

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

THAIS VIEIRA DA SILVA OLIVEIRA

**LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO PARA A TERCEIRA IDADE: PROPOSTAS
DIDÁTICAS PARA AS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
NO IFRN.**

NATAL

2020

THAIS VIEIRA DA SILVA OLIVEIRA

**LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO PARA A TERCEIRA IDADE: PROPOSTAS
DIDÁTICAS PARA AS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
NO IFRN.**

Trabalho de conclusão de Curso Superior apresentado ao curso de Licenciatura em Letras 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 Licenciada em Letras Espanhol.

Orientadora: Dra. Girlene Moreira da Silva
Coorientadora: Dra. Carla Aguiar Falcão

NATAL
2020

Oliveira, Thais Vieira da Silva.

O481 Leitura do texto literário para terceira idade: propostas didáticas para aulas de espanhol como línguas estrangeiras do IFRN / Thais Vieira da Silva Oliveira. – Natal, 2020.
85 f : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Espanhol) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2020.

Orientador (a): Dra. Gírlene Moreira da Silva.
Coorientador (a): Dra. Carla Aguiar Falcão.

1. Língua espanhol. 2. Texto literário – Leitura – Terceira idade. 3. Espanhol como língua estrangeira. I. Silva, Gírlene Moreira da. II. Falcão, Carla Aguiar. III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. IV. Título.

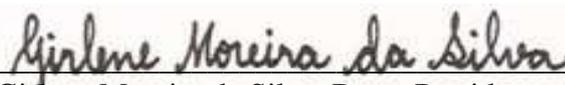
CDU: 811.134.2

THAIS VIEIRA DA SILVA OLIVEIRA

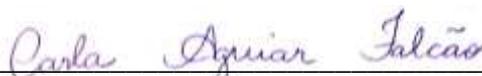
**LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO PARA A TERCEIRA IDADE: PROPOSTAS
DIDÁTICAS PARA AS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
NO IFRN.**

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 Letras Espanhol.

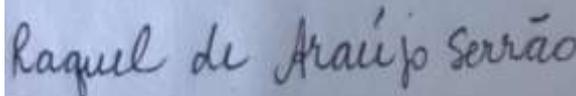
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em 10/12/2020 pela seguinte Banca Examinadora:



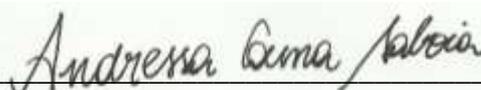
Gilene Moreira da Silva, Dra. - Presidente
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Carla Aguiar Falcão, Dra. – Vice-Presidente
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



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



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

Aos que detêm todo meu amor, carinho, admiração e que sempre estão ao meu lado em todos os momentos.

Aos que lutam, diariamente, por uma educação de qualidade no nosso país.

AGRADECIMENTOS

A Deus e Nossa senhora que, todos os dias, me fornecem vida, saúde e forças para enfrentar as adversidades. Que me protegem e me guiam.

Aos meus queridos e amados pais Tania e Raimundo, por serem meu pilar principal, meu alicerce, que me dão amor, carinho e esperanças todos os dias, incondicionalmente. Que cuidam de mim, que me auxiliam e me incentivam por toda minha vida, não só a acadêmica. Devo tudo isso a vocês, amo-os infinitamente.

Ao meu maior tesouro, em todo o universo, minha melhor amiga em todas as horas, minha irmã e confidente Laissa. Amo-te mais que mil milhões, obrigada por cuidar de mim, espero um dia poder retribuir tudo.

Ao meu companheiro e melhor amigo, meu amor, Emanuel Wemerson, que presenciou todos os momentos, de alegria e de tristezas durante todos esses anos. Que jamais poupou esforços para me ajudar, para me fazer sentir bem e sempre apoia minhas decisões. Obrigada por toda a paciência, amor e cuidado. Amo-te ternamente.

As amigas que o IF me deu e quero levar sempre no meu coração, as princesas da DIAC. Cada uma de vocês, com seu jeito especial, são grande fonte de inspiração. As estrelas que iluminaram esses anos Isabela, Joisa, Khalí, Eduarda e, sobretudo, Andriese. Minha dupla perfeita para todos os trabalhos e contratempos enfrentados na graduação. Sou grata a vocês por tudo.

As minhas queridas orientadoras Carla e Gírlene, que acreditaram no meu potencial, que me orientaram de forma magnífica. Duas profissionais formidáveis, meus grandes exemplos pessoal e profissional.

A queridíssima Professora Raquel, gratidão por todo seu apoio e amizade, por suas palavras gentis nos momentos de tormenta, por seus ensinamentos e gentileza. Você foi como uma luz no meu caminho, te admiro muito.

A minha cunhada Beatriz por sua ajuda e palavras de incentivo, gratidão.

Enfim, a todos os amigos, familiares e profissionais que contribuíram de forma direta ou indireta para meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico. Sou eternamente grata a todos vocês!

Vamos supor que nós sonhamos, ou inventamos, aquilo tudo – árvores, relva, sol, lua, estrelas e até Aslam. Vamos supor que sonhamos: ora, nesse caso, as coisas inventadas parecem um bocado mais importantes do que as coisas reais. Vamos supor então que esta fossa, este seu reino, seja o único mundo existente. Pois para mim, o seu mundo não basta. E vale muito pouco. E o que estou dizendo é engraçado, se a gente pensar bem. Somos apenas uns bebezinhos brincando, se é que a senhora tem razão, dona. Mas quatro crianças brincando podem construir um mundo de brinquedo que dá de dez a zero no seu mundo real. Por isso é que prefiro o mundo de brinquedo. Estou do lado de Aslam, mesmo que não haja Aslam. Quero viver como um narniano, mesmo que Nárnia não exista.

Lewis (2009, p. 598-599).

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral desenvolver propostas didáticas que incentivem a leitura literária nas aulas de espanhol como língua estrangeira para a terceira idade, que possam ser elaboradas e aplicadas para os alunos do Projeto de Extensão Programa Saúde e Cidadania na Melhor Idade – Centro de Promoção à Saúde do Idoso do IFRN. Dessa forma, contribuindo para a formação leitora desses alunos. Estabelecemos critérios para a seleção dos textos literários para as aulas e elaboramos as propostas didáticas para a turma do referido projeto. Nosso estudo é de natureza qualitativa, pois propomos uma ação a partir de observações de um contexto, de discussões e análises. Além disso, também é bibliográfico, pois o desenvolvemos com base em materiais de outros pesquisadores. Adotamos o questionário como instrumento da pesquisa, para realizar a coleta de dados referentes ao hábito da leitura, dos conhecimentos prévios dos nossos alunos sobre a literatura hispânica, sobre o perfil da turma e de como era feito o tratamento didático do texto literário nas aulas de E/LE. Os sujeitos participantes desse questionário foram alunas do curso de Licenciatura em Letras Espanhol, ex-voluntárias do projeto, que ministraram aulas na turma alvo das propostas. Por meio de suas respostas elaboramos as propostas didáticas para os alunos da terceira idade, produzidas a partir do estudo e das orientações de autores como Silva (2016), Cosson (2009), Mendonza (1998), Muñoz (2007), Reyes (2008), Reyzábal e Tenorio (2004), entre outros. Ao final, atingimos parcialmente nosso objetivo, apresentamos as quatro propostas didáticas para os alunos da terceira idade – produzidas com os momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura – visando o fomento do letramento literário e o incentivo à leitura literária, dentro e fora do contexto escolar. Entretanto não foi possível sua aplicação devido à suspensão das atividades presenciais no Instituto causado pela necessidade do distanciamento social, decorrente da pandemia do Coronavírus (COVID-19).

Palavras-chaves: Texto Literário, Espanhol como Língua Estrangeira. Terceira Idade.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo general desarrollar propuestas didácticas que fomenten la lectura literaria en las clases de español como lengua extranjera para la tercera edad, que puedan ser elaboradas y aplicadas a los estudiantes del *Projeto de Extensão Programa Saúde e Cidadania na Melhor Idade – Centro de Promoção à Saúde do Idoso do IFRN*. Contribuyendo así a la formación lectora de estos alumnos. Establecimos criterios para la selección de textos literarios para las aulas y elaboramos las propuestas didácticas para la clase del referido proyecto. Nuestro estudio es de carácter cualitativo, pues proponemos una acción basada en observaciones de un contexto, discusiones y análisis. Además, también es bibliográfico, pues lo desarrollamos a partir de materiales de otros investigadores. Adoptamos el cuestionario como herramienta de investigación para recopilar datos referentes a los hábitos de lectura, de los conocimientos previos de nuestros alumnos sobre la literatura hispana, sobre el perfil de la clase y de cómo se hacía el tratamiento didáctico del texto literario en las aulas de E/LE. Los sujetos que participaron en este cuestionario fueron estudiantes del curso de Licenciatura en Letras Español, ex-voluntarias del proyecto, que impartieron clases en el grupo destinatario de las propuestas. A través de sus respuestas, elaboramos las propuestas didácticas para los estudiantes de tercera edad, producidas a partir del estudio y de las orientaciones de autores como Silva (2016), Cosson (2009), Mendonza (1998), Muñoz (2007), Reyes (2008), Reyzábal y Tenorio (2004), entre otros. Al final, logramos parcialmente nuestro objetivo, presentamos las cuatro propuestas didácticas para los alumnos de la tercera edad – producidas con los momentos de prelectura, lectura y poslectura – con el objetivo de promover la alfabetización literaria y el incentivo a la lectura literaria, dentro y fuera del contexto escolar. Sin embargo, su aplicación no fue posible debido a la suspensión de las actividades presenciales en el Instituto por la necesidad del distanciamiento social, provocado por la pandemia de Coronavirus (COVID-19).

Palabras-claves: Texto Literario. Español como Lengua Extranjera, Tercera Edad.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	15
2.1	DEFINIÇÃO DE LEITURA, PERFIL LEITOR E O HÁBITO DA LEITURA	15
2.2	GÊNEROS TEXTUAIS E LITERÁRIOS	21
2.3	A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	24
2.4	O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA E A LEITURA LITERÁRIA NA TERCEIRA IDADE.....	30
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	33
3.1	TIPO DA PESQUISA	33
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA	34
3.3	INSTRUMENTOS DA PESQUISA	35
3.4	SUJEITOS DA PESQUISA	36
3.4.1	Tratamento didático do texto literário nas aulas de E/LE do curso de língua espanhola do Projeto Centro de Promoção à Saúde do Idoso do IFRN	37
3.5	PLANEJAMENTO DAS AULAS	48
4	PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LITERATURA ESPANHOLA NA TERCEIRA IDADE	51
4.1	PROPOSTA I.....	51
4.2	PROPOSTA II.....	54
4.3	PROPOSTA III	57
4.4	PROPOSTA IV	65
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	REFERÊNCIAS	76
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE O TRATAMENTO DIDÁTICO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE E/LE PARA A TERCEIRA IDADE. ...	79

1 INTRODUÇÃO

Durante os quatro anos de formação acadêmica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), tive a oportunidade de vivenciar, através de cada disciplina, de docentes, de cada trabalho, enfim, de cada prática, momentos que fizeram com que se constituísse um caminho para a elaboração dessa pesquisa. Dessas experiências mais relevantes, posso destacar a participação como bolsista e, posteriormente, como voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como também, as aulas das disciplinas de literaturas. Elas contribuíram de forma significativa para que me tornasse uma profissional que sempre busca incentivar, em seus alunos, a construção do hábito leitor e que trabalha em sala de aula a leitura literária.

A leitura é algo comum na nossa sociedade, todos os dias lemos os mais diversos tipos de texto, como anúncios, placas, manuais, mensagens eletrônicas etc. Porém, tratamos aqui sobre a leitura literária, a qual abordaremos nas seções seguintes.

O interesse pela literatura sempre esteve presente em minha vida, em muitos momentos, não na intensidade que gostaria. Na infância, minha mãe e eu tínhamos alguns momentos de leituras, nos quais líamos, principalmente, fábulas e contos de fadas. Já na adolescência comecei a leitura de alguns romances, juntamente com outras indicadas pela escola.

Ao ingressar no curso de Licenciatura em Letras, a disciplina de Fundamentos da Literatura Ocidental proporcionou uma visão histórica fascinante da literatura, juntamente com a leitura de alguns clássicos. Pouco tempo depois, através de Teoria da Literatura I e II, foi possível aprender, de forma mais específica, sobre os gêneros literários e suas formas. Por fim, por meio das disciplinas de Literatura Espanhola I e II e das Literatura Hispano-Americana I e II, pude aprender sobre diversos aspectos sobre a literatura de origem hispânica. Assim, aos poucos, o gosto pela leitura literária foi se ampliando.

Depois de alguns estudos, comecei a observar a importância de incorporar a literatura no ensino. Porém, através de leituras, percebi que para que isso seja feito de modo adequado, de forma que a compreensão bem como a produção de textos seja realizada, há uma série de fatores a serem observados. Entre eles, as experiências vitais, o acervo linguístico dos emissores e receptores, além das intenções comunicativas envolvidas e da adaptação da mensagem para o receptor (REYZÁBAL; TENORIO, 2004, p. 50).

Além disso, deve-se atentar para que a prática não se torne monótona ou confusa para os alunos, de modo que, paulatinamente, possamos contribuir para a desconstrução do pensamento, ainda persistente em alguns indivíduos, de que a literatura é algo trivial no ensino, afinal “para esses, a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas” (COSSON, 2009, p. 10). Essa percepção, de que a literatura tem que ser trabalhada de forma específica e que se deve propor a leitura literária nas aulas, começou a ser construída desde a minha primeira experiência docente proporcionada pelo PIBID.

No programa oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), juntamente com o IFRN, tive a ventura de trabalhar na Escola Estadual Prof.^a Ana Júlia de Carvalho Mousinho com colegas já experientes. Eles incluíam a literatura em suas aulas de forma que incentivavam os alunos a interagir e fazer as leituras dentro e fora do ambiente escolar.

Nas aplicações das oficinas tínhamos todos os meses ao menos um dia dedicado somente à literatura, denominado de “momentos literários”. Nesses momentos trabalhávamos a literatura com os alunos, fazíamos contextualização histórica e geográfica das obras a serem lidas, procurando fazer isto de forma dinâmica, bem como realizávamos leituras dos mais diversos tipos de textos literários, fazíamos reflexões anteriores e posteriores sobre a leitura etc. Afortunadamente, graças aos esforços dos pibidianos, os alunos percebiam aqueles dias como os mais divertidos e prazerosos de todo o programa.

