos sociais, especialmente a educação, conforme assegura Valle:

> vale ressaltar que as mulheres são historicamente excluídas da escola não só pela necessidade de trabalhar, pelas condições financeiras ou indisponibilidade de vagas, ou ainda pelo insucesso na escola, mas também por razões culturais referenciadas nas relações de gênero: mulher não precisa estudar. (VALLE, 2010, p. 36)

As afirmações de Valle são fatos históricos e são pautas das lutas femininas, que atualmente conseguiram grandes avanços, e pode ser percebido no contexto em que se deu a investigação. Foi possível observar o interesse, a participação, desenvolvimento e o envolvimento feminino com as aulas de língua espanhola. Durante as observações, as mulheres eram participativas e demonstravam interesse em participar das atividades propostas pelo docente.

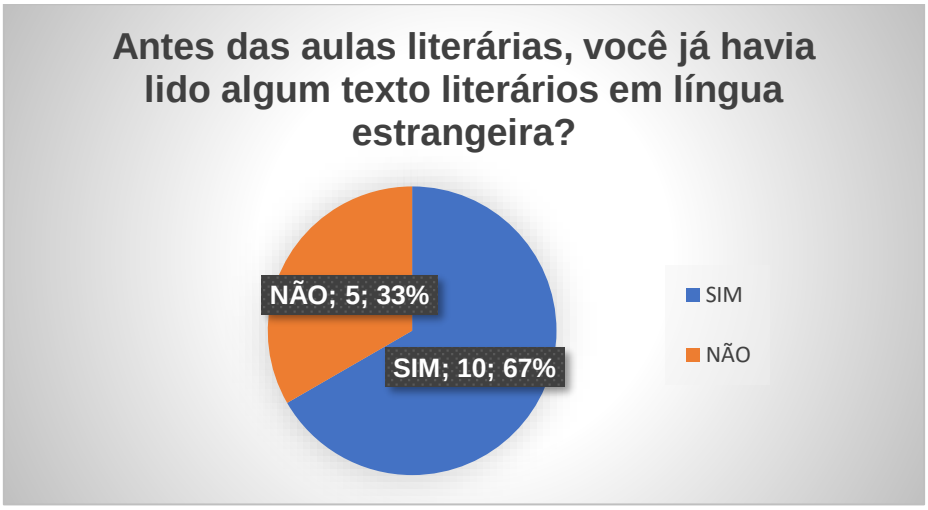
4.4.1 Experiência dos alunos com o texto literário

A terceira pergunta do questionário foi realizada para que pudéssemos saber se os educandos já haviam lido algum tipo de literatura em língua estrangeira. De acordo com os dados apresentados no gráfico abaixo, podemos observar que 67% (10) dos entrevistados já haviam realizado a leitura em língua estrangeira, muitos relataram que já tinham lido em língua inglesa, pois estudavam a língua desde os anos finais do fundamental.

---

[7]Dados obtidos no Portal MEC: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnad_eja.pdf

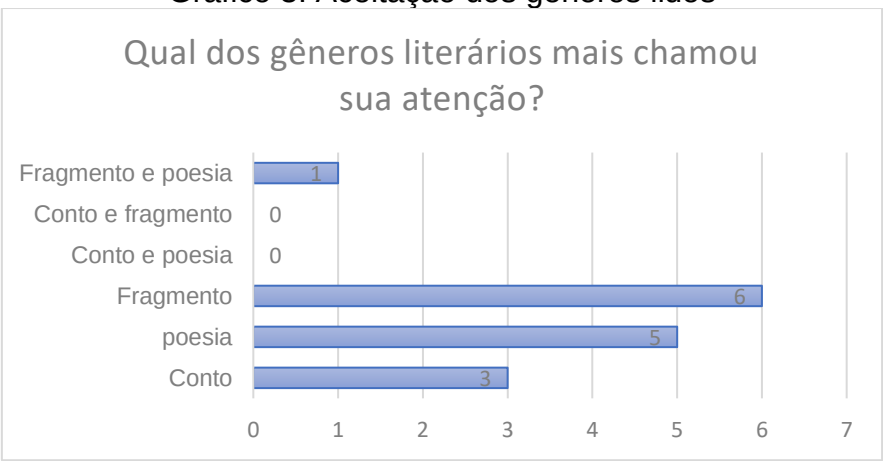
Gráfico 2: Porcentagem de leitores de literatura em língua estrangeira



Fonte: Elaboração própria em 2018.

O quarto questionamento foi idealizado com intuito de saber quais os gêneros literários que mais tinham despertado a atenção dos alunos durante as aulas de leitura literária. Dentre as alternativas expostas, que poderiam ser marcadas mais de uma alternativa, observamos que a leitura do fragmento foi a que mais despertou a atenção dos alunos, sendo selecionado por seis alunos; seguido pela poesia, que foi selecionado por cinco educandos; o conto aparece sendo selecionado por três dos alunos participantes e somente um aluno realizou a marcação em dois dos gêneros, sendo fragmento e poesia. As opções que se referem ao (conto e fragmento) e (conto e poesia) não foram selecionados por nenhum dos alunos. O gráfico a seguir, ilustra os resultados obtidos.