No PIBID, tínhamos essa liberdade de escolher os conteúdos das oficinas, pois a carga horária semanal era de três horas, o que facilitava muito, pois tínhamos tempo suficiente para cumprir com o conteúdo programático e ainda dispor de tempo para oferecer esses momentos literários. Diferentemente do estágio docente, pois, como constata Silva (2016), a carga horária de língua espanhola nas escolas públicas é reduzida e, infelizmente, desvalorizada. Dispondo somente cinquenta minutos de duração semanal e, assim como no PIBID, é necessário seguir o conteúdo programático que a escola e a professora regente estabelecem. O pouco tempo de aula, juntamente com outros fatores, dificultaram trabalhar a leitura literária nas aulas do estágio.

Através de alguns colegas da graduação conheci o Projeto de Extensão Programa Saúde e Cidadania na Melhor Idade – Centro de Promoção à Saúde do Idoso do IFRN. Elas ministravam aulas no curso de língua espanhola dentro desse projeto. Em vários momentos discutíamos sobre o planejamento das aulas delas. Em algumas oportunidades elas levavam suas alunas para ter aulas no Centro de Recursos Didáticos de Espanhol (CRDE), local em que

eu atuava como monitora e que dispõe de um considerável acervo em língua espanhola. Depois de presenciar algumas dessas aulas e das conversas com as colegas docentes, me interessei em participar do projeto.

Pouco depois de participar do PIBID, já sabia que o meu trabalho de conclusão de curso deveria ser uma pesquisa relacionada à literatura no ensino, pois, em concordância com as palavras de Cosson (2009, p. 17): “Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a expressar o mundo por nós mesmos”. Entretanto, ainda estava sem uma direção definida sobre o que fazer.

Com isso, consultando as professoras orientadoras dessa pesquisa, que são as responsáveis pela orientação e coordenação do curso dentro do projeto de extensão, pensamos em realizar essa investigação com o objetivo geral de desenvolver propostas didáticas que incentivassem a leitura de textos literários nas aulas de espanhol como língua estrangeira para a terceira idade, que pudessem ser pensadas e aplicadas para os alunos do projeto, dessa forma, contribuindo para a formação leitora desses alunos.

Delimitado o nosso objetivo geral, para atingi-lo, formulamos os seguintes objetivos específicos: 1) Estabelecer os critérios para a seleção dos textos literários para as aulas do curso de língua espanhola de nível intermediário dentro do Projeto de Extensão Programa Saúde e Cidadania na Melhor Idade – Centro de Promoção à Saúde do Idoso do IFRN. 2) Elaborar propostas didáticas para a leitura do texto literário nas aulas de língua espanhola de nível intermediário do referido projeto.

Determinado, então, os objetivos da pesquisa, desenvolvemos os seguintes questionamentos: 1) Quais critérios devem ser adotados para escolher os textos literários para as aulas do curso de língua espanhola de nível intermediário do Projeto de Extensão Programa Saúde e Cidadania na Melhor Idade – Centro de Promoção à Saúde do Idoso? 2) De que forma a leitura do texto literário pode ser trabalhada nas aulas de língua espanhola de nível intermediário do Projeto de Extensão Programa Saúde e Cidadania na Melhor Idade – Centro de Promoção à Saúde do Idoso do IFRN?

Existem, no meio acadêmico, diversos estudos que explicam e defendem a abordagem do texto literário no ensino de línguas como Cosson (2009), Muñoz (2007), Reyzábal e Tenorio (2004). Como também o de Silva (2016) que comprova que a leitura literária contribui mais eficazmente para o ensino de língua espanhola do que a leitura de outros gêneros textuais.

Entretanto, grande parte é voltado para o público mais jovem, como o estudo de Lima (2019), que desenvolveu propostas didáticas que trabalham o texto literário no ensino de língua espanhola para alunos do ensino médio vinculados ao programa Residência Pedagógica de Língua Espanhola do IFRN. Ou como Costa (2018), que elaborou e aplicou propostas didáticas de leitura literária para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na faixa etária de 17 a 25 anos, de uma escola da rede estadual de ensino, localizada em Natal/RN. Seu trabalho buscou desenvolver, por meio da inserção de textos literário durante aulas semanais, a competência leitora e literária em língua espanhola.

Porém, o número de publicações foi se reduzindo quando buscamos estudos para o público que abordamos. Existem produções no âmbito do ensino, porém com objetivos distintos do que propomos. Como a pesquisa de Rodrigues (2011), que investiga o papel da afetividade e da socialização, onde apresenta a experiência de uma turma mista de língua francesa, composta por sete alunas com idade entre 66 a 74 anos e três jovens de 21 a 22 anos, com níveis de conhecimento da língua entre B1 e C1, que buscavam o desenvolvimento da oralidade.

Temos também, o trabalho de Alves (2018), nele a pesquisadora trata sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira moderna, destinada para alunos com idade igual ou acima de cinquenta anos. Seu estudo busca compreender as contribuições tanto dos alunos como dos docentes para esse processo, além de identificar uma forma de dinamizar o ensino.

Também há o de Cardoso et al (2015), que apresenta algumas características dos alunos do Programa de Línguas para a Comunidade – Línguas Estrangeiras para a Terceira Idade. Ele se assemelha ao curso de língua espanhola do projeto do IFRN, anteriormente citado, pois é coordenado por professores, ministrado por graduandos-estagiários e que disponibiliza o ensino de línguas, como o espanhol e o inglês. Porém, como supramencionado, apesar de os objetivos entre os dois serem semelhantes, o tema da publicação dessas pesquisadoras, em comparação com o nosso, é distinto.

Ainda são muito escassas as publicações que tratam sobre a leitura de textos literários nas aulas de língua espanhola destinada para os alunos da terceira idade. Dessa forma, se observa a relevância da nossa pesquisa.

Essa monografia se divide em cinco seções que adiante resumimos. A primeira se constitui na presente introdução, já a segunda é dedicada à nossa fundamentação teórica, dividida em quatro partes: no primeiro tópico trataremos a definição de leitura, perfil leitor e

habito de leitura; no segundo discutiremos a noção de gêneros textuais e gêneros literários; no terceiro discorreremos sobre a leitura literária no ensino de línguas estrangeiras; e por fim, abordaremos a Literatura no ensino de Língua Espanhola para a terceira idade.

A terceira seção consiste nos procedimentos metodológicos adotados para alcançar os objetivos aqui propostos, segmentado em cinco tópicos. No primeiro, explicaremos o tipo da nossa pesquisa, no segundo o seu contexto, no terceiro delimitamos os sujeitos da pesquisa e, por fim, no quarto e quinto tópico nos dedicamos a explicar os instrumentos utilizados e os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados, respectivamente.

Vale ressaltar que, devido ao distanciamento social e a consequente paralisação das atividades presenciais, causadas pela pandemia de Covid-19, não foi possível ter contato com a turma, seja presencial ou virtualmente. Dessa forma impossibilitando a sua caracterização e a aplicação das propostas. Por isso, realizamos uma pesquisa com ex-professoras da turma para levantar os dados necessários sobre a turma de idosos e restringimo-nos, apenas, em propor as atividades.

Por fim, as duas últimas seções dessa pesquisa consistem no desenvolvimento das propostas didáticas e nas nossas considerações finais, respectivamente.

2 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção, nos dedicamos a construir o embasamento teórico que sustenta o nosso trabalho. Pretendemos, por meio das contribuições de diversos autores, explicar a definição de leitura, perfil leitor e hábito de leitura, no primeiro tópico. Já no segundo, discutiremos as definições de gêneros textuais e gêneros literários. Seguido do terceiro que aborda a leitura literária nas aulas de língua estrangeira. Finalizamos nossa base teórica com o quarto e último, no qual discorremos sobre a literatura no ensino de língua espanhola (LE) para a terceira idade. Nos fundamentamos, principalmente, nos escritos de Cosson (2009), Mendonza (1998), Muñoz (2007), Reyes (2008), Reyzábal e Tenorio (2004), Silva (2016), entre outros.

2.1 DEFINIÇÃO DE LEITURA, PERFIL LEITOR E O HÁBITO DA LEITURA

Entendemos o ato de ler como uma troca de sentidos entre o leitor, o escritor e seus contextos: “ao ler estou abrindo uma porta entre o meu mundo e o mundo do outro” (COSSON, 2009, p 27). Concordamos com Silva (2016) quando afirma que:

A leitura é, pois, uma atividade linguística que contribui de modo singular para o desenvolvimento de habilidades orais e escritas, além de ser fonte de informações, ultrapassando o contexto escolar e envolver conhecimentos dos mais variados, como cognitivo, linguístico, social, entre outros. (SILVA, 2016, p.41)

Mendonza (1998, p. 47) nos explica que a leitura é um processo de reconhecimento, de integração e construção de formas e ideias¹. Para isso, é necessário que o leitor disponha de conhecimentos linguísticos, de referências pragmáticas, paralinguísticas e dos convencionalismos sociais.

Para ler e construir sentido na leitura, Cosson (2009) adverte que devemos estar abertos ao que o outro nos diz, mesmo que não concordemos com a mensagem. “O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (COSSON, 2009, p. 27).

¹ La Lectura, entre otros modos de caracterizarla, puede definirse como un proceso; un proceso de reconocimiento, de integración y construcción de formas e ideas. (Todas as traduções apresentadas ao longo desse trabalho foram realizadas pela pesquisadora)

Para Mendonza (1998, p. 47), o leitor não ignora nenhum dos elementos presentes no texto, ele emprega estratégias no ato da leitura e que, a partir de determinado texto, se desejamos obter informações, referências, entre outros, prestamos atenção aos seus elementos.²

Nessa pesquisa, buscamos desenvolver as propostas didáticas dentro do método comunicativo de ensino e nele, assim como nos outros métodos, há um entendimento sobre o que é a leitura, que Silva (2016, p. 45-46) resume no quadro a seguir:

Quadro 1 – Tratamento dado à leitura em língua estrangeira nos diferentes métodos.

Método	Tratamento dado ao ensino da leitura em língua estrangeira
Gramática e Tradução	A ênfase das aulas era o texto escrito (sobretudo o literário) para se ensinar gramática com o foco na tradução. Ao ler, o interesse estava em busca o sentido literal do texto e as equivalências linguísticas entre a língua estudada e a língua materna.
Audiolingual e audiovisual	O foco era a expressão oral, a partir do uso de textos gravados ou filmados, e a escrita estava sempre em segundo plano. As atividades de compreensão leitora eram mínimas e só aconteciam após as repetições e automatização da língua oral.
Comunicativo	A concepção de leitura defendida por essa metodologia considera importante que o professor trabalhe o propósito comunicativo do texto, a identificação do gênero e suas convenções. O procedimento pedagógico seria pautado na apresentação, prática e produção, que, na leitura, seriam as atividades de pré-leitura, leitura e pós leitura, respectivamente. Houve a valorização do material autêntico e a compreensão leitora é considerada importante para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Fonte: Silva (2016, p. 44-45)

Já Cosson (2009), através de teóricos, nos apresenta as teorias da leitura em três grandes grupos que sintetizam a ideia de que ler consiste em decifrar e traduzir signos. O autor resume que o primeiro grupo, centrado no texto, tem a concepção de que ler é extrair o sentido do texto, ou seja, ler é decodificar. Este processo divide-se em dois níveis de decodificação, sendo o

² Está claro que, a partir de un texto dado, si deseamos obtener información, referencias [...] prestamos atención a unos u otros elementos del texto. [...] Un buen lector no pasa por alto ningún elemento textual, aunque sea para decidir obviarlo.

primeiro do código (palavras) e o segundo do significado (conteúdo). Silva (2011, p.49), por meio de teóricos, explica que esse modelo de leitura, no âmbito do ensino de língua estrangeira, é chamado de *bottom-up* (de baixo para cima) e “ocorre em um processo ascendente, hierárquico e sequencial”.

No segundo grupo, o leitor se torna o centro da leitura “partem do leitor para o texto [...] a leitura depende mais daquilo que o leitor está interessado em buscar no texto do que das palavras que estão ali escritas” (COSSON, 2009, p. 37). Silva (2011, p. 49) explica que esse é o modelo *top-down* (de cima para baixo), nele a leitura ocorre “em sentido descendente, ou seja, partia das unidades maiores e globais, valorizando o conhecimento prévio do leitor e as inferências realizadas por ele para a construção do sentido do texto”.

Já o terceiro, de acordo com Silva (2011, p. 49), consiste no modelo interacional. De acordo com a autora, “íntegra e transcende as contribuições dos modelos anteriores, não os excluindo, mas sim considerando que eles atuam simultaneamente.” Cosson (2009) explica que esse terceiro representa as teorias conciliatórias onde, tanto leitor como o texto, são importantes e a leitura é vista como o resultado de uma interação. Ela aqui é percebida como um diálogo entre quem escreve e quem lê e esses se encontram por meio do texto, que constrói seu sentido nessa interação. Portanto, mesmo que a leitura seja feita de forma solitária, ainda assim, se constitui em uma atividade social.

Cosson (2009) postula que esses modos de perceber a leitura devem ser compreendidos como um processo linear. Ele denomina a primeira etapa como a antecipação que “consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de adentrar no texto propriamente dito.” (COSSON, 2009, p. 40). Essa etapa é, por exemplo, os objetivos da leitura, bem como a percepção do leitor aos elementos materiais do texto, como a sua estrutura, título, capa etc.

Em seguida, denomina a segunda etapa de “decifração” que, como seu nome explica, é a leitura e compreensão do código escrito “entramos no texto através das letras e das palavras. Quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio delas, mais fácil é a decifração” (COSSON, 2009, p. 40). Ele exemplifica essa etapa contrapondo duas situações, uma a de um leitor iniciante e a outra de um maduro. Na primeira, o indivíduo terá mais dificuldades e necessitará de mais tempo para realizar a decifração. Na segunda, decifra de forma tão fluida que pode ignorar palavras erradas ou que não sabe o significado pois as recupera no contexto, muitos podem, inclusive, não o reconhecerem como um dos processos de leitura.

A terceira etapa é denominada de “interpretação”, Cosson (2009, p.40-41) a explica como “relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto. O centro desse processamento são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo. [...] Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto”. Ele explica que esse contexto é duplo, pois tanto leva em consideração o do texto, como o do leitor, além disso, eles precisam estar em harmonia.

Mendonza (1998, p. 51), no entanto, afirma que o conceito de leitura pode receber distintas nomenclaturas que, na verdade, fazem referência a etapas de seu processo:

A leitura como *arte* supõe o domínio de estratégias e táticas pessoais para estabelecer as conexões conceituais e as correlações entre a forma de expressão e os significados atribuídos, encaminhando tudo à uma leitura criadora, a qual requer que o leitor reconstrua o significado e seja capaz de elaborar sua interpretação pessoal diante as sugestões e estímulos oferecidos pelo texto. A interpretação é o efeito da leitura, resultante da peculiar articulação dos componentes da comunicação com o texto literário, em que o leitor recebe um papel ativo e personalizado.³ (MENDONZA, 1998, P.51)

Ainda segundo o autor, a leitura compreensiva é um processo de decodificação. Explica que ela é composta pela antecipação, expectativas, inferências, compreensão e, por fim, a interpretação, explicados sucintamente, a seguir:

- a) antecipação: formulada com o primeiro contato com o texto, antes mesmo do processo de leitura, aqui é o reconhecimento da composição do texto, como a estrutura, por exemplo.
- b) expectativas: nesse processo o leitor gera hipóteses sobre o conteúdo, ela serve como orientadora da leitura e permite que o leitor faça uma conclusão coerente da síntese interpretativa. A partir dela, o indivíduo consegue formular perguntas que podem, ou não, ser respondidas pelo texto.
- c) inferências: consiste na interação entre os conhecimentos prévios e experiências do leitor com os que estão plasmados no texto pelo autor.
- d) compreensão: constitui no entendimento total do texto pelo leitor, sem ambiguidades ou fracionamentos.

³ La lectura como *arte* supone el dominio de estrategias y tácticas personales para establecer las conexiones conceptuales y las correlaciones entre la forma de expresión y los significados atribuidos, encaminado todo ello hacia una *lectura creadora*, la cual requiere que el lector reconstruya el significado y sea capaz de elaborar su personal interpretación ante las sugerencia y estímulos ofrecidos por el texto. La interpretación es el efecto de la lectura, resultante de la peculiar articulación de los componentes de la comunicación con el texto literario, en la que se asigna al lector un papel activo y personalizado.

- e) interpretação: é a conclusão da leitura, no qual o leitor, após passar pelos pontos acima, atribui ao texto um sentido pessoal.

Dessa forma, de acordo com Mendonza (1998, p. 57):

Ler implica uma influência interativa mútua entre o texto e leitor, e a leitura é um diálogo interativo entre texto e leitor. Esse diálogo é dirigido pelo receptor mediante a contribuição de todos os seus conhecimentos linguístico, paralinguístico, extralinguístico, enciclopédicos e culturais que permite-lhe compreender efetivamente as mensagens escritas; inclusive pode-se afirmar que a leitura é uma experiência na qual toda a personalidade do leitor interage com o texto (vid. Smith, Foucambert, Hould, Iser, Eco, Betthelheim), porque somente o leitor desenvolve e extrai o significativo potencial que inclui um texto ⁴.

Reyzábal e Tenorio (2004, p. 20) também enxergam a compressão leitora como uma interação, para eles “baseia-se na ideia de que o leitor interage com o texto e relaciona ideias do segundo com suas experiências prévias, a fim de elaborar o significado⁵”.

Para o ensino e aprendizagem da literatura além de saber ler – conforme a concepção aqui defendida – é necessário que o aluno possua, ou desenvolva, o hábito leitor. Reyzábal e Tenorio (2004, p. 17-18) afirmam que, geralmente, alunos de diversos níveis de ensino não estão motivados o suficiente para a leitura, uma realidade ainda comum.

Apesar dessa situação ter motivos diversos e complexos, eles sintetizam sua causa em: “1) A sociedade atual oferece outros produtos para o ócio que requerem menos esforço. 2) As obras recomendadas e as técnicas de acesso a elas não são adequadas para a idade e interesses dos estudantes (seja por sua extensão, tema, estilo, complexidade em geral, etc.)⁶” (REYZÁBAL; TENORIO, 2004, p. 17-18). Isso, geralmente, pode incidir sobretudo nas gerações que cresceram cercadas pelas novas tecnologias.

Os autores indicam que o hábito leitor e o gosto pela leitura seja fomentado desde cedo, direcionando a prática para o público infantil. Entretanto, os cuidados que eles propõem podem ser utilizados para qualquer idade, se adaptados, principalmente se tratarmos da criação de um

⁴ Leer implica una mutua *influencia interactiva* entre el texto y el lector y la lectura es un *diálogo interactivo* entre *texto y lector*, este diálogo es dirigido por el receptor mediante la aportación de todos sus conocimientos lingüísticos, paralingüísticos, extralingüísticos, enciclopédicos y culturales que le permitan hacer efectiva la comprensión de los mensajes escritos; incluso puede afirmarse de la lectura que es una experiencia en la que toda la personalidad del lector entra en interacción con el texto (vid. Smith, Foucambert, Hould, Iser, Eco, Betthelheim), porque sólo el lector desarrolla y extrae el potencial significado que encierra un texto.

⁵ se basa en la idea de que el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para así elaborar el significado

⁶ 1) La sociedad actual ofrece otros productos para el ocio que requieran menos esfuerzo. 2) Las obras recomendadas y las técnicas de acceso a ellas no son adecuadas para la edad e intereses de los estudiantes (ya sea por su extensión, tema, estilo, complejidad en general, etcétera).

habito leitor em língua estrangeira, que difere da leitura em língua materna. Pois, como esclarece Silva (2011, p. 51):

Entendemos que a leitura em Língua estrangeira difere da leitura em língua materna. Segundo Bernhardt (1993, apud CARVALHO, 2009), a leitura em LE é um fenômeno bem particular e não apenas uma versão da leitura na sua primeira língua. Em uma língua estrangeira o leitor não conta com pistas sintáticas como o leitor nativo e, portanto, não pode fazer previsões da mesma forma. Entretanto, o uso de um conjunto de estratégias durante a leitura em LE ajuda o leitor na sua interação com o texto, imprimindo-lhe significados, baseados nas suas vivências, experiências no seu conhecimento prévio.

Também devemos atentar-nos para o que considera Costa (2018) ao tratar da educação de jovens e adultos, mas que se aplica também ao nosso caso, com os alunos da terceira idade, que é a necessidade de que o docente tenha em vista que a condição cognitiva e cronológica desses é distinta, pois carrega toda uma experiência de vida.

Portanto, o primeiro de tais cuidados, de acordo com Reyzábal e Tenorio (2004, p. 21), consiste na necessidade de ler e comentar obras selecionadas de acordo com a idade, seja por conteúdo ou forma, “para que conheçam a tradição popular, fantasiem, sonhem com lugares remotos ou aventuras utópicas e contrastem realidades próximas⁷”.

Já o segundo ponto, consiste em selecionar obras prazerosas para eles, com um conteúdo que seja interessante. Em seguida, é necessário fazer com que o leitor “mergulhe” e viva o texto, envolvendo-o completamente. Cabe ao professor proporcionar caminhos para essa leitura, de modo que seus alunos “estabeleçam um diálogo emotivo, compreensivo, crítico e criativo com as obras literárias para que leiam proveitosamente e por/com gosto⁸”. (REYZÁBAL; TENORIO, 2004, p. 22).

Em seguida, eles advertem que essa seleção deve, sempre, optar por textos de qualidade e variados, sem nunca esquecer que devem ter o vocabulário, sintaxe e técnicas apropriadas para as competências linguísticas e literárias dos estudantes. Nessa pesquisa, entendemos por competência, de acordo com a definição de Berger Filho (1999, p. 101), como “as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que, mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experiências, geram habilidades ou um saber fazer.”

⁷ A los pequeños hay que leerles y comentarles obras adecuadas para su edad (seleccionadas en cuanto al qué dicen y cómo lo dicen) para que conozcan la tradición popular, fantaseen, sueñen con lugares remotos o aventuras utópicas y contrasten realidades próximas.

⁸ Los alumnos establezcan un diálogo emotivo, comprensivo, crítico, y creativo con las obras literarias para que lean «provechosamente» por y con gusto.

Silva (2011, p. 47) nos informa que os textos não podem ser nem muito fáceis e nem muito difíceis, pois isso desestimula os alunos, é necessário que o docente recorra à nivelção e uniformidade. Além disso, é necessário que se evite as adaptações e/ou traduções por elas perderem o valor estético da obra original, afinal:

Não consideramos como literatura as obras ou textos adaptados, por entendermos que na nova (re) escritura do texto, ele perde seu valor autêntico e estético e não consegue dar conta de dizer tudo o que foi dito na obra literária, já que é refeito e produzido para fins didáticos específicos. (SILVA, 2011, p.41).

Também é conveniente que se ensine o básico da história da literatura. Reyzábal e Tenorio (2004) explicam que deve haver um cuidado redobrado com relação ao ensino da ideologia presente na obra a ser trabalhada, é necessário que sejam feitas análises críticas e, jamais, manipuladoras, observando sempre a época e o contexto social ao qual aquela obra pertence.

Além de todos esses cuidados, Mendonza (1994 *apud* SILVA, 2011, p. 50) esclarece que é de fundamental importância que a leitura literária, principalmente em língua estrangeira, não seja trabalhada apenas como um recurso para o ensino de gramática “mas sim como uma maneira do aluno reconhecer as formas de uso da língua estudada, que são resultados de diversas convenções linguístico-culturais”. (SILVA, 2011, p. 50).

Portanto, nós como professores de Língua Espanhola, atuantes como mediadores do processo de ensino e aprendizagem significativo da leitura literária, devemos sempre, mesmo que não seja fácil, nos policiar para que a nossa prática siga essas recomendações para que possamos, dessa forma, fomentar o hábito leitor em LE dos nossos alunos.

Além das definições aqui abordadas, é necessário compreender, também, as definições de gêneros textuais e a diferença entre os literários, bem como suas implicações no ensino da língua espanhola, abordados no tópico seguinte.

2.2 GÊNEROS TEXTUAIS E LITERÁRIOS

Reyes (2008) explica que, habitualmente, o termo “gêneros textuais” tem sido definido como um conjunto de textos que compartilham de algumas características formais e que seus autores, por meio deles, cumprem funções sociais. E que por sua vez os textos são:

Um conjunto de símbolos linguísticos utilizados por uma pessoa para construir um significado. A finalidade de quem tenha construído tal significado é de comunicar algo para alguém [...] não somente transmitir informação factual, como também, expressar sentimentos, emoções, ou simplesmente fazer-se presente diante do outro.⁹ (REYES, 2008, p. 19).

Essa visão em relação ao texto escrito reforça o que defendemos, de que a leitura pode proporcionar um encontro entre autor e leitor que podem, ou não, estar distantes no tempo e espaço, além de proporcionar uma outra realidade ao leitor.

Em seu livro, Reyes (2008) explica que a sociedade criou normas mais elaboradas e rígidas para a escrita do que as que incidem sobre a oralidade para que essa distância não se torne em um empecilho na construção do significado do texto entre os interlocutores. Dessa forma, esclarece que a escrita surgiu com a finalidade de preservar informações importantes pois, “os princípios e regras da escrita tendem a assegurar que o conteúdo do texto e a intenção com que foi composto mantenham-se e transmitam-se sem equívocos¹⁰” (REYES, 2008, p. 19). Diante disso, a comunicação através dos textos necessita que “os autores conheçam os atributos da atividade social na qual vão intervir, a estrutura da comunidade discursiva em que se inserirá seu texto e as convenções de composição que o gênero exige¹¹”. (REYES, 2008, p. 21).

A autora afirma que os gêneros são produtos culturais que codificaram o modo como alguns significados são expressos. Isso gera expectativas que devem ser cumpridas para que se consiga atingir o significado proposto na mensagem, pois a interpretação depende, fundamentalmente, do significado das palavras, bem como das convenções genéricas. Ela esclarece que, assim como outras produções culturais, essas convenções são mutáveis. Entretanto, não podem ser extremas, pois podem comprometer a interpretação da escrita e, por consequência, o texto pode não cumprir com sua função (REYES, 2008, p.18).

⁹ un conjunto de símbolos lingüísticos utilizados por una persona para construir un significado. La finalidad de quien ha construido tal significado es comunicar algo a alguien [...] no solo transmitir información fáctica, sino también expresar sentimientos, emociones, o simplemente hacerse presente frente al otro.

¹⁰ los principios y reglas de la escritura tienden a asegurar que el contenido del texto y la intención con que fue compuesto se mantengan y transmitan sin equívocos.

¹¹ Los autores, para comunicarse a través del texto, deben conocer los atributos de la actividad social en la que van a intervenir, la estructura de la comunidad discursiva en que se inserirá su texto, y las convenciones de composición que exige el género.

Dentro dessas convenções, para que a construção do sentido do texto seja efetiva, Reyes (2008) pontua que se faz necessário que o texto possua um contexto, tenha intertextualidade, estrutura discursiva e, principalmente, uma função.

Cada texto, portanto, possui determinadas funções, dessa forma, os gêneros podem se mesclar e se sobrepor em prol dessa função textual. Um exemplo disso é que podemos incluir um gênero dentro de outro, como na obra de Laura Esquivel intitulada “*Como Água para Chocolate*” um romance, gênero literário narrativa, que possui em sua construção o gênero textual receita culinária.

Essa possibilidade, de acordo com Silva (2016, p. 53), é um dos dois conceitos-chave presente nos estudos de Bakhtin (2010) e seu círculo¹², o dialogismo e a hibridização. O primeiro “se refere à natureza dialógica da linguagem, em que no texto literário, pode gerar novas formas de elaboração, uma vez que a presença do discurso do outro assinala a construção dialógica, implicando a fusão desse discurso com o discurso de um personagem ou narrador” (SILVA, 2016, p. 53). Já o segundo, é um intercruzamento, ininterrupto, de duas ou mais linguagens sociais e, também de gêneros, que ocorrem dentro dos limites de um único enunciado. Essa característica possibilita distintas manifestações polifônicas e polissêmicas, bem como uma multiplicidade de manifestações sociais dentro do texto.

De acordo com Silva (2016), os gêneros discursivos são objetos de estudo desde Aristóteles e somente no âmbito literário, eles eram vistos como exemplos, modelos de perfeição a serem imitados. Ainda segundo a autora, na década de 50, eles foram retomados por Bakhtin e, apesar desses estudos terem sua origem na literatura, os gêneros literários não foram suficientemente enfatizados nas novas pesquisas linguísticas, deixando uma sensação de que esses fossem alheios aos gêneros textuais atuais.