Gráfico 3: Aceitação dos gêneros lidos



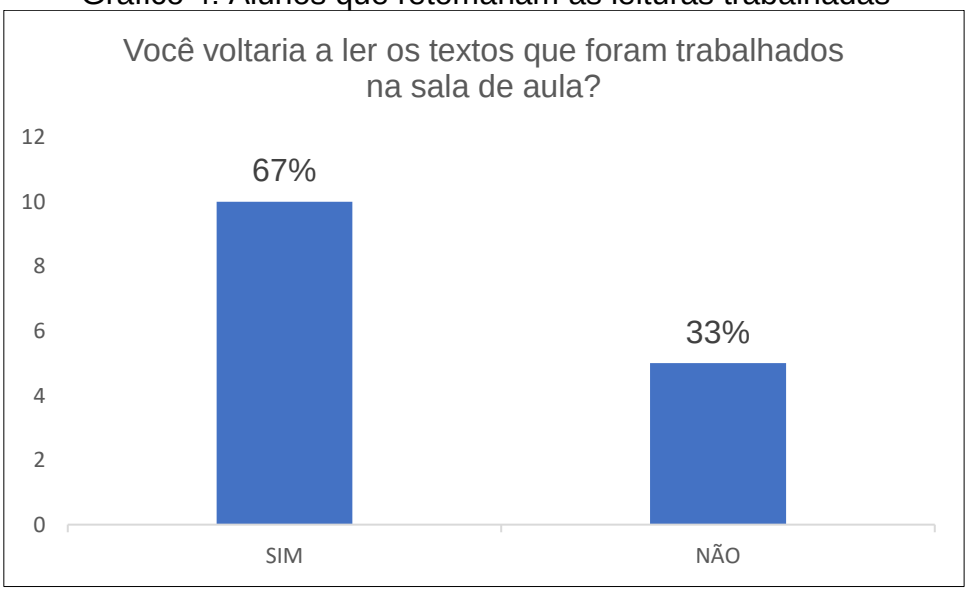
Fonte: Elaboração própria em 2018.

A partir do gráfico, podemos observar a grande aceitação do fragmento pelos educandos, sendo este uma novela, com uma linguagem simples e curta, tratando de uma temática bastante pertinente a realidade dos alunos, neste caso, a felicidade, algo que motivou e que despertou o interesse em participar da aula.

Em seguida, observamos a poesia, onde os alunos puderam discutir temáticas sociais e que são vivenciadas rotineiramente por eles, o que os motivaram a expressar opinião e fazer inferências. Nesta aula, que tratava sobre não se render diante dos problemas e dificuldades, os educandos relataram momentos de suas vidas, compartilhando uns com os outros as experiências de vida em que de desestimularam, pensaram em desistir de algo ou de alguma coisa, além de momentos de conquista, de perseverança.

No quinto questionamento, perguntamos aos alunos se eles voltariam a ler algum dos gêneros literários trabalhados em sala de aula. Assim, obtivemos os seguintes resultados, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 4: Alunos que retomariam as leituras trabalhadas



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Assim, analisando os dados obtidos, nos deparamos com uma porcentagem de 67% (dez) dos alunos que voltariam a ler o texto, já 33% (cinco) não voltariam a realizar a leitura. Esta estimativa nos prova o quanto o trabalho com a didática dos textos literários incentiva a leitura tanto na língua

estrangeira quanto na materna, desenvolvendo nos alunos o gosto pela leitura literária. Além disso, nos comprova que materiais bem selecionados e de acordo com o nível dos alunos nos leva a uma aula de leitura literária com sucesso, como evidencia Silva (2016) e Barros e Costa (2008).

Em virtude do exposto, podemos obter um número significativo de alunos (10) que retomariam as leituras trabalhadas, diante de uma realidade tão escassa de leitura e de hábito leitor em um ambiente escolar que fisicamente acaba não estimulando a leitura, além de contarmos com uma realidade periférica de jovens que possuem baixa autoestima para os estudos por inúmeras reprovações e por realidades de vida difíceis, que durante as aulas sempre estavam exprimindo que não conseguiam fazer nada em espanhol e que estudar língua estrangeira é algo difícil.

Neste ponto de vista, Krashen (1982) defende a afetividade como sendo um facilitador da aprendizagem em língua estrangeira. Portanto, é preciso motivar os alunos, neste contexto, os educandos da EJA, mostrar que eles são capazes de ler e de aprender a língua estrangeira como em qualquer outra modalidade regular de educação.

O sexto questionamento nos levou a saber se os alunos recomendariam a leitura de algum dos gêneros literários que foram trabalhados em sala. Assim, dentre o universo dos quinze alunos entrevistados obtivemos dez respostas favoráveis, ou seja, estes alunos marcaram que “SIM”, recomendariam as leituras para outras pessoas. Em contrapartida, cinco alunos optaram por “NÃO” recomendar as leituras realizadas para outras pessoas.

Analisando os dados obtidos no questionamento, que se refere ao fato de identificar se os alunos voltariam a ler os textos, vislumbramos a confirmação dos dados do questionamento seguinte, que tratou de identificar se os alunos recomendariam as leituras feitas, nos possibilita inferir que selecionar o texto literário adequado e sistematizar bem o processo de leitura literária em língua espanhola podemos obter resultados positivos que podem ultrapassar o ambiente escolar e alcançar outros sujeitos e outras perspectivas.

Assim, evidencia que a aprendizagem foi significativa e que seria capaz de fazer diferença para outros sujeitos. Afirmando a importância de investimentos em pesquisas no campo da didática da literatura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim da investigação, que teve por objetivo geral propor atividades de leitura literária para desenvolver a competência leitora e literária em língua espanhola de alunos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública de Natal/RN, fazendo uso dos textos literários nas aulas de língua espanhola, foi possível constatar a eficácia de se fazer uso de textos literários na sala de aula de língua espanhola, deixando uma grande contribuição para os educandos e para o docente.

Deste modo, para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, conseguimos responder nossos questionamentos iniciais.

Sobre o primeiro questionamento: “Como seria possível trabalhar leitura literária em língua espanhola na educação de jovens e adultos?”; a partir da análise dos dados, comprovamos a possibilidade de se trabalhar a leitura literária selecionando bem os textos; planejando as aulas de acordo com o tempo, com os sujeitos e com as necessidades da turma, fazendo uso de planejamentos estruturados a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e da temática trabalhada, neste caso, contando com a participação do docente colaborador.