Entendemos, assim como Silva (2016, p. 52), “que o reconhecimento de um texto como literário, por parte do leitor é mais importante que a própria definição de literário”. Silva (2011) afirma que a divisão que há entre ser ou não literário é sutil e por isso, ocasionalmente, eles podem confundir-se “é importante considerarmos, ainda, o fato de que, em alguns casos, sempre haverá dúvida nos julgamentos do ser ou não ser literário, uma vez que os critérios de aferição são mutáveis” (SILVA, 2011, p. 41).

¹² O círculo de Bakhtin foi uma rede de pesquisadores, dentre eles Volóchinov, Medviédev e Bakhtin, que se reuniram de 1919 a 1929 e estudavam as formas da linguagem, literatura, arte e filosofia.

Percebemos que os gêneros textuais e literários são resultados de convenções sociais que determinam suas características, moldadas e estabelecidas ao longo do tempo. Mesmo que aparentemente, a princípio, mostrem-se estáveis, sabemos que estão sujeitas a mudanças, como destaca Silva (2016):

Conscientes de que os textos literários apresentam características próprias que os diferem de outros tipos de texto, [...] não sendo, portanto, algo fechado ou imutável, até porque sabemos que os gêneros textuais/discursivos são, conforme ressalta Bakhtin (2010), formas relativamente estáveis de enunciados, que se definem por aspectos relacionados ao conteúdo, à composição estrutural e aos traços linguísticos, extremamente ligados aos contextos nos quais estão inseridos. (SILVA, 2016, p. 55)

No entanto, mesmo tendo características mutáveis, Silva (2016, p. 52) lista alguns critérios que podem determinar se um texto pode ou não ser considerado como literário, definido pelos críticos, que são:

Aceitação da obra pela comunidade, a forma estética da mensagem, a intenção do autor, os valores artísticos do texto, os recursos formais que servem para “desautomatizar” a mensagem; os traços peculiares da linguagem artística, como a plurissignificação, a conotação; e; finalmente, a ficcionalidade (ARAGÃO, 2006, p.46 *apud* SILVA, 2016, p. 52).

Assim, trabalhamos, nas nossas propostas o microconto, o poema, a novela (romance) e o texto teatral. Dessa forma, contemplando os gêneros Lírico, Narrativo e Dramático.

2.3 A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A leitura literária pode proporcionar aos seus leitores não só o lazer, como também aprendizado. Pode proporcionar viagens atemporais, pode levá-los a outros mundos, reais ou fantásticos, pode fazer com que conheçam outros povos, ela pode proporcionar inúmeras sensações, pois “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (COSSON, 2009, p.17). Com o mesmo sentido, declara Reyzábal e Tenorio (2004) que:

A leitura é uma forma de explorar e, portanto, de experimentar outras realidades no mais amplo sentido do término, o que satisfaria, em parte, a necessidade de viver coisas novas, diferentes as já assimiladas. [...] pode-se dizer que a literatura traz ao nosso cotidiano o excepcional, com o qual a sua recepção se converte em uma aventura, um risco que põe em perigo nossas

normas e valores, nossa quietude emocional, etc. (REYZÁBAL; TENORIO, 2004, p. 48)¹³

Quando o indivíduo se aprofunda na leitura de uma obra literária, de acordo com Reyzábal e Tenorio (2004, p.46), simula viver as situações ali propostas pelo discurso e que, em muitos casos, nunca poderia experimentar essa experiência de outra forma. Assim, ele pode sentir as sensações dessa vivência sem correr riscos, ou seja, pode acompanhar as grandes aventuras de Ulisses, tentar enfrentar os gigantes junto ao Don Quixote ou, quem sabe, até esperar a grande volta de Aslam junto aos narnianos, tudo isso sem precisar sair do ambiente onde faz sua leitura.

Os autores esclarecerem que, durante o exercício da leitura, o indivíduo pode satisfazer suas necessidades, elaborar teorias, se surpreender com o rumo da leitura e que, dessa forma, pode vislumbrar infinitas possibilidades. Exemplificam, ainda, alegando que “todos os que leem a história de Antígona se pergunta consciente ou inconscientemente se teria agido como ela.¹⁴” (REYZABÁL; TENORIO, 2004, p. 46). Podemos, enfim, por meio da literatura, vislumbrar outros tempos e espaços distantes ou próximos a nós, além de ser e viver como os personagens sem abandonar nossa individualidade (COSSON, 2009, p. 17).

Além disso, de acordo com Muñoz (2007, p. 15), “a literatura (oral ou escrita) é um dos patrimônios culturais que mais contribui em estruturar e reunir uma comunidade linguística¹⁵”. Assim, ela pode ser considerada como uma das formas de perpetuar elementos culturais dessas comunidades. Um ótimo exemplo disso é a literatura de cordel, poesia popular denominada por Haurélio (2010) como “jornal do povo” por conter temas da tradição oral, onde pode-se observar não só a linguagem do povo nordestino, como também seus elementos culturais e históricos.

Assim, no ato da leitura, o aprendiz entra em contato com os elementos culturais de determinada sociedade. No âmbito do ensino da língua estrangeira, a literatura pode servir como um modelo de língua a ser seguido, como contexto de uso, pode ser uma rica fonte de

¹³ La lectura es una manera de explorar y por lo tanto de experimentar otras realidades en el más amplio sentido del término, lo que satisfaría, en parte, la necesidad de vivir cosas nuevas, diferentes a la ya asimiladas. [...] se podría decir que la literatura nos trae a la cotidianidad lo excepcional, con lo cual la recepción se convierte en una aventura, un riesgo que pone en peligro nuestras normas y valores, nuestra quietud emocional, etc.

¹⁴ Todo el que lee la historia de Antígona se pregunta consciente o inconscientemente si hubiera obrado como ella.

¹⁵ La literatura (oral o escrita) es uno de los patrimonios culturales que más contribuye a vertebrar y aglutinar a una comunidad lingüística.

informação e, principalmente, pode ser trabalhada com o objetivo de motivar o aluno para a aprendizagem e a leitura (MUÑOZ, 2007, p. 15).

Além disso, Reyzábal e Tenório (2004, p. 22) asseguram que, quando lemos, podemos ter uma conversa com outros, de distintos lugares ou tempos, que as obras podem nos reinventar e que há inúmeros estudos defendendo que a capacidade geral de aprender pode ser melhorada, significativamente, quando se melhora a capacidade leitora.

Para Mendoza (1998, p. 49), “através da leitura, os textos fornecem um constante, amplo e variado *input* linguístico e pragmático que favorece o conhecimento dos recursos para confirmar a construção de significados.¹⁶” Além disso, o texto literário, de acordo com Silva (2011, p. 44), “traz modelos de estruturas sintáticas e variações estilísticas, apresenta um rico vocabulário, além de funcionar como expoente das culturas e falas de diferentes regiões de diferentes países, resultando, portanto, em um valioso recurso para a sala de aula”. A autora defende que a leitura literária, além de fomentar a competência leitora, proporciona aos alunos conhecimentos culturais, sociais, pragmáticos etc.

No âmbito da língua estrangeira, ao ler obras na língua meta – no nosso caso a língua espanhola – o aprendiz tem a oportunidade de ter essa conversa com o autor nativo do idioma. Dessa forma, pode obter um modelo da língua e ampliar seus conhecimentos de inúmeras formas, por ter uma efetiva fonte de informação, enquanto se deleita com a leitura.

Afinal, de acordo com Mendoza (1998, p.49), só podemos dizer que dominamos uma língua quando sabemos ler em tal idioma, quando conseguimos compreender suas produções escritas.

Pretendendo, então, trabalhar a literatura no ensino/aprendizagem da língua estrangeira devemos, em antes de tudo, reconhecer a importância do docente nesse processo, “uma vez que é o responsável por não só motivar o aluno para a leitura, bem como estimular a ativação do seu conhecimento prévio” (SILVA, 2011, p. 44).

Também é papel do docente, de acordo com Silva (2016), utilizar estratégias para a leitura, além de sempre realizar, previamente, um planejamento que considere a realidade e que busque despertar a motivação dos alunos. Além disso, devemos conscientizar-nos de que as

¹⁶ A través de la lectura, los textos aportan un constante, amplio y variado *input* lingüístico y pragmático que favorece el conocimiento de los recursos para confirmar la construcción de significados.

obras a serem lidas devem ser prazerosas para eles, entretanto, como adverte Cosson (2009, p. 25):

Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar.

Moreno (2011), defende que o aluno deve considerar-se como o protagonista no processo de ensino e aprendizagem da língua e da literatura. Além disso, defende que é de suma importância que ele seja consciente desse processo, ou seja, que saiba os conteúdos que são ensinados e suas finalidades.

O autor nos explica, também, que a leitura deve ter como foco a melhoria da expressão dos alunos, partindo do princípio de que a língua é um sistema combinatório criativo com elementos finitos, no qual podemos formular infinitudes de significados. Além disso, ele explica que cabe ao professor criar uma ligação entre os discentes e o texto, pois esse deve lhes ser interessante e relevante, o texto deve ser significativo para os alunos.

Para isso, o primeiro passo deve ser identificar as dificuldades de leitura e compreensão. De acordo com Moreno (2011, p. 41), “um segundo enfoque partiria das dificuldades de leitura compreensiva que são detectadas nos alunos de forma individual e coletiva. Para isso, precisamos registrar quais são elas e, uma vez enumeradas, pensar em um modo de solucioná-las¹⁷”.

Ainda segundo o autor, muitas vezes os alunos pensam que sabem ler e interpretar bem, porém conseguem apenas alcançar o nível literal de leitura e não são capazes de fazer inferências ou aprofundar-se nos sentidos mais complexos do texto, dentre outras dificuldades que enfrentam, como:

A maioria dos estudantes têm problemas com o léxico, com a estrutura dos textos, com os pontos de vista do narrador, com certa linguagem específica (tom, estilo, ironia) e com muitos referentes, sejam históricos, literários, sociais, políticos, científicos, o que tradicionalmente é chamado de cultura geral, cada vez menos cultura e menos geral.¹⁸ (MORENO 2011, p. 43)

¹⁷ Un segundo enfoque partiría de las dificultades de lectura comprensiva que se detectan en el alumnado de una manera individual y colectiva. Para ello, precisamos registrar cuáles son esas dificultades y, una vez enumeradas, administrar el medicamento adecuado para su solución.

¹⁸ La mayoría del alumnado tiene problemas con el léxico, con la estructura de los textos, con los puntos de vista del narrador, con cierto lenguaje específico (tono, estilo, ironía) y con muchos referentes, sean históricos, literarios, sociales, políticos, científicos, lo que tradicionalmente, se ha llamado cultura general, cada vez menos cultura, y menos general.

Essas falhas, como indica Moreno (2011), podem causar certa dificuldade dos alunos em compreender a leitura. Isso pode levá-los, por muitas vezes, a perderem o interesse nessa prática e/ou rejeitarem o texto, nos casos mais extremos podem juntar-se ao grupo dos que acreditam que a literatura, e seu ensino, é tediosa ou trivial.

Por isso, faz-se necessário que o professor atue como um guia para que seus alunos percebam suas próprias dificuldades, por si próprios, e assim o docente possa elaborar estratégias para a melhora da compreensão leitora.

Para isso, Moreno (2011) nos indica algumas estratégias que proporcionam que os alunos consigam fazer inferências, enriqueçam o vocabulário, possam ter uma visão analítica das estruturas textuais, entre outros. Uma delas é a da escrita, pois a partir dela os alunos podem ler melhor, pois, “se escrevendo são capazes de resolver ditos problemas, o lógico será considerar que, ao ler, aqueles desapareçam. Ou atenuem sua influência negativa no aumento da relutância contra a leitura¹⁹” (MORENO, 2011, p. 43). Porém, ele adverte que essa escrita e a leitura, devem ter um propósito concreto, objetivo e, como já anteriormente mencionado, o aluno deve ser consciente desse processo.

Outro modo é a leitura intensiva, onde há toda uma preparação antes da sua realização. Essa começa com a escolha do texto, o qual Moreno (2011, p. 44) determina como critério fundamental, que seja selecionado com base nos problemas e dificuldades de compreensão dos alunos, sem esquecer que ele deve ser do interesse deles, se o segundo não for possível, que seja selecionado pelos discentes, no mínimo, a natureza textual, ou seja, narrativas, poesias, entre outros.

Em seguida, Moreno (2011, p. 45) aconselha que, após a selecionado o texto, o docente explique os objetivos da leitura para seus discentes. Em seguida, seja feito um procedimento semelhante ao que Cosson (2009) denomina como antecipação que, como já mencionamos, é colocar o aluno frente aos elementos textuais externos, como título e estrutura. “Será necessário deter-se no título, a partir dele deduzir o assunto e, sobretudo, solicitar aos estudantes sua colaboração: o que eles sabem sobre dito tema e quais hipóteses preditivas seriam capazes de formular²⁰” (MORENO, 2011, p. 45).

¹⁹ Si escribiendo son capaces de resolver dichos problemas, lo lógico será considerar que, a la hora de leer, aquellos desaparezcán. O atenúen su negativa influencia en el aumento de la desgana lectora.

²⁰ Será necesario detenerse en el título, y, a partir de él, deducir su tema, y, sobre todo, solicitar del alumnado su colaboración: qué saben sobre dicho tema y qué hipótesis predictivas serían capaces de formular.

Ele também explica que, antes de iniciar a leitura, é prudente que se fale do autor, de forma breve, com informações curiosas e relevantes para a obra a ser trabalhada. Em seguida, ele recomenda que as palavras mais complicadas e/ou estranhas sejam apresentadas e explicadas, encerrando a parte introdutória do texto.

O próximo passo é, finalmente, a leitura e aqui Moreno (2011) aconselha que os alunos sejam aproximados ao texto de forma afetiva. Ele declara que “a intervenção dos estudantes é fácil de conseguir se o conectamos com seu ego. Isto se alcança pedindo-os sua opinião no que se considere oportuno e necessário, inclusive no mais óbvio²¹” (MORENO, 2011, p. 46).

O autor indica que é fundamental que eles participem da leitura, que façam discussões, seja a partir de imagens chamativas, frases ou das percepções sobre as ideias do texto. Convém que o professor guie, por meio de questionamentos, os momentos de troca de informações sobre as interpretações para que os alunos possam deduzi-las. Por fim, trata brevemente sobre a pós-leitura, defendendo que, se atingidos – comprovadamente – os objetivos durante a leitura, não há muito o que ser feito depois dela.

Moreno (2011), afirma que um leitor competente não é aquele que lê um texto e responde a perguntas de livros didáticos, que como ele critica, são padrões e básicas, que não garantem a compreensão e interpretação. Outra crítica que expõe é referente aos professores, que não leem as obras que trabalharão em classe e, por isso, usam essa bateria de perguntas padrões.

Por isso, é sumamente importante, para a compreensão e interpretação textual dos alunos, que o professor conheça – minuciosamente – o texto que trabalhará com eles e elabore questionamentos que desenvolvam as competências pretendidas.

Por fim, ele lista alguns pontos que são necessários para o desenvolvimento de uma boa compreensão leitora, são eles: conseguir alcançar o sentido global do texto (seja ele completo ou um fragmento); reconhecer o sentido das diferentes seções; identificar o tipo específico do texto; reconhecer as intenções do autor; identificar a estrutura e a relação entre suas partes; reconhecer o tema e a ideia principal; identificar os argumentos e os exemplos; e, por fim, conseguir elaborar resumos com distintos propósitos sobre o texto, respectivamente.

Além de compreender o processo de ensino da leitura literária nas aulas de língua estrangeira, entendemos que é primordial compreender como é esse ensino para o nosso público

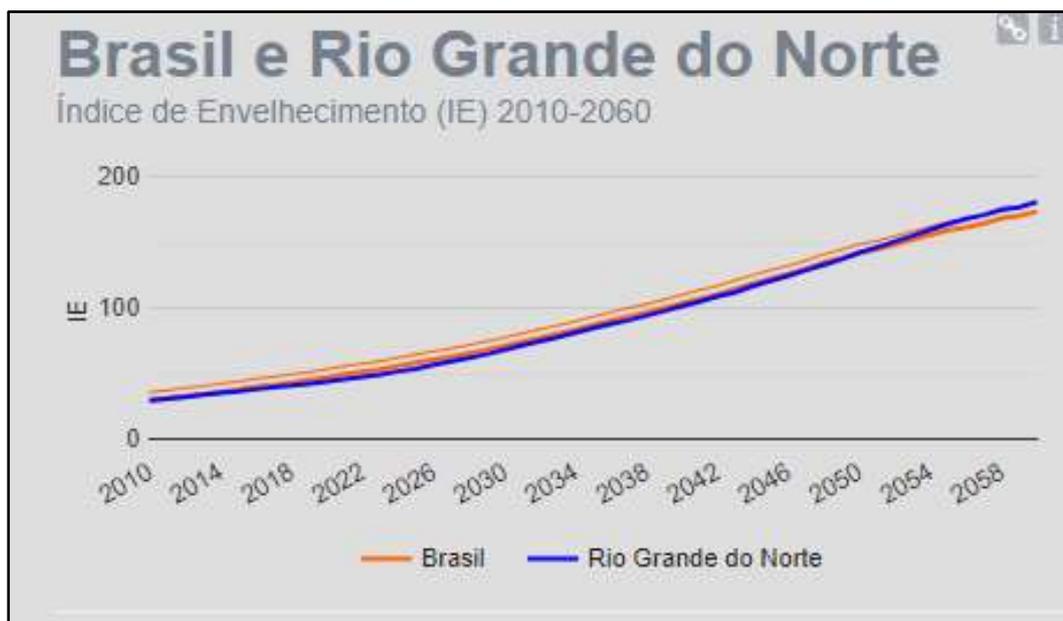
²¹ La intervención del alumnado es fácil de conseguir si se conecta el texto con su ego. Esto se alcanza pidiéndoles su opinión en lo que se considere oportuno y necesario, incluso en lo más obvio.

alvo, alunos da terceira idade. Portanto, a seguir, elencamos algumas considerações sobre esse assunto.

2.4 O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA E A LEITURA LITERÁRIA NA TERCEIRA IDADE

Atualmente, estamos vivendo em uma época de envelhecimento populacional. Em 2010, de acordo com a Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2008), para cada 100 pessoas menores de 15 anos, existiam cerca de 30 pessoas com 60 anos ou mais no Brasil. Já no Rio Grande do Norte, essa proporção é de 29 para 100. Segundo o Instituto, como podemos conferir no gráfico abaixo, a projeção é de aumento dessa proporção até 2058.

Gráfico – Índice de Envelhecimento (IE) 2010-2060



Fonte: IBGE (2008).

De acordo com Miranda, Mendes e Silva (2016), nossa população, cada vez mais, está sendo composta por pessoas idosas e isso se deve, muitas vezes, aos fatores como redução das taxas de natalidade e mortalidade, melhorias no campo da saúde e tecnologia que permitem uma melhor qualidade de vida, entre outros. Dessa forma, as autoras indicam que compreender um pouco mais o processo de envelhecimento e formas de manter os cidadãos dessa faixa etária

social e economicamente integrados e independentes, tem se tornado objeto de estudo dos meios acadêmicos e governamentais. Apesar dessa afirmativa, ainda são poucos os estudos sobre educação literária para esse grupo de alunos, como abordamos no início do nosso texto. Eles são compostos, em sua maioria, por temas voltados para saúde física e psicológica dos idosos.

Mesmo com os novos olhares para esse grupo, ainda há o estigma social de que a velhice é o tempo do deterioramento corporal e mental. Sobre essa fase da vida, utilizando das palavras da socióloga Minayo, Mota, Pereira e Rodrigues (2014, p. 107) declaram que:

O envelhecimento, segundo Maria Cecília de Souza Minayo, pode ser traduzido como o tempo da decadência, da dependência, do isolamento ou, ao contrário, o tempo do protagonismo e do amadurecimento. Essa autora nos explica que os estudos antropológicos tencionam desconstruir [...] discriminações e preconceitos, assegurando a desnaturalização da velhice como problema, como doença e como o lugar social estereotipado que o aparente cuidado social lhe reservou: ‘o recolhimento interior’ (eufemismo para o afastamento do trabalho); a ‘inatividade’ (rotulação para aposentados e aposentadas); a ‘prevenção das doenças da velhice’ (medicalização da idade); ou as ‘festinhas da terceira idade’ (infantilização dessa etapa da vida). (MINAYO, 2006, p. 49, grifo do autor). Na sociedade brasileira, o lugar preservado às pessoas mais velhas, quase sempre, é o de exclusão social. Em vista disso, a sensação de não pertencimento vem contribuir para o seu isolamento, o sentir-se em um “não lugar”; as perdas pessoais decorrentes da aposentadoria ou as relacionadas ao distanciamento ou falecimento de entes queridos acentuam a incapacitação de se (re)descobrir na potencialidade para abrir novas perspectivas de (re)inventar a vida. Torna-se urgente, então, que o indivíduo acima dos 60 anos assuma o desafio de se programar para novas experiências e projetos de vida [...].

Em concordância com tal urgência, percebemos o papel da literatura no ensino da língua estrangeira na vida dessas pessoas, já que aprender uma LE é algo libertador e junto a leitura literária permitem, não somente novas possibilidades de enxergar o mundo, como também, pode proporcioná-los uma maior inclusão social, realização pessoal, enfim, pode propor uma (re)invenção da vida, como supracitado pelas autoras. Já que, atualmente, graças às novas percepções do envelhecer, cada vez mais “a ideia de um processo de perdas tem sido substituída pela consideração de que os estágios mais avançados da vida são momentos propícios para novas conquistas, guiadas pela busca do prazer e da satisfação pessoal” (MOTA; PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 107).

Com base na leitura dos estudos de Alves (2018), Cardoso *et al* (2015), Mota, Pereira e Rodrigues (2014), Rodrigues (2011), podemos concluir que, além oferecer um aprimoramento dos conhecimentos dos alunos, as aulas de E/LE e a leitura literária também são capazes proporcionar uma melhoria da memória, da cognição dos alunos e, principalmente, contribui

para sua socialização. Assim, propiciando, uma melhor qualidade de vida, pois principalmente a socialização evita e/ou ameniza quadros depressivos, de ansiedade e outras mazelas que acompanham o isolamento.

No que tange ao ensino, Alves (2018), através de estudos de teóricos da gerontologia (campos de estudo sobre o envelhecimento humano e suas necessidades) e gerontologia educacional (estuda sobre como devem ser os conteúdos e didática para a terceira idade), propõe que existem três eixos organizacionais nos estudos sobre a velhice: o primeiro refere-se às atividades educacionais direcionadas para pessoas idosas ou de meia idade, o segundo constitui-se em atividades para o público geral sobre a terceira idade e envelhecimento e, por fim, o terceiro é composto por estudos de capacitação para os que desejam trabalhar com esse público. Dessa forma, considerando a função dessa pesquisa, que é de propor atividades didáticas para alunos idosos, podemos nos encaixar no primeiro eixo.

A autora comenta que é necessário atentar para que haja uma satisfação das necessidades do nosso público para que não ocorra uma desmotivação do aprendizado e que, somente em seguida, seja feito uma assimilação dos conhecimentos. “A continuidade da formação do idoso deve contemplar sua aceitação e reconhecimento de si mesmo, pois ele passa por mudanças e necessidades sociais e políticas que permeiam no campo educacional, econômico e familiar” (ALVES, 2018, p. 15). Ela esclarece que, ao contrário das crenças sociais, esse grupo de alunos tem a mesma capacidade que os jovens para aprender uma LE.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apresentamos, nessa seção, a metodologia usada em nossa investigação. A seguir, explicaremos o tipo da pesquisa, o contexto, os sujeitos, os instrumentos utilizados, bem como os procedimentos da coleta e da análise dos dados que foram adotados nessa pesquisa.

3.1 TIPO DA PESQUISA

Quando nos dispomos a fazer algo, há um modo no qual devemos nos basear para realizá-lo. Nisto está o método, que Oliveira (1999, p.57) explica como “uma forma de pensar para se chegar à natureza de um determinado problema, quer seja para estudá-lo ou para explicá-lo”. Portanto, o nosso método consiste em um desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, para atingir os objetivos aqui propostos. Nossa monografia pode ser considerada bibliográfica pois:

[...] trata-se da pesquisa desenvolvida a partir de referências teóricas que apareçam em livros, artigos, documentos, etc. Vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico e são necessárias para fundamentar a pesquisa empírica [...] (MICHALISZYN e TOMASINI, 2012, p. 51).

Como complementa Gil (2010, p. 29-31), ela “é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”. Dessa forma, inicialmente, fizemos um levantamento bibliográfico para, através dos teóricos, explicar o que se entende por leitura, traçar o perfil leitor e do hábito de leitura e abordar a noção de gênero textuais e gêneros literários. Em seguida, discutir sobre a leitura literária no ensino de línguas estrangeiras para a terceira idade. E, por fim, tratar brevemente, sobre outras pesquisas com a mesma temática que a nossa.

Nosso estudo é de natureza qualitativa, pois aqui propomos uma ação a partir de observações de um contexto, de discussões e análises. De acordo com Chizzotti (2013, p. 9), a pesquisa qualitativa é “um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade”. Ou seja, buscamos entender o comportamento e as particularidades do nosso

público alvo – alunos do curso de língua espanhola do Centro de Promoção à Saúde do Idoso – por meio da observação e de questionários, para então desenvolver nossas propostas didáticas.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Nossa pesquisa foi realizada no IFRN, *Campus* Natal – Central (CNAT), localizado na Avenida Senador Salgado Filho, nº 1559, no bairro Tirol, situado na capital Natal, estado do Rio Grande do Norte. Escolhemos essa instituição por se tratar do mesmo local onde são oferecidos o curso de Licenciatura em Letras Espanhol de modo presencial (local de formação da pesquisadora) e o Projeto de Extensão Programa Saúde e Cidadania na Melhor Idade – Centro de Promoção à Saúde do Idoso – 2019²².

O curso ao qual direcionamos nossas propostas é o de língua espanhola de nível dois, na modalidade presencial, na supramencionada instituição. Conduzido pelo projeto, anteriormente citado, aprovado pelo Edital nº 05/2019-PROEX/IFRN- Programa de Apoio ao Público da Terceira Idade.

Nele, são oferecidas atividades de extensão para participantes com idade igual ou superior a 60 anos. Eles podem optar por duas, dentre as inúmeras, modalidades físicas e esportivas oferecidas pelo projeto, além de poderem participar de uma atividade extra. Cada modalidade tem duração de 45 minutos, desenvolvidas duas vezes por semana, todas elas disponíveis nos períodos da manhã e tarde, de segunda a sexta-feira, são algumas delas: música, coral, teatro, tricô, corte e costura, natação, yoga, karatê, voleibol, hidroginástica, consciência corporal, funcional e musculação. Dessa forma, o projeto busca contribuir para a melhora na qualidade de vida, promovendo a inclusão social e a saúde biopsicossocial dos seus participantes.

O projeto, com editais anuais, vem sendo realizado há vinte anos. Coordenado, na edição de 2019, por Gustavo Andre Pereira de Brito, teve início em 31/01/2019 e término em 10/01/2020. Dispôs de uma equipe com 20 colaboradores, dentre eles: alunos, de diversos cursos do IFRN, estagiários, docentes da instituição e um técnico administrativo, que atendem uma média de mil pessoas, público externo ao instituto.

²² Disponível no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP). <https://suap.ifrn.edu.br/projetos/projeto/4086/>

A equipe responsável pela disciplina de língua espanhola tinha a pretensão de, ao final do atual projeto de extensão, torná-la um Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC), em língua espanhola para a terceira idade. Com uma proposta curricular baseada nos fundamentos filosóficos das práticas educativas progressistas e transformadoras. Tendo como objetivo principal, possibilitar uma formação em língua espanhola que contribua com o aperfeiçoamento pessoal e/ou profissional do público alvo, por meio da aquisição das competências leitora, escrita, auditiva e oral de nível intermediário.

Os alunos participantes de tal projeto deveriam ter como pré-requisito: no mínimo o ensino fundamental II, incompleto ou acima, e seu ingresso seria regularizado por meio de um processo de seleção para o primeiro nível básico.

O curso FIC, seria ofertado uma vez ao ano, com carga horária total de 160 horas/aula, com capacidade para 40 alunos por turma, disponível nos turnos matutino e vespertino. Contando com quatro disciplinas, duas por semestre, totalizando um ano letivo. As disciplinas seriam Língua Espanhola III e IV, Cultura Hispano-americana e Práticas auditivas e Oralidade em Língua Espanhola, cada uma com 40 aulas.