Com relação à segunda questão de pesquisa “De que forma as práticas de leitura literária contribuem para a formação leitora e literária dos alunos de espanhol da EJA?”, verificamos, através do desenvolvimento de propostas de aulas com o uso dos gêneros literários, tais como contos, poesias e fragmentos de novelas, que foram idealizadas partindo de estudos desenvolvidas por Mendonza (2002, 2004, 2007), Acquaroni (2007), Albaladejo (2007), Aragão (2006) e outros estudiosos da área, que nos levaram a conceber as propostas estruturadas com: pré-leitura, leitura e pós-leitura. A pré-leitura, trabalhando os conhecimentos prévios dos alunos, enfatizando suas inferências, abrindo espaço para aguçar a curiosidade para posteriormente o momento da leitura, que se segmentava em leitura individual e leitura mediada para que pudessem ter espaço de ampliação do conhecimento linguístico e por fim uma atividade para sistematizar o conhecimento, levando o aluno à reflexão através de

alguma destreza, que pudesse expressar o conhecimento auferido após a leitura.

Nesta perspectiva, as leituras ofertaram ao aluno o contato com obras literárias autênticas para desenvolver a sua competência leitora e literária, oportunizando-lhes uma formação crítico-reflexiva através das inferências realizadas, das discussões promovidas, tendo o TL como embasamento, além do conhecimento sobre a estrutura e da linguagem própria e específica que são apresentadas nos gêneros literários. Assim, o explicitado pode ser constatado por meio da análise dos dados, inserida no capítulo 3, e nos detalha como se deu a aplicação das aulas, destacando pontos cruciais como o comportamento dos alunos e as iniciativas do docente ao executar as aulas. Ademais, nos apêndices, é possível visualizar as propostas de aula na íntegra e nos anexos os textos literários, conforme foram usados nas propostas, para que possam servir de base para outros docentes que desejem trabalhar na perspectiva da didática de textos literários.

Com relação ao terceiro e último questionamento: “Qual (is) o(s) gênero (s) literários motivam os alunos do ensino médio da EJA?”; identificamos, através do questionário, que a novela (fragmento) foi o gênero de maior motivação, com uma porcentagem de 6,40% (correspondente a seis alunos) dentre os quinze entrevistados. Além disso, em segundo lugar, o gênero que mais chamou a atenção do grupo foi a poesia como uma porcentagem de 5,33%, (correspondendo a cinco alunos).

Entretanto, mesmo tendo alcançado nossos objetivos e respondido nossos questionamentos, podemos pontuar algumas limitações da pesquisa. Como já explicitado ao longo da investigação, destacamos a greve e o problema histórico da evasão como sendo os fatores primordiais das seguintes limitações: a pouca quantidade de alunos participantes da pesquisa durante a aplicação das aulas e do questionário, além do fato do planejamento contar inicialmente com seis propostas e somente três terem sido efetivamente executadas e analisadas.

Partindo dos pontos mencionados, podemos evidenciar a possibilidade da aplicação das outras três propostas, que estão em apêndice, para reforçar os resultados aqui obtidos. Portanto, como futura docente de língua espanhola, pretendo ampliar os caminhos já traçados por pesquisadores da didática da

literatura e incentivar os docentes de língua estrangeira a se debruçarem sobre este ramo de investigação que amplia os horizontes de docentes e de educandos na perspectiva de valorizar os gêneros literários e de incentivar a leitura dos mesmos em língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

ACQUARONI, R. **Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2.** Madrid: Santillana Educación, 2007.

ALBALADEJO, M. D. G. **Cómo llevar la literatura al aula de ELE: teoria a la prática.** MarcoELE. Revista de Didáctica ELE, n. 5, p. 1-51, 2007. Disponível em: < http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>. Acesso em: 29 out. 2017.

ALMEIDA FILHO, J.C.P., RIBEIRO, L. A.M. e RIBEIRO, W. Eukurto aprender: um curso de formação de aluns. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org). **Competências de Aprendizes e professores de Línguas**. Campinas/sp: Pontes Editores, 2014.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas**: Pontes Editores, 1993.

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Atlas, 2010.

ARAGÃO, C.O. **Todos maestros y todos aprendizes: La literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como Objeto de estudios, Recurso para la enseñanza y Formadora de lectores.** (tese) – Universitad de Barcelona, Barcelona, 2006.

BARROS, C.S. e COSTA, E.G.M (orgs). **Formação de professores de Espanhol: os (des) caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática.** Belo Horizonte: PRPQ/UFMG, 2008.

BERGER, L. R. Currículo por competências. In: **Novo Ensino Médio**. MEC, http://www.mec.com.br, 2000.

BRAIT, B. Língua e Literatura: Uma falsa dicotomia. **Revista da Anpoll,** v.8, p. 187-206, 2000.

BRASIL. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2005, disponível em < https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em 28 out. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)**. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM)**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio (OCNEM). Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p. 19-35.

COSSON. R. **Letramento Literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

DOLLA, Margarete Chimiloski e COSSETIN, Márcia. **A Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_35_marciacossetin@yahoo.com.br.pdf: Acesso em: 15 maio. 2018.

FREIRE, Paulo. O Homem e Sua Experiência/Alfabetização e Conscientização. In: FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1980, p. 13-50.

FREITAS, V. A. L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (orgs.). **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo: Parábola, 2012.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Maria José. **Profissionais fazendo a matemática: o conhecimento de números decimais de alunos pedreiros e marceneiros da educação de jovens e adultos.** Recife, 2007, 204p. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE.

KERN, R. Notions de literacy. In RICHARD KERN (org). **Literacy and Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

MACHADO, Ana Maria. Sangue nas veias. In: FAILLA, Zoara. (org). **Retratos na leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

MENDOZA, A. F. Materiales Literários en el Aprendizaje de Lengua Extranjera. In: **Cuadernos de Educación 55**. Barcelona: Horsori Editorial, S.L., 2007.

MELO, HAYANNY. **O uso do texto literário no ensino de espanhol na escola: um estudo sobre as crenças e a prática docente dos bolsistas pibid do ifrn do campus natal central**. Trabalho de conclusão de curso (graduação)- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN, Natal, 2014.