As aulas, em locais cedidos pela instituição (IFRN), ocorreriam no prédio do Núcleo de Arte (Nuarte) e os alunos teriam livre acesso de outras instalações como, por exemplo, das bibliotecas, assim como no projeto de extensão.

3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para realizar a coleta de dados, referentes ao hábito da leitura, dos conhecimentos prévios dos nossos alunos sobre a literatura hispânica, sobre o perfil da turma e de como era feito o tratamento didático do texto literário nas aulas de E/LE, adotamos como instrumento de coleta o questionário, que de acordo com Gil (2008, p. 121) é:

A técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

De acordo com Gil (2008), há três formas de perguntas em um questionário, o primeiro modo é caracterizado por questões em que o indivíduo que responde, fica livre para expressar

suas ideias sem restrições, denominadas de questões abertas. Já as segundas, são as fechadas e apresentam um conjunto de respostas onde o respondente opta por uma ou mais opções que se identifica. Já as terceiras são as coordenadas, que apresentam relações de dependência com questões anteriores.

Elaboramos, por fim, um questionário com questões abertas e coordenadas (Apêndice A), voltado para as ex-professoras voluntárias do curso, com o intuito de saber um pouco mais sobre seus ex-alunos, já que não foi possível o contato direto com a turma.

3.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Enfatizamos que, mesmo que tenhamos aplicado o questionário com as ex-professoras do Projeto de Extensão Programa Saúde e Cidadania na Melhor Idade, os sujeitos dessa pesquisa são os alunos idosos atendidos por esse projeto de extensão. Essa foi a estratégia que encontramos para obter as informações necessárias para desenvolver nossas propostas, pois, como já mencionado anteriormente, não foi possível termos contato direto com a turma, seja presencial ou virtualmente. Portanto, os sujeitos da nossa pesquisa são os idosos, que participavam das aulas de língua espanhola de nível intermediário, na modalidade presencial do projeto supramencionado, oferecido pelo IFRN – CNAT.

Nesse curso de língua espanhola, são ofertados dois níveis de ensino básico e intermediário, constituindo assim, três turmas: duas do primeiro e uma do segundo, respectivamente. Optamos por desenvolver nossa pesquisa com a turma intermediária do turno vespertino, por podermos trabalhar com textos um pouco mais longos e complexos. O horário das aulas seriam os da quarta e sexta-feira, das 13h30 min às 15h, dividida entre duas professoras-graduandas. Entretanto, devido aos impactos oriundos da pandemia de Covid-19, que impossibilitaram o contato com a turma, não foi possível a realização das aulas.

Para poder, então, conhecer melhor a turma alvo dessa pesquisa e averiguar como era feito o tratamento didático do texto literário em suas aulas, realizamos a pesquisa com quatro ex-professoras voluntárias que ministraram aulas para essa turma. Por meio das respostas obtidas, explanadas no tópico seguinte, foi possível obter uma base de informações sobre nosso público e, assim, desenvolvermos nossas propostas.

3.4.1 Tratamento didático do texto literário nas aulas de E/LE do curso de língua espanhola do Projeto Centro de Promoção à Saúde do Idoso do IFRN

Realizamos essa pesquisa com o intuito de saber um pouco mais sobre a turma a qual direcionamos nossas propostas didáticas, bem como para entender de que forma era realizado o tratamento do texto literário. Para isso, utilizamos um questionário qualitativo, disposto no quadro a seguir, com ex-professoras voluntárias do curso de língua espanhola de nível intermediário do Projeto de Extensão Programa Saúde e Cidadania na Melhor Idade – Centro de Promoção à Saúde do Idoso.

Quadro 2 - Questionário sobre o tratamento didático do texto literário nas aulas de E/LE para a terceira idade. Cont.

Questionário sobre o tratamento didático do texto literário nas aulas de E/LE para a terceira idade.
1. Qual seu nome?
2. Qual seu curso?
3. Qual sua idade?
4. Em qual turma ministrava aula? (nível e turno)
5. Você dividia sua turma com outro docente? Se sim, como era feita a divisão e o planejamento das aulas?
6. Quanto tempo de duração tinham suas aulas e quantas vezes na semana?
7. Quantos alunos, em média, estavam presentes nas aulas?
8. Quais eram os objetivos de aprendizagem da sua turma?
9. Seus alunos eram participativos durante as aulas? Comente.
10. Quais os temas que mais despertavam interesse da turma?
11. Você costumava trabalhar textos literários na sua aula? Justifique. (Se sua resposta for negativa, pule para a questão 12, se positiva, continue a responder o questionário.)
a. Quais gêneros literários eram mais trabalhados nas suas aulas?
b. Quais gêneros literários você percebia que os alunos tinham melhor aceitação e/ou familiaridade?
c. De que forma você selecionava os textos literários trabalhados em sala de aula?

Cont.
Questionário sobre o tratamento didático do texto literário nas aulas de E/LE para a terceira idade.
d. De que forma você trabalhava o texto literário na sala de aula e com que finalidade?
e. Quais obras foram trabalhadas?
f. Como você percebia a recepção dos seus alunos frente ao texto literário?
g. Seus alunos gostavam de ler e comentar sobre os textos trazidos? Se sim, como?
h. Seus alunos apresentavam algum tipo de dificuldade nas aulas em que era trabalhado o texto literário? Se sim, quais?
i. Você realizava dinâmicas durante as aulas? Se sim, quais e como era a participação dos alunos nesses momentos?
j. Em algum momento, durante o curso, seus alunos pediram/solicitaram alguma obra para ser trabalhada em classe? Se sim, quais foram? Você as levou para a sala de aula?
12. Na sua opinião, existem vantagens e desvantagens de se trabalhar o texto literário nas aulas de língua espanhola. Se sim, quais?
13. Você acha necessário que se trabalhe a literatura na sala de aula? Por quê?
14. Utilize o espaço a seguir para escrever um pouco mais sobre sua experiência com os alunos da terceira idade e o perfil da sua turma.
15. Quais são suas observações, como docente, para outros professores que ministrarão aulas para os alunos da terceira idade?

Identificamos as quatro participantes como V1, V2, V3 e V4. Mulheres com idade entre 23 e 27 anos, todas alunas do curso de Letras Espanhol. No momento da pesquisa, elas cursavam o 8º período, com exceção de V1 que já o havia concluído. Todas ministraram aula na mesma turma, a de nível básico, do turno matutino. As voluntárias V1 e V2 iniciaram o semestre e a dupla V3 e V4 assumiram as aulas na metade do semestre e prosseguiram até sua finalização.

A divisão da turma entre a primeira dupla era feita seguindo o cronograma de conteúdos e cada uma se responsabilizava por uma aula, com duração de duas horas aula e ocorrência de uma vez por semana. Em suas aulas frequentavam em média 15 alunos, que tinham por objetivo

desenvolver as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) e, assim, ter uma melhor compreensão do idioma.

Já a segunda dupla relatou que, no início, as duas ministravam as aulas juntas. Elas fragmentavam o tempo de aula, sendo uma hora aula para cada. Posteriormente, tiveram que modificar essa dinâmica, com isso, cada uma assumiu um dia fixo da semana. Elas relataram que sempre dialogavam, planejavam previamente, o funcionamento das aulas e que tentavam explorar ao máximo as quatro competências (leitoras, escrita, auditiva e oral). Entretanto, de acordo com suas respostas, V3 se dedicava mais ao ensino da gramática, enquanto V4 buscava ensinar mais o uso da língua em situações semelhantes aos que os alunos poderiam vivenciar.

Ao assumirem a turma, responderam que frequentavam cerca de 10 alunos. Relataram que, ao ingressarem no projeto, aplicaram um questionário na turma para saber quais eram os seus objetivos de aprendizagem. Nele descobriram que muitos tinham interesse em viagens para os países hispânicos e, por esse motivo, gostariam de ser fluentes na língua. V3 ao responder à questão 8 – referente aos objetivos de aprendizagem da turma – elencou algo comum nas aulas de língua estrangeira, o medo do erro e descreveu como ajudou seus alunos nesse quesito:

Muitos tinham medo de falar e errar, o que às vezes a faziam não querer participar das aulas quando tinha algum princípio de comunicação oral. Costumávamos sempre a falar sobre a nossa experiência no início do curso, que também muitas vezes não conseguíamos nos comunicar na língua estrangeira, devido às dificuldades do processo de não sermos acostumados naquele idioma e termos que começar a desenvolver todas essas dificuldades e superar. Para que nosso objetivo tivesse se cumprido, focamos em fazer atividades dinâmicas que envolvessem situações cotidianas, muitas vezes, eu levava, por exemplo, alguns objetos impressos e fazíamos uma situação de compra e venda ou também me recordo de uma que falava sobre herança e como elas poderiam usar o verbo adequado para expressar o desejo de tal objeto para adquirir a herança. Não queríamos uma aula que houvesse somente pincel e quadro branco, queríamos algo que experimentasse uma situação divertida e de um bom aprendizado, que pudesse superar os medos sem nenhum processo constrangedor para as alunas. Sempre frisávamos a importância de errar e que tudo isso fazia parte da aprendizagem e por isso, ganhamos uma confiança de trazê-las para a aprendizagem sem se preocupar excessivamente em erros. Eles faziam parte para que houvesse os acertos. (V3, 2020).

Todas as respostas à pergunta 9, sobre a participação dos alunos durante as aulas, são positivas, as participantes comentaram que os alunos eram participativos, sempre tiravam dúvidas, que ansiavam pelas dinâmicas, que eram curiosos e por isso sempre pesquisavam assuntos antes das aulas, sendo ou não indicado por elas. A partir disso, elaboramos nas propostas, atividades que fossem mais interativas, já que a turma recebia bem esse tipo de

dinâmicas. Pois de acordo com V1 (2020) “eram muito participativos. Curiosos, tiravam dúvidas, ajudavam-se quando alguém tinha dificuldade, cantavam as músicas que apresentávamos em sala, e também eram competitivos, quando levávamos o kahoot²³, eles levavam muito a sério”

Quando questionamos sobre os temas que a turma mais tinha interesse, obtivemos como resposta temas diversos como destaca V3 (2020) “no início das aulas perguntamos através de um questionário sobre o que os alunos se interessavam e as respostas eram: por temas que envolvessem viagens, cotidiano/rotina, canções, cultura, jogos, animações como charge e quadrinhos, literatura, audiovisual e outros”.

Já a participante V4 complementa com uma visão do decorrer das aulas:

Devido à turma ter um perfil diversificado de vivências, falávamos um pouco sobre tudo, cultura, política, economia, viagens e principalmente sobre o dia a dia, como interagir e agir em determinadas situações que elas passavam nas suas rotinas, sejam no momento laboral ou pessoal. (V4, 2020).

Já a dupla V1 e V2 informou que os temas de maior interesse eram músicas, séries e cultura. Até este ponto do questionário vislumbramos alguns aspectos da turma: que é composta por um pequeno grupo de alunos ávidos por conhecimento, comprometidos com o aprendizado, bastante interativos e competitivos, destemidos, com uma grande e variada carga de conhecimentos. Notamos que apreciam uma aula mais descontraída e que os permitam vivenciar situações de uso da língua. Dessa forma, introduzimos nas propostas aspectos históricos sobre os autores, poemas com canção e situações que os permitissem “viajar” sem sair da sala de aula.

Em seguida, questionamos sobre o tratamento do texto literário nas aulas, se as voluntárias costumavam trabalhar o TL nas suas aulas. Obtivemos respostas positivas, mas com ressalvas. A primeira dupla, V1 e V2, relatou trabalhar o exto literário, mas com pouca frequência devido ao pouco tempo de aula e que por esse motivo, segundo V1 (2020) “nossa prioridade era levar o conteúdo de formas diversificadas e dentro do que eles buscavam que era a língua espanhola de forma mais prática.”.

Já a segunda dupla, V3 e V4, também respondeu positivamente, sendo que a segunda alegou que não era comum trabalhar o TL em suas aulas, pois ela levava textos como artigos

²³ Kahoot! é uma plataforma de jogos de aprendizado com questões de múltipla escolha, pode ser acessado por navegadores web ou por meio do seu aplicativo.

de opinião, fazia análises de canções e que não trabalhava o TL pois a sua colega era quem tinha essa prática, enquanto essa nos informou que preparava essas aulas com escritos autorais para relacionar aos temas que eram estudados em classe. V4 (2020) complementa sua resposta declarando que “geralmente os textos deste cunho era trazido pela outra voluntária em alguns momentos, e os contrapunha com textos argumentativos, tentando criar um dialogo possível entre os dois.”.

Esse nosso questionamento foi utilizado como um filtro, a partir dele fizemos mais dez perguntas, organizadas de “a” a “j”, questionando especificamente sobre o tratamento do TL nas aulas. 3 das 4 participantes da pesquisa responderam a esse bloco de perguntas.

Obtivemos das participantes V1 e V2 que os gêneros literários mais trabalhados eram os poemas e que eles tinham uma boa aceitação “*mesmo sendo o único gênero que viram*” de acordo com V2 (2020). Enquanto V3 declarou que trabalhou contos, fábulas, textos de ficção, trava-línguas, charges e quadrinhos. A docente indicou que a turma se interessava e tinha uma melhor recepção aos textos mais curtos. Além disso, V3 (2020) nos informou, que “elas falavam bastante sobre romances que liam em português, mas achávamos ser muito conteúdo para adaptar em sala de aula. Elas aceitaram os textos curtos inicialmente como poesias, canções, trava-línguas, assim com o passar do tempo apresentamos os contos, fábulas.”.

Em relação à forma de seleção dos textos, as voluntárias V1 e V2 alegaram que escolhiam, principalmente, textos curtos que pudessem ser lidos durante a aulas, além disso, também mencionaram que escolhiam os com temáticas que fizessem parte e/ou pudessem ser associados à realidade dos alunos. Já V3 (2020) declarou que “eu procurava pesquisar na internet e em livros didáticos textos curtos, mas que trouxessem uma história interessante, mas nem sempre era possível, pois os textos muitas vezes traziam histórias consideradas chatas e que não tinham uma boa proposta para o que era proposto”.

Dessa forma, podemos resumir em três, os critérios de seleção dos textos para as nossas propostas, sendo eles: a extensão do texto, contexto dos alunos e o nível de interesse da turma. Por isso, optamos por trabalhar com textos curtos no início, escolhemos então, para as duas primeiras propostas o poema e o microconto, por já estarem familiarizados com esses gêneros. Já nas demais, para ambientá-los aos textos mais longos, trabalhamos com um romance e uma obra teatral.

Ao questionarmos sobre a forma na qual as voluntárias trabalhavam o texto e a finalidade de tal prática, percebemos que duas das três participantes da pesquisa trabalhavam a

literatura pela literatura, como defendemos nessa pesquisa. Elas informaram que reservaram duas de suas aulas para serem dedicadas somente ao TL. Mesmo com poucos detalhes, percebemos que as voluntárias cumpriram algumas das etapas do letramento literário, sendo a leitura e as atividades de pós leitura.

Entretanto, no relato de V3, infelizmente, mesmo que seguindo as etapas do tratamento do TL, observamos que o texto literário foi trabalhado meramente como exemplo para ilustrar assuntos diversos como verbos, rotina, entre outros, como podemos constatar a seguir,

Para os contos eu trabalhava assuntos como cores, números, estações e até mesmo signos do zodíaco, assim também como verbos, por exemplo (ser, estar, tener y gustar). Criava personagens que faziam associações com o cotidiano, trabalhando também a rotina. Gostava de sempre começar fazendo uma pré-leitura antes delas lerem o texto, como por exemplo, se era um conto que falava sobre a infância eu apresentava a minha infância, falando em espanhol e pedia para que elas falassem da sua infância (algumas vezes elas também falavam em espanhol nesses momentos, mas preferiam falar em português). Assim, explicava também como usar esses verbos no passado e da estrutura regular e irregular. (V3, 2020).

Indagamos sobre quais as obras que foram trabalhadas e se os alunos haviam solicitado algum texto. V2 nos respondeu não se recordar, para a primeira e não para a segunda. Já V1 nos informou que foram levados poemas de Sórora Juana Inés de la Cruz e que seus alunos também não solicitaram nenhum texto. Já V3 afirmou que seus alunos pediram fábulas de Esopo que foram trabalhadas em classe. Ela também trabalhou *El chavo del 8* e nos explicou que se tratava de um texto sobre as características dos personagens da série televisiva. Além disso, também levou para a classe um conto sobre a terceira idade intitulado *El reloj de Pepita*. Por fim, a voluntária nos relatou ter trabalhado três textos, autorais, intitulados *Las actividades de Julia*.

Referente à recepção e interação dos alunos frente ao texto literário, as participantes declararam que eles recebiam bem os textos e que percebiam isso através do comportamento dos alunos, pois quando gostavam do texto eles ficavam animados, gostavam de ler, comentar as suas interpretações e de debater. Quando a recepção era negativa, eles ficavam quietos e pouco participativos. Em sua resposta, a voluntária V3 relembra um momento de suas aulas:

[...] Em um texto, que era um conto sobre o zodíaco de uma senhora astróloga que escrevia para a terceira idade, elas amaram a possibilidade e já queriam ler sobre seus signos antes mesmo de começar a aula. Elas gostavam de ler e liam muito bem, percebia que elas liam também outras coisas por conta própria. (V3, 2020).

Quando questionamos se os alunos tinham alguma dificuldade nas aulas em que eram trabalhados os textos literários, todas as voluntárias responderam que não havia nenhuma.

Apenas a voluntária V3 informou fazer o uso de dinâmicas com o texto literário durante as aulas, afirmando utilizar muitas, pois a turma apreciava esses momentos e eram vistos como uma brincadeira, que ajudavam a recordar dos assuntos. Essas informações nos proporcionaram uma visão mais ampla para a seleção de dinâmicas, com isso optamos por aquelas mais ativas e interativas para as nossas propostas.

Corroborando com essa escolha, além disso, atestando o envolvimento e o comprometimento da turma com as dinâmicas e com o aprendizado da literatura, podemos destacar o evento intitulado “*Una nueva Mancha al Don Quijote*”. O referido, organizado pela segunda dupla de voluntárias, foi uma culminância do projeto de extensão em homenagem à obra de Miguel de Cervantes *Don Quijote de La Mancha*. Nele, as voluntárias – juntamente com suas alunas do projeto de extensão – organizaram uma peça de três atos, escrita pelos alunos da terceira idade, com base na obra citada, após a trabalharem durante as aulas, além de outras representações artísticas.

Fotografia 1 – Participantes do projeto



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
(2019)

Figura 2 – Cartaz de divulgação do evento



Fonte: Autoria própria (2019)

Com isso, finalizamos o bloco sobre a prática das voluntárias. Percebemos que houveram algumas lacunas no processo do tratamento do texto literário, que algumas de suas etapas fundamentais foram negligenciadas e que, mesmo na nova geração de professores, ainda encontramos professores que tratam o TL como exemplos de outros assuntos. Entendemos que a turma tem uma grande aceitação por dinâmicas, que gosta muito de poemas, contos e fábulas, que faz leituras extraclasse e que gosta de realizar pesquisas.

Na sequência, retomamos com questionamentos mais amplos sobre o tratamento didático do texto literário nas aulas de E/LE. Indagamos para as voluntárias se haviam vantagens e desvantagens de se trabalhar o TL nas aulas de língua espanhola, na questão 12. As vantagens elencadas foram uma maior familiarização dos alunos com a língua e com sua escrita, veem como uma oportunidade para exercitá-las. Além de poder proporcionar aos discentes momentos de leituras mais aprofundadas e lhes oferecerem uma melhor forma de perceber seu entorno.

Já como desvantagem foi citada a falta de tempo, que limita a prática, impossibilitando a leitura de obras extensas, por exemplo. V3 (2020) relatou que “[...] pelo tempo estipulado,

não conseguimos ler obras extensas e trabalha-las, somente se houver uma adaptação, com uma linguagem mais cotidiana, o que às vezes é difícil de encontrar.”.

Entretanto, como já mencionado anteriormente nesse trabalho, defendemos que a adaptação não seria a resolução adequada para o tratamento de obras extensas, por perder seu valor estético, mas sim a utilização de estratégias adequadas para as necessidades da turma.

Isso também pode ser uma opção para a resolução de uma recepção negativa dos alunos e um conseqüente distanciamento deles com o TL, citado como desvantagem, como podemos verificar:

[...] só há uma desvantagem ao trabalhar com esse tipo de texto, não saber como será a recepção, o efeito posterior, pois há o risco de apresenta-lo ao seu aluno e não ter a recepção esperada, então se assim for, ele perderá seu interesse e não alcançará nenhum objetivo que tenha traçado de aprendizado. (V4, 2020)

Mesmo que não possamos, realmente, garantir que os alunos aceitem bem o TL, acreditamos que o ouvir pode ser a chave para evitar tais reações. Fazer uso de questionários, por exemplo, para saber qual o tipo de tema que mais os agradam e, a partir disso, escolher textos e apresentá-los aos poucos nas aulas, pode ser uma forma de minimizar essas questões. Como a própria ex-professora do curso reconhece:

Trabalhar com o texto literário exige preparo, leituras e conhecimentos do uso de estratégias corretas, pois muitos alunos não entendem ainda o valor que exprime o conteúdo daquele papel e tem que fazê-lo enxergar, fazê-lo crer que dialogar com o texto literário é importante [...] (V4, 2020)

Cabe, pois, ao professor, saber ouvir o aluno, compreender suas necessidades de aprendizado e, assim, elaborar estratégias que o aproximem ao TL.

Na pergunta seguinte (questão 13), indagamos se as voluntárias achavam necessário que se trabalhasse a literatura na sala de aula e por qual motivo. Das quatro participantes, três informaram ser necessário e uma delas nos informou que isso é uma decisão que deve ser estabelecida entre o professor e seus alunos.

Em relação às afirmativas, os motivos mencionados para que haja o tratamento didático do texto literário na sala de aula são poder trabalhar os distintos aspectos linguísticos, culturais e sociais, como expressado na resposta de V3:

É necessário para conseguir trabalhar diversos aspectos não só da língua, mas culturais e sociais, muitos personagens são arquétipos que encontramos no nosso cotidiano e nos identificamos com isso. É essencial não somente ler ou interpretar, mas encontrar uma forma prazerosa de se trabalhar e também, com ela, é possível estarmos abertos às questões do mundo para que possamos ser empáticos. (V3, 2020).

Além disso, como mencionamos anteriormente, a literatura abre portas para outros mundos e realidades, como confirma V1 (2020) “acho sim necessário trabalhar a literatura, por que a literatura também nos traz novos conhecimentos, nos permite conhecer novos pensamentos e novos mundos. De forma mais prática, ajuda também a desenvolver a leitura e a escrita.”.

A prática da leitura literária também pode desenvolver o senso crítico e reflexivo dos alunos, de acordo com V2 (2020) “sim, é importante para que os alunos possam desenvolver curiosidades, e também refletir, criticar, conhecer aspectos culturais além de sua realidade ou até mesmo comparar com a realidade vivida.”.

Já V4, em sua resposta, expressa que deve haver cautela nessa prática, de acordo com ela:

Creio que trabalhar ou não literatura em sala é uma escolha do professor, mediante a verificação do interesse do seu aluno, pois, se tentar impor essa forma de aprendizado quando os alunos não são ou não se fizeram cativos desse meio, não funcionará, então cabe, ao professor verificar se esse meio é válido para aquele perfil, afinal nem todos se interessam por esse tipo de leitura. (V4, 2020).

A partir disso, compreendemos que a turma ainda não havia vivenciado a experiência completa do letramento literário, como proposto nesse trabalho. Acreditamos que é fundamental que a literatura seja trabalhada na sala de aula, seja nas aulas de língua estrangeira ou de língua materna, por ser uma produção cultural genuína, rica em diversos aspectos que já mencionamos anteriormente. Portanto, cabe ao docente, mesmo que os alunos – no primeiro momento – se mostrem adversos ao TL, realizar as estratégias do letramento literário e que busque cativá-los para a leitura literária.

Em seguida, destinamos um espaço livre, para que as participantes pudessem escrever um pouco mais sobre a experiência de ministrar aulas para os alunos da terceira idade e de como era o perfil da turma (questão 15). Em relação ao perfil, elas relataram que era uma turma constituída por aposentados de distintas profissões e de classes sociais diversas, formada

maioritariamente por mulheres. Segundo as pesquisadoras, a turma era comprometida com o estudo, os alunos eram pesquisadores, interativos e respeitosos com a figura docente. Cada relato mostra a percepção única que cada uma teve da turma, como podemos verificar a seguir:

Foi uma experiência muito gratificante e enriquecedora. Os alunos eram muito dedicados, sempre mostravam interesse nas aulas, eram extremamente respeitosos, apesar de serem mais velhos que as professoras jamais agiram com superioridade ou subestimaram nossa pouca idade. A turma era de aposentados, predominantemente de mulheres. (V1, 2020).

Foi uma experiência incrível. Fiquei ansiosa no começo, porque não fazia ideia de como era a turma, mas me surpreendi. Sempre nos respeitaram e eram muito dedicados. A turma era formada por aposentados e, em sua maioria, por mulheres. (V2, 2020).

A turma na qual trabalhei tinha um espírito alegre, interessado em aprender e mediar seus conhecimentos. Como facilitadora desse processo, me senti feliz por tudo o que a classe almejou e conseguiu, por terem superado as dificuldades, por serem extremamente receptivas e também abertas às informações que encontramos ao longo do percurso. Elas tinham um perfil jovial, a pesar de muitas vezes acreditarmos que elas não gostariam de determinados assuntos trabalhados. Sempre buscavam pesquisar, interagir e até mesmo, falar sobre assuntos pessoais que faziam parte daquele processo, pois a vida já era um longo e eterno aprendizado. (V3, 2020).

Foi uma experiência muito boa, que nos faz quebrar várias barreiras estereotípicas de alunos dessa fase de vida. A turma tinha um perfil diverso, profissões e padrões de vida diferentes, mas tinha algo em comum, o desejo de aprender a se comunicar nesse idioma, e esse elemento foi usado como amalgama para as unir. (V4, 2020).

Por fim, no último questionamento, perguntamos quais eram as observações das participantes, como docente, para outros professores que ministrarão aulas para os alunos da terceira idade. Elas nos indicaram entender os alunos, seja qual for a faixa etária; saber ouvi-los e estar em uma relação de troca de aprendizado, pois são um público com uma grande bagagem de experiências; ser um docente distinto “sair do óbvio” de acordo com V3:

Ouçam suas histórias, façam questionários para “quebrar o gelo” daquele primeiro dia de aula. Conversem sobre suas experiências, levem diferentes mundos para as aulas e não se limitem a usar o que apenas é imposto, criem e experimentem suas experiências ao longo do curso com bastantes ideias que por mais que não sejam inovadoras, que elas possam permitir um princípio que se aproxime da ideia. (V3, 2020).

Também relataram que é preciso ter paciência e que o docente entenda as suas realidades e objetivos de seus alunos, além disso, de acordo com V2 (2020) “[...] aproveitem cada momento com a turma, porque é uma experiência incrível.”.

Com isso, finalizamos nosso questionário e graças ao retorno das ex-professoras voluntárias do projeto, tivemos algumas informações necessárias para entender como se dava o tratamento didático do TL para a referida turma, além de saber um pouco mais sobre seu perfil. Assim, foi possível desenvolvermos das nossas propostas didáticas.

3.5 PLANEJAMENTO DAS AULAS

A prática de um professor é sempre orientada, ou deveria sempre ser, por um planejamento, isso é imprescindível na prática docente. É no planejamento que o profissional vai escolher, a partir das suas necessidades, do seu público e, principalmente, das determinações sociais, os conteúdos a serem ensinados, a metodologia, os recursos e a avaliação. Como descreve Luckesi (1999, p. 146), “o ato de planejar é um ato decisório político, científico e técnico”. Ele explica que é político, por ter objetivos intencionalmente determinado pelo meio social, é científico pois é necessário, para servir como suporte, um conhecimento científico significativo para alcançar os objetivos propostos e é técnico por incluir modos operacionais que, segundo o autor, “vão mediar a decisão política e a compreensão científica do processo de nossa ação.” (LUCKESI, 1999, p. 146).

Dessa forma, podemos perceber que é de suma importância o planejamento, que sejam bem definidos os objetivos do aprendizado, os conteúdos, a metodologia a ser utilizada etc.