MOTA, Fernando. **Literatura e(m) ensino de língua estrangeira**. Vertentes e interfaces II: Estudos linguísticos e aplicados, Vitoria da Conquista, v.2, n. 1, p. 101-111, jan./ jun. 2010.

MUNIZ, Camila; CAVALCANTE, Ilane. **O lugar da literatura no ensino e espanhol como língua estrangeira**. In: CONGIC, VI, 2009, Natal. Anais... Natal: IFRN, Holos, 2009. V. 4, p. 48-56.

SÁNCHEZ-FORTÚN, J. M. **Literatura infantil: teoría y práctica.** Granada: Grupo Editorial Universitario, 2002.

SILVA, G, M.. **Literatura, leitura e escola: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de uma escola pública.** Tese (Doutorado). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, Girlene; ARAGÃO, Cleudene. **A leitura literária no ensino comunicativo da lígua espanhola no ensino médio**. Revisa de programa de pós-graduação em letras da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, v.9, n.1, p. 157-173, jan/jun. 2013.

VALLE, M. C. A. **A leitura literária de mulheres na EJA.** Artigo. Belo Horizonte Faculdade de Educação da UFMG 2010. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8SKQDF/a_leitura_literaria_de_mulheres_na_eja.pdf?sequence=1. Acesso: 06 de maio de 2018.

APÊNDICE A - Aula 1 usando o gênero conto da autoria de Eduardo Galeano (Los Nadies)

Pré-leitura: (10 minutos)

Iniciar a aula escrevendo no quadro o título do conto “los nadies” e perguntar aos alunos o que eles compreendem ao fazer a leitura. Registrar na lousa as respostas elaboradas por eles.

Entregar para os alunos a letra da canção, “Eu sou um zé ninguém” do grupo musical brasileiro Biquini Cavadão e ouvi-la.

Leitura: (15 minutos)

Entregar para os alunos o conto Los Nadies e pedir que façam uma leitura silenciosa. Após a leitura silenciosa, conduzir um momento de leitura mediada professor e alunos, sanando dúvidas apresentadas acerca de vocabulário ou de questões linguísticas.

Promover um momento de discursão fazendo a relação entre a canção e o conto. Os alunos deverão reflexionar sobre as desigualdades existentes entre as classes e sobre a invisibilidade da classe baixa para os detentores do poder além da corrupção, refletindo sobre a própria condição de vida.

Pós-leitura: (20 minutos)

Dividir a turma em grupos e entregar uma palavra para cada grupo. Os grupos deverão criar frases que representem a luta pelos direitos da população desfavorecida e apresentar a frase e explica-la.

(Lucha- Libertad- conocimiento- dignidad- valoración – respeto)

APÊNDICE B - Aula 2 usando o gênero poesia da autoria de Mario Benedetti – (No te rindas)

Pré-leitura: (10 minutos)

Projetar uma imagem para os alunos e em seguida fazer a reflexão sobre o que esta imagem quer nos passar. Perguntá-los se já perderam alguma vez a esperança diante de alguma situação ou se já conseguiram se reerguer depois de um momento difícil.

Leitura: (15 minutos)

Entregar o poema e fazer uma leitura individual e uma leitura coletiva. O professor deverá instigar a discursão sobre não desistir e sempre persistir mesmo diante das dificuldades enfrentadas, que as barreiras servem para nos deixar mais fortes e para que nós aprendamos a superar desafios.

Pós-leitura: (20 minutos)

O professor deverá escrever “No te rindas porque .... “e pedir que individualmente eles escrevam a conclusão da frase. Entregar folha e colar as repostas construídas em uma cartolina para exposição em sala. Pedir que os alunos assinem suas respostas antes de colar na cartolina.

APÊNDICE C - Aula 3 usando o fragmento do gênero novela da autoria de Laura Esquivel (Como agua para chocolate)

Pré-leitura: (10 minutos)

Perguntar aos alunos o que entendem por felicidade, distribuir pequenos papeis e pedir que escrevam o que é felicidade para eles em frases curtas. Depois, deverão colocar suas respostas dentro de uma caixa de fósforo.

Leitura: (25 minutos)

Leitura silenciosa do fragmento do texto literário “Como agua para chocolate” e a leitura mediada, onde o professor iniciará uma discussão reflexiva a partir do fragmento. Deverá falar um pouco sobre a autora e sobre o conteúdo do livro, para contextualizar.

CUESTIONARIO SOBRE EL FRAGMENTO DEL TEXTO LITERARIO “COMO AGUA PARA CHOCOLATE”.

- ¿Qué ustedes opinan sobre el texto?
- ¿Lo que les hacen felices?
- ¿Para ti, cual es la diferencia entre alegría y felicidad?
- ¿Alguien en su vida ya intentó apagar sus cerillos?
- ¿Dime un momento de intensa explosión de felicidad en su vida?

Pós-leitura: (15 minutos)

Todos os alunos deverão pegar uma caixa de fósforo e em seguida fazer a leitura do que o colega escreveu do que entende sobre felicidade.

APÊNDICE D - Aula 4 usando o gênero poesia da autoria de Soror Juana de La Cruz (Hombres necios)

Pré-leitura: (10 minutos)

Para o levantamento dos conhecimentos prévios, iniciar a aula assistindo o vídeo “Empoderamento das mulheres” https://www.youtube.com/watch?v=6RSc_XYezig, da ONU (União das Nações Unidas) com duração de 3 minutos.

Questionar os alunos:

¿Lo que ustedes opinan sobre el vídeo?

¿Cómo miran la cuestión del hombre decidir lo que la mujer debe hacer o no?

¿Ya pudieron presenciar o vivir alguna ensena de violencia o de sumisión de la mujer?

Leitura: (15 minutos)

Para o conhecimento acerca da autora, Soror Juana de La cruz, executar um vídeo sucinto sobre sua biografia para inteirar os alunos da figura de Soror Juana e de seus pensamentos a favor da liberdade feminina “Minibiografia: Sor Juana Inés de La Cruz”. https://www.youtube.com/watch?v=YprE__hbCII.

O professor deverá entregar o poema e pedir que os alunos façam a leitura individual, destacando as palavras que não conhecem.
Em seguida, o professor deverá fazer a leitura mediada e sanar as dúvidas apresentadas para o entendimento do texto, explicando o contexto da poesia e construindo um momento para dialogar sobre o empoderamento feminino, a liberdade de escolha da mulher, o machismo e a busca pela igualdade de gênero.

Pós-leitura: (20 minutos)

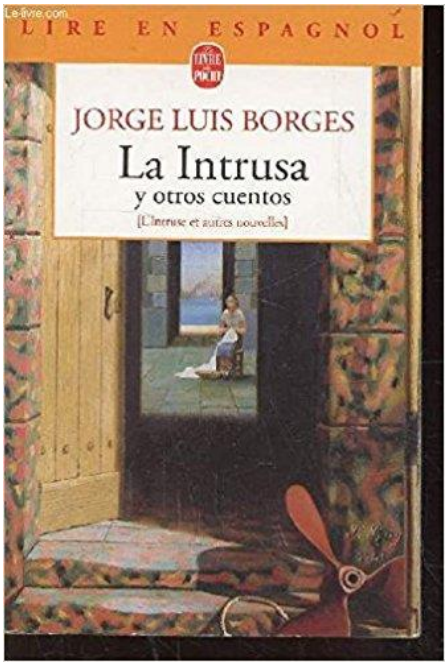
Dividir a turma em cinco grupos com seis componente e pedir que construam um pequeno cartaz usando a temática do empoderamento feminino e em seguida exponham os cartazes nos espaços da escola. O cartaz deverá conter uma frase escrita em língua espanhola e que possa expressar o pensamento do grupo afim de fomentar a luta em favor dos direitos das mulheres perante a sociedade machista.

APENDICE E - Aula 5 usando o gênero conto da autoria de Jorge Luis Borges (La intrusa)

Pré-leitura: (5 minutos)

Mostrar a capa do livro de Jorge Luis Borges e questionar os alunos sobre o que eles entendem ao fazer a leitura do título. Perguntar se eles conhecem um conto, se já fizeram leitura e relembrar algumas características deste gênero

textual, tais como: a presença de personagens, de um enredo, narrador, entre outras.



Leitura: (20 minutos)

Pedir que os alunos formem duplas e façam a leitura silenciosa do conto. Em seguida, promover um momento para a leitura mediada e perguntar aos alunos o que eles conseguiram compreender após a leitura, perguntando:

Quais os personagens que aparecem? ¿Cuáles son los personajes?

Qual a situação em que se encontra Juliana? ¿Cuál es la situación en que se encuentra Juliana?

Como é vista a figura de Juliana pelos irmãos? ¿Cómo es vista la figura de Juliana por los hermanos?

Destacar o fato da figura da mulher ser vista como objeto pela sociedade machista e que a história se passa no espaço geográfico dos pampas Argentino.

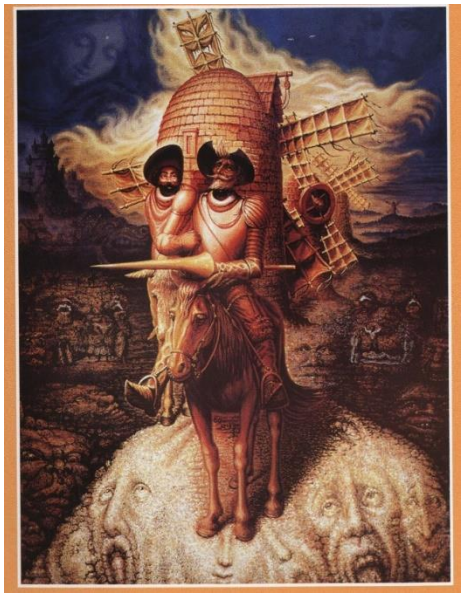
Pós-leitura: (20 minutos)

Os alunos deverão construir um final para o conto a partir do que puderam ler, em seguida o professor deverá pedir que os alunos falem o que escreveram e,

por fim, o professor fará a leitura do final real da história. Pedir que os alunos entreguem o material escrito por eles.

APÊNDICE F - Aula 6 Fragmento de romance da autoria de Miguel de Cervantes (Don quijote de la mancha)

Pré-leitura: (5 minutos) Projetar a seguinte imagem:



Perguntar aos alunos o que eles observam na imagem; se eles já viram em algum lugar e o que a imagem poderia representar.

Após o momento das inferências, fazer um breve resumo sobre o autor e sobre a obra para que os alunos entendam o contexto do livro.

Leitura: (20 minutos)

Entregar aos alunos o fragmento da obra de Cervantes Don Quijote de La Mancha para que os alunos façam a leitura individual, pedindo que destaquem as palavras que não compreendem. Em seguida, realizar a leitura mediada para tirar as dúvidas.

Pós-leitura (20 minutos)

Dividir a turma em grupos; pedir que os alunos destaquem algumas falas dos personagens; o professor designará um personagem para cada grupo;

os alunos deverão realizem a encenação do confronto entre Don Quijote, sancho y los molinos de viento (gigantes).

ANEXO A – TEXTO 1 – LOS NADIES

Los Nadies
Sueñan las pulgas con comprarse
un perro
y sueñan los nadies con salir de
pobres,
que algún mágico día
llueva de pronto la buena suerte,
que llueva a cántaros la buena
suerte;
pero la buena suerte no llueve ayer,
ni hoy,
ni mañana, ni nunca,
ni en lloviznita cae del cielo la buena
suerte,
por mucho que los nadies la llamen
y aunque les pique la mano
izquierda,
o se levanten con el pie derecho,
o empiecen el año cambiando de
escoba.