Pretendemos trabalhar a literatura no ensino de espanhol como língua estrangeira não somente com objetivo de aproximar o aluno das formas escritas da língua, mas de fomentar nele um pensamento crítico para que possa tornar-se um leitor responsável, autônomo e competente, capaz de ler e interpretar a literatura e o mundo com seus próprios meios. De acordo com Lima:

As pesquisas atuais em didática da literatura, mostram que é a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e a seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura. A importância do clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor) é enfatizada: um contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício ao encontro com textos literários. (LIMA, 2019, p. 24)

Portanto, nesse sentido, elencamos os princípios norteadores – primordiais para que seja trabalhada a leitura literária nas aulas de E/LE – propostos por Silva (2016, p.230)

1º - Os textos escolhidos devem ser acessíveis, autênticos, que possibilitem a integração de diversas habilidades e que sejam motivadores. Além de ser necessário que o docente os conheça bem e tenha feito leituras prévias de tais textos;

2º - A escolha deve ser feita com base nas preferências dos alunos e do professor, um não pode exceder o outro;

3º - A prática docente deve trabalhar o filtro afetivo, observando sempre as motivações dos alunos, elevando a autoestima deles;

4º - O planejamento deve conter atividades de pré-leitura, leitura e pós leitura, que trabalhe a predição, compreensão e interpretação, de acordo com a necessidade da turma;

5º - O texto literário não pode ser trabalhado apenas como exemplo, como um pretexto para outros assuntos, deve ser trabalhado para a formação e enriquecimento da competência comunicativa, a partir da compreensão leitora;

6º - O texto literário não é o único tipo que dispõe de riquezas que possibilitam que os alunos desenvolvam habilidades linguísticas, entretanto, uma sistematização com a leitura literária proporciona uma melhoria no desenvolvimento das habilidades da competência literária e da compreensão leitora;

7º - As obras mais extensas podem ser trabalhadas em sala de aula por meio de fragmentos bem selecionados pelo docente, deve conter uma unidade de sentido em si mesmo e ser uma parte importante da obra, além de seguir os outros critérios já mencionados, pois isso pode estimular os alunos à leitura de obras mais complexas;

8º - O TL vai muito além do que uma fonte de cultura, é uma fonte de situações comunicativas que possibilita uma apropriação de formas linguísticas e socioculturais da língua estudada, além de fomentar o hábito leitor literário dos alunos;

9º - A leitura e atividades em grupo devem ser estimuladas, pois a troca de conhecimento que essas atividades proporcionam permitem um melhor desenvolvimento da formação comunicativa dos alunos;

10º - A compreensão leitora e a interpretação devem ser o foco das aulas de leitura literária, entretanto, isso não coíbe o docente a elaborar atividades que estimulem das outras habilidades linguísticas.

A formulação das nossas propostas teve como base as considerações supracitadas e as contribuições de Cosson (2009), Mendonza (1998); Moreno (2011), Muñoz (2007), Reyzábal e Tenório (2004), Silva (2016), que indicam que a aula de leitura literária deve ser estruturada em três momentos distintos, sendo eles: a pré-leitura, momento introdutório do TL, onde o professor cativa o aluno para o tema a ser trabalhado e busca retomar os conhecimentos prévios dos discentes; a leitura, onde o discente tem o contato com o texto e realiza os procedimentos de leitura, esse momento pode ser mediado pelo professor, pode ser solitário ou das duas formas; por fim, a pós leitura, no qual o professor trabalha o texto com atividades relacionadas com a leitura, com objetivo de fazer com que o aluno sistematize todo o assunto abordado. Podemos entender melhor no esquema abaixo, proposto por Silva (2016).

Fluxograma – Esboço da estrutura das aulas de leitura

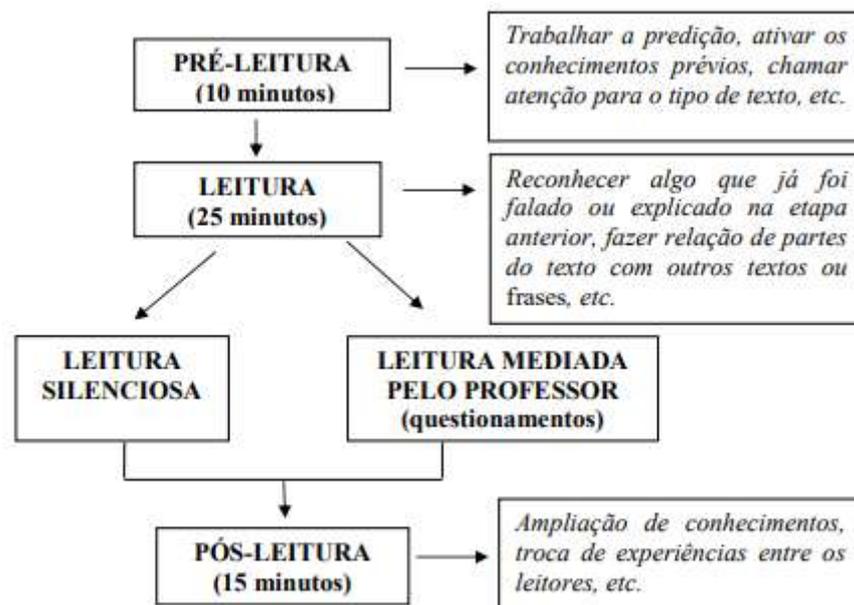


Figura 3 - Esboço da estrutura das aulas de leitura (elaborado pela pesquisadora)

Fonte: Silva (2016).

Nele, a autora estipula um tempo para cada momento, tendo como base a duração das aulas do ensino médio, que correspondente a cinquenta minutos. No nosso caso, como dispomos de uma hora e trinta minutos de aula, seguimos a mesma estrutura, porém, com distribuição de tempo distinta.

4 PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LITERATURA ESPANHOLA NA TERCEIRA IDADE

Nessa seção, separada em quatro subtópicos, apresentamos as nossas propostas didáticas. Na primeira trabalhamos o microconto *Los juegos del Tiempo*. Na segunda, o poema *En Paz*. Já na terceira, o texto teatral *Yerma*. Por fim, na quarta e última trabalhamos o romance *Sin Noticias de Gurb*.

4.1 PROPOSTA I

Aula – Microconto

Los juegos del Tiempo
(Eduardo Galeano, 2004).

Dizquedicen que había una vez dos amigos que estaban contemplando un cuadro. La pintura, obra de quién sabe quién, venía de China. Era un campo de flores en tiempo de cosecha.

Uno de los dos amigos, quién sabe por qué, tenía la vista clavada en una mujer, una de las muchas mujeres que en el cuadro recogían amapolas en sus canastas. Ella llevaba el pelo suelto, llovido sobre los hombros.

Por fin ella le devolvió la mirada, dejó caer su canasta, extendió los brazos y, quién sabe cómo, se lo llevó.

Él se dejó ir hacia quién sabe dónde, y con esa mujer pasó las noches y los días, quién sabe cuántos, hasta que un ventarrón lo arrancó de allí y lo devolvió a la sala donde su amigo seguía plantado ante el cuadro.

Tan brevísima había sido aquella eternidad que el amigo ni se había dado cuenta de su ausencia. Y tampoco se había dado cuenta de que esa mujer, una de las muchas mujeres que en el cuadro recogían amapolas en sus canastas, llevaba, ahora, el pelo atado en la nuca.

antes da leitura (35 minutos)

- Reunir os alunos em pé perto do quadro como se estivessem em um museu contemplando obras de arte em exposição. Em seguida, colocar as imagens, a seguir, no quadro (pode ser colada ou projetada) e pedir que os alunos descrevam oralmente e que também anotem em uma folha para ser entregue, todos os elementos delas, com o objetivo de trabalhar *las descripciones*. Para isso pode-se direcionar perguntas, sobre as figuras do tipo: *¿Cómo lleva el pelo?* *¿Cuál el color de su piel?* *¿Cuáles son los nombres de sus vestimentas?* Em seguida, pode-se indagar sobre o cenário: *¿Dónde están las personas?* *¿Qué hacen allí?* *¿Cuál será la estación del año?* *¿Conocen el tipo de planta que está en la imagen?* Também pode-se pedir que, além da descrição física, os alunos façam uma pequena análise, como se fossem críticos de arte em uma galeria, pedir que digam quais das duas eles preferem e por qual motivo.

Imagem 1 - Mulher no campo de flores



Fonte: Walbourn [19--?].

Imagem 2 – Mulheres no campo de flores



Fonte: Arte de envelhecer (2019).

- Após esse momento, explicar que os alunos irão assistir a um fragmento de um filme onde acontece algo muito curioso e pedir que anotem os fatos que mais lhe chamem atenção. O filme será *Las crónicas de Narnia: la travesía del Viajero del Alba*. Deve estar legendado, e a projeção deve ser do início até 08:30m, no momento em que os personagens entram no quadro e voltam para Nárnia. Logo após, perguntar aos alunos quais acontecimentos eles anotaram e comentar sobre eles. O objetivo dessa atividade é que eles percebam o objeto em comum com a atividade anterior, que é o quadro.

- Posteriormente, comentar com eles sobre o poder da imaginação e as possibilidades que ela pode criar ao se observar um quadro.

durante a leitura (30 minutos):

- Para a primeira leitura, a professora pode dividir o texto em fragmentos e espalhá-los pela sala (antes do início da aula), a turma pode ser dividida em grupos que devem procurar esses fragmentos e organizá-los formando, assim, o texto completo para iniciar a leitura. Caso a ordem esteja equivocada a professora pode dar dicas de como organizá-lo.

- A segunda leitura deve ser silenciosa e individual para que os alunos possam verificar as palavras que desconhecem o significado. Para isso, podem utilizar dicionários ou pesquisas na internet. Em seguida, a professora pede para que comentem quais as palavras já conheciam, a fim de valorizar os conhecimentos prévios. Após esse momento, a docente

pede para que os discentes comentem quais palavras necessitaram de pesquisa e que eles expliquem o significado encontrado.

após a leitura (25 minutos):

- Pedir que os alunos comentem sobre a história e sobre o que aconteceu com o personagem, fazendo relação com as imagens mostradas anteriormente, com o fragmento do filme e com os comentários dos alunos sobre o poder da imaginação.

- Por fim, voltar com a atividade do quadro e pedir que os alunos escrevam uma história, a partir daquelas imagens.

4.2 PROPOSTA II

Aula – Poema

En Paz

Muy cerca de mi ocaso, yo te bendigo, Vida,
porque nunca me diste ni esperanza fallida
ni trabajos injustos, ni pena inmerecida;

Porque veo al final de mi rudo camino
que yo fuí el arquitecto de mi propio destino;

que si extraje las mieles o la hiel de las cosas,
fué porque en ellas puse hiel o mieles sabrosas:
cuando planté rosales, coseché siempre rosas.

...Cierto, a mis lozanías va a seguir el invierno:
¡mas tu no me dijiste que Mayo fuese eterno!

Hallé sin duda largas las noches de mis penas;
 mas no me prometiste tú solo noches buenas;
 y en cambio tuve algunas santamente serenas...

Amé, fui amado, el sol acarició mi faz.
 ¡Vida, nada me debes! ¡Vida, estamos en paz!

Marzo, 20 de 1915.

(Amado Nervo, 1921)

antes da leitura (40 minutos):²⁴

- Indagar se conhecem o que é poesia, se eles leem e, se sim, com que frequência. Perguntar quais os que os alunos se recordam de terem lido, quais temas mais gostam de ler nas poesias ou em outros gêneros e se conhecem algum poeta hispano-americano.
- Logo após, explicar de forma sucinta as características do gênero poesia e da poesia modernista hispano-americana. Em sequência, apresentar brevemente a biografia do autor do texto que será lido (Amado Nervo).
- Em seguida, com o intuito de ampliar o vocabulário, a professora deve exibir a seguinte imagem e pedir para que os alunos a descrevam. Após as descrições, fazer as seguintes indagações, com o propósito de chegar ao tema *do poema*: “*¿Por cuál motivo esta persona fue para este local? ¿Qué hace allí? ¿Cuál sentimiento esta foto transmite?*”.

²⁴ As atividades dessa proposta foram adaptadas de Silva (2016) e de Morales (2011).

Imagem 3 – Mulher meditando ao lusco-fusco



Fonte: Google imagens [20--?].

- A partir das descrições, trabalhar a predição dos alunos e levantar hipóteses sobre o texto a partir do título, com perguntas do tipo: “¿*Qué son los sentimientos?* ¿*Qué entienden por “En paz”?* ¿*Para vosotros qué es el karma?*” e anotar as palavras que surgirem.

durante a leitura (30 minutos):

- A primeira leitura deve ser silenciosa e individual para o reconhecimento do texto e para que os alunos possam verificar as palavras que desconhecem o significado. Para isso, podem utilizar dicionários ou pesquisas na internet. Em seguida, a professora pede para que comentem quais as palavras já conheciam, a fim de valorizar os conhecimentos prévios. Após esse momento a docente pede para eles comentem quais palavras necessitaram de pesquisa e que expliquem o significado encontrado.

- Durante a segunda leitura, para que eles possam ouvir a pronúncia das palavras, a professora deve colocar o áudio em que o poema é recitado, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3XApalak3_M. Também pode-se reproduzir a interpretação cantada, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=J-D8zW0hOdw&list=RDDoSX_97ajwA&index=2

- Na terceira leitura, a professora comenta, junto com os alunos, o significado de cada estrofe do poema e ao final relaciona com as hipóteses realizadas na pré-leitura.

após a leitura (20 minutos):

- Pedir para que comentem as seguintes perguntas: “¿Si fueran poetas, sobre qué escribirían? ¿Qué hacen para sentirse en paz? ¿Cuáles motivos te quitan la paz? ¿Crees en karma? Argumente. ¿Crees que la vida te debe algo? ¿Por qué?”

- Para trabalhar a escrita, pedir que os alunos formem duplas e cada uma elabore, no mínimo, uma estrofe de um poema que trate sobre a vida.

4.3 PROPOSTA III

Aula – Texto teatral

Yerma

Ato primero

CUADRO PRIMERO

Al levantarse el telón está Yerma dormida con un tabanque de costura a los pies. La escena tiene una extraña luz de sueño. Un Pastor sale de puntillas, mirando fijamente a Yerma. Lleva de la mano a un niño vestido de blanco. Suena el reloj. Cuando sale el pastor, la luz azul se cambia por una alegre luz de mañana de primavera. Yerma se despierta.

CANTO

Voz