Los nadies: los hijos de nadie,
los dueños de nada.
Los nadies: los ningunos, los
ninguneados,
corriendo la liebre, muriendo la vida,
jodidos,
rejodidos:

Que no son, aunque sean.
Que no hablan idiomas, sino
dialectos.
Que no profesan religiones,
sino supersticiones.
Que no hacen arte, sino artesanía.
Que no practican cultura, sino
folklore.
Que no son seres humanos,
sino recursos humanos.
Que no tienen cara, sino brazos.
Que no tienen nombre, sino
número.
Que no figuran en la historia
universal,
sino en la crónica roja de la prensa
local.
Los nadies,
que cuestan menos
que la bala que los mata

ANEXO B – TEXTO 2 – NO TE RINDAS

No te rindas, aún estás a tiempo
De alcanzar y comenzar de nuevo,
Aceptar tus sombras,
Enterrar tus miedos,
Liberar el lastre,
Retomar el vuelo.

No te rindas que la vida es eso,
Continuar el viaje,
Perseguir tus sueños,
Destrabar el tiempo,
Correr los escombros,
Y destapar el cielo.

No te rindas, por favor no cedas,
Aunque el frío queme,
Aunque el miedo muerda,
Aunque el sol se esconda,
Y se calle el viento,
Aún hay fuego en tu alma
Aún hay vida en tus sueños.

Porque la vida es tuya y tuyo también el deseo
Porque lo has querido y porque te quiero
Porque existe el vino y el amor, es cierto.
Porque no hay heridas que no cure el tiempo.
Abrir las puertas,
Quitar los cerrojos,
Abandonar las murallas que te protegieron,
Vivir la vida y aceptar el reto,
Recuperar la risa,
Ensayar un canto,
Bajar la guardia y extender las manos
Desplegar las alas
E intentar de nuevo,
Celebrar la vida y retomar los cielos.

No te rindas, por favor no cedas,
Aunque el frío queme,
Aunque el miedo muerda,
Aunque el sol se ponga y se calle el viento,
Aún hay fuego en tu alma,
Aún hay vida en tus sueños

Porque cada día es un comienzo nuevo,
Porque esta es la hora y el mejor momento.
Porque no estás solo, porque yo te quiero.

ANEXO C – TEXTO 3 – COMO AGUA PARA CHOCOLATE

-Como ve, todos tenemos en nuestro interior los elementos necesarios para producir fósforo. Es más, déjeme decirle algo que a nadie le he confiado. Mi abuela tenía una teoría muy interesante, decía que si bien todos nacemos con una caja de cerillos en nuestro interior, no los podemos encender solos, necesitamos, como en el experimento, oxígeno y la ayuda de una vela. Sólo que en este caso el oxígeno tiene que provenir, por ejemplo, del aliento de la persona amada; la vela puede ser cualquier tipo de alimento, música, caricia, palabra o sonido que haga disparar el detonador y así encender uno de los cerillos. Por un momento nos sentiremos deslumbrados por una intensa emoción. Se producirá en nuestro interior un agradable calor que irá desapareciendo poco a poco conforme pase el tiempo, hasta que venga una nueva explosión a reavivarlo. Cada persona tiene que descubrir cuáles son sus detonadores para poder vivir, pues la combustión que se produce al encenderse uno de ellos es lo que nutre de energía el alma. Si uno no descubre a tiempo cuáles son sus propios detonadores, la caja de cerillos se humedece y ya nunca podremos encender un solo fósforo. »Si eso llega a pasar el alma huye de nuestro cuerpo, camina errante por las tinieblas más profundas tratando vanamente de encontrar alimento por sí misma, ignorante de que sólo el cuerpo que ha dejado inerme, lleno de frío, es el único que podría dárselo. ¡Qué ciertas eran estas palabras! Si alguien lo sabía era ella. Desgraciadamente, tenía que reconocer que sus cerillos estaban llenos de moho y humedad. Nadie podría volver a encender uno solo. Lo más lamentable era que ella sí conocía cuáles eran sus detonadores, pero cada vez que había logrado encender un fósforo se lo habían apagado inexorablemente. John, como leyéndole el pensamiento, comentó: -Por eso hay que permanecer alejados de personas que tengan un aliento gélido. Su sola presencia podría apagar el fuego más intenso, con los resultados que ya conocemos. Mientras más distancia tomemos de estas personas, será más fácil protegernos de su soplo. -Tomando una mano de Tita entre las suyas, fácil añadió-: Hay muchas maneras de poner a secar una caja de cerillos húmeda, pero puede estar segura de que tiene remedio. Tita dejó que unas lágrimas se deslizaran por su rostro. Con dulzura John se las secó con su pañuelo. -Claro que también hay

que poner mucho cuidado en ir encendiendo los cerillos uno a uno. Porque si por una emoción muy fuerte se llegan a encender todos de un solo golpe producen un resplandor tan fuerte que ilumina más allá de lo que podemos ver normalmente y entonces ante nuestros ojos aparece un túnel esplendoroso que nos muestra el camino que olvidamos al momento de nacer y que nos llama a reencontrar nuestro perdido origen divino. El alma desea reintegrarse al lugar de donde proviene, dejando al cuerpo inerte.... Desde que mi abuela murió he tratado de demostrar científicamente esta teoría. Tal vez algún día lo logre. ¿Usted qué opina?

ANEXO D – TEXTO 4 – HOMBRES NECIOS

Hombres necios – Sóror Juana de La Cruz

Hombres necios que acusáis
a la mujer sin razón,
sin ver que sois la ocasión
de lo mismo que culpáis:

si con ansia sin igual
solicitáis su desdén,
¿por qué queréis que obren bien
si las incitáis al mal?

Combatís su resistencia,
y luego con gravedad
decís que fue liviandad
lo que hizo la diligencia.

Queréis con presunción necia
hallar a la que buscáis,
para pretendida, Tais,
y en la posesión, Lucrecia.

[…]

Con el favor y el desdén
tenéis condición igual,
quejándoos, si os tratan mal,
burlándoos, si os quieren bien.

Opinión ninguna gana,
pues la que más se recata,
si no os admite, es ingrata
y si os admite, es liviana.

Siempre tan necios andáis
que con desigual nivel
a una culpáis por cruel
y a otra por fácil culpáis.

¿Pues cómo ha de estar templada
la que vuestro amor pretende,
si la que es ingrata ofende
y la que es fácil enfada?

[…]

Dan vuestras amantes penas
a sus libertades alas,
y después de hacerlas malas
las queréis hallar muy buenas.

[…]

ANEXO E – TEXTO 5 – LA INTRUSA

Los Nilsen eran calaveras, pero sus episodios amorosos habían sido hasta entonces de zaguán o de casa mala. No faltaron, pues, comentarios cuando Cristián llevó a vivir con él a Juliana Burgos. Es verdad que ganaba así una sirvienta, pero no es menos cierto que la colmó de horrendas baratijas y que la lucía en las fiestas. En las pobres fiestas de conventillo, donde la quebrada y el corte estaban prohibidos y donde se bailaba, todavía, con mucha luz. Juliana era de tez morena y de ojos rasgados; bastaba que alguien la mirara, para que se sonriera. En un barrio modesto, donde el trabajo y el descuido gastan a las mujeres, no era mal parecida.

Eduardo los acompañaba al principio. Después emprendió un viaje a Arrecifes por no sé qué negocio; a su vuelta llevó a la casa una muchacha, que había levantado por el camino, y a los pocos días la echó. Se hizo más hosco; se emborrachaba solo en el almacén y no se daba con nadie. Estaba enamorado de la mujer de Cristián. El barrio, que tal vez lo supo antes que él, previó con alevosa alegría la rivalidad latente de los hermanos.

Una noche, al volver tarde de la esquina, Eduardo vio el oscuro de Cristián atado al palenque En el patio, el mayor estaba esperándolo con sus mejores pilchas. La mujer iba y venía con el mate en la mano. Cristián le dijo a Eduardo:

-Yo me voy a una farra en lo de Farías. Ahí la tenés a la Juliana; si la querés, usala.

El tono era entre mandón y cordial. Eduardo se quedó un tiempo mirándolo; no sabía qué hacer. Cristián se levantó, se despidió de Eduardo, no de Juliana, que era una cosa, montó a caballo y se fue al trote, sin apuro.

Desde aquella noche la compartieron. Nadie sabrá los pormenores de esa sórdida unión, que ultrajaba las decencias del arrabal. El arreglo anduvo bien por unas semanas, pero no podía durar. Entre ellos, los hermanos no pronunciaban el nombre de Juliana, ni siquiera para llamarla, pero buscaban, y encontraban razones para no estar de acuerdo. Discutían la venta de unos cueros, pero lo que discutían era otra cosa. Cristián solía alzar la voz y Eduardo callaba. Sin saberlo, estaban celándose. En el duro suburbio, un hombre no decía, ni se decía, que una mujer pudiera importarle, más allá del deseo y la posesión, pero los dos estaban enamorados. Esto, de algún modo, los humillaba.

Una tarde, en la plaza de Lomas, Eduardo se cruzó con Juan Iberra, que lo felicitó por ese primor que se había agenciado. Fue entonces, creo, que Eduardo lo injurió. Nadie, delante de él, iba a hacer burla de Cristián.

La mujer atendía a los dos con sumisión bestial; pero no podía ocultar alguna preferencia por el menor, que no había rechazado la participación, pero que no la había dispuesto.

Un día, le mandaron a la Juliana que sacara dos sillas al primer patio y que no apareciera por ahí, porque tenían que hablar. Ella esperaba un diálogo largo y se acostó a dormir la siesta, pero al rato la recordaron. Le hicieron llenar una

bolsa con todo lo que tenía, sin olvidar el rosario de vidrio y la crucecita que le había dejado su madre. Sin explicarle nada la subieron a la carreta y emprendieron un silencioso y tedioso viaje. Había llovido; los caminos estaban muy pesados y serían las once de la noche cuando llegaron a Morón. Ahí [...]

Final do conto

a vendieron a la patrona del prostíbulo. El trato ya estaba hecho; Cristián cobró la suma y la dividió después con el otro.

En Turdera, los Nilsen, perdidos hasta entonces en la mañana (que también era una rutina) de aquel monstruoso amor, quisieron reanudar su antigua vida de hombres entre hombres. Volvieron a las trucadas, al reñidero, a las juergas casuales. Acaso, alguna vez, se creyeron salvados, pero solían incurrir, cada cual por su lado, en injustificadas o harto justificadas ausencias. Poco antes de fin de año el menor dijo que tenía que hacer en la Capital. Cristián se fue a Morón; en el palenque de la casa que sabemos reconoció al overo de Eduardo. Entró; adentro estaba el otro, esperando turno. Parece que Cristián le dijo:

-De seguir así, los vamos a cansar a los pingos. Más vale que la tengamos a mano.

Habló con la patrona, sacó unas monedas del tirador y se la llevaron. La Juliana iba con Cristián; Eduardo espoleó al overo para no verlos.

Volvieron a lo que ya se ha dicho. La infame solución había fracasado; los dos habían cedido a la tentación de hacer trampa. Caín andaba por ahí, pero el cariño entre los Nilsen era muy grande -¡quién sabe qué rigores y qué peligros habían compartido!- y prefirieron desahogar su exasperación con ajenos. Con un desconocido, con los perros, con la Juliana, que habían traído la discordia.

El mes de marzo estaba por concluir y el calor no cejaba. Un domingo (los domingos la gente suele recogerse temprano) Eduardo, que volvía del almacén, vio que Cristián uncía los bueyes. Cristián le dijo:

-Vení, tenemos que dejar unos cueros en lo del Pardo; ya los cargué; aprovechemos la fresca.

El comercio del Pardo quedaba, creo, más al Sur; tomaron por el Camino de las Tropas; después, por un desvío. El campo iba agrandándose con la noche.

Orillaron un pajonal; Cristián tiró el cigarro que había encendido y dijo sin apuro:

-A trabajar, hermano. Después nos ayudarán los caranchos. Hoy la maté. Que se quede aquí con sus pilchas, ya no hará más perjuicios.

Se abrazaron, casi llorando. Ahora los ataba otro círculo: la mujer tristemente sacrificada y la obligación de olvidarla.

ANEXO F – TEXTO 6 – DON QUIJOTE DE LA MANCHA

CAPÍTULO VIII

Del buen suceso que el valeroso don Quijote tuvo en la espantable y jamás imaginada aventura de los molinos de viento, con otros sucesos dignos de feliz recordación

En esto, descubrieron treinta o cuarenta molinos de viento que hay en aquel campo, y así como don Quijote los vio, dijo a su escudero:

—La ventura va guiando nuestras cosas mejor de lo que acertáramos a desear; porque ves allí, amigo Sancho Panza, donde se descubren treinta o pocos más desaforados gigantes, con quien pienso hacer batalla y quitarles a todos las vidas, con cuyos despojos comenzaremos a enriquecer, que esta es buena guerra, y es gran servicio de Dios quitar tan mala simiente de sobre la faz de la tierra.

—¿Qué gigantes? —dijo Sancho Panza.

—Aquellos que allí ves —respondió su amo—, de los brazos largos, que los suelen tener algunos de casi dos leguas.

—Mire vuestra merced —respondió Sancho— que aquellos que allí se parecen no son gigantes, sino molinos de viento, y lo que en ellos parecen brazos son las aspas, que, volteadas del viento, hacen andar la piedra del molino.

—Bien parece —respondió don Quijote— que no estás cursado en esto de las aventuras[6]: ellos son gigantes; y si tienes miedo quítate de ahí, y ponte en oración en el espacio que yo voy a entrar con ellos en fiera y desigual batalla[7].

Y, diciendo esto, dio de espuelas a su caballo Rocinante, sin atender a las voces que su escudero Sancho le daba, advirtiéndole que sin duda alguna eran molinos de viento, y no gigantes, aquellos que iba a acometer. Pero él iba tan puesto en que eran gigantes, que ni oía las voces de su escudero Sancho, ni echaba de ver, aunque estaba ya bien cerca, lo que eran, antes iba diciendo en voces altas:

—Non fuyades, cobardes y viles criaturas, que un solo caballero es el que os acomete.

Levantóse en esto un poco de viento, y las grandes aspas comenzaron a moverse, lo cual visto por don Quijote, dijo:

—Pues aunque mováis más brazos que los del gigante Briareo, me lo habéis de pagar.
Y en diciendo esto, y encomendándose de todo corazón a su señora Dulcinea, pidiéndole que en tal trance le socorriese, bien cubierto de su rodela, con la lanza en el ristre, arremetió a todo el galope de Rocinante y embistió con el primero molino que estaba delante; y dándole una lanzada en el aspa, la volvió el viento con tanta furia, que hizo la lanza pedazos, llevándose tras sí al caballo y al caballero, que fue rodando muy maltrecho por el campo. Acudió Sancho Panza a socorrerle, a todo el correr de su asno, y cuando llegó halló que no se podía menear: tal fue el golpe que dio con él Rocinante.
—¡Válame Dios! —dijo Sancho—. ¿No le dije yo a vuestra merced que mirase bien lo que hacía, que no eran sino molinos de viento, y no lo podía ignorar sino quien llevase otros tales en la cabeza?

—Calla, amigo Sancho —respondió don Quijote—, que las cosas de la guerra más que otras están sujetas a continua mudanza; cuanto más, que yo pienso, y es así verdad, que aquel sabio Frestón que me robó el aposento y los libros ha vuelto estos gigantes en molinos, por quitarme la gloria de su vencimiento: tal es la enemistad que me tiene; mas al cabo al cabo han de poder poco sus malas artes contra la bondad de mi espada.
—Dios lo haga como puede —respondió Sancho Panza.

Y, ayudándole a levantar, tornó a subir sobre Rocinante, que medio despaldado estaba. Y, hablando en la pasada aventura, siguieron el camino del Puerto Lápice, porque allí decía don Quijote que no era posible dejar de hallarse muchas y diversas aventuras, por ser lugar muy pasajero; sino que iba muy pesaroso, por haberle faltado la lanza; y diciéndoselo a su escudero, le dijo:
—Yo me acuerdo haber leído que un caballero español llamado Diego Pérez de Vargas, habiéndosele en una batalla roto la espada, desgajó de una encina un pesado ramo o tronco, y con él hizo tales cosas aquel día y machacó tantos moros, que le quedó por sobrenombre «Machuca», y así él como sus decendientes se llamaron desde aquel día en adelante «Vargas y Machuca».

Hete dicho esto porque de la primera encina o roble que se me depare pienso desgajar otro tronco, tal y tan bueno como aquel que me imagino; y pienso hacer con él tales hazañas, que tú te tengas por bien afortunado de haber merecido venir a vellas y a ser testigo de cosas que apenas podrán ser creídas.
—A la mano de Dios —dijo Sancho—. Yo lo creo todo así como vuestra merced lo dice; pero enderécese un poco, que parece que va de medio lado, y debe de ser del molimiento de la caída.
—Así es la verdad —respondió don Quijote—, y si no me quejo del dolor, es porque no es dado a los caballeros andantes quejarse de herida alguna, aunque se le salgan las tripas por ella.
—Si eso es así, no tengo yo que replicar —respondió Sancho —; pero sabe Dios si yo me holgara que vuestra merced se quejara cuando alguna cosa le doliera. De mí sé decir que me he de quejar del más pequeño dolor que tenga, si ya no se entiende también con los escuderos de los caballeros andantes eso del no quejarse.

No se dejó de reír don Quijote de la simplicidad de su escudero; y, así, le declaró que podía muy bien quejarse como y cuando quisiese, sin gana o con ella, que hasta entonces no había leído cosa en contrario en la orden de caballería. [...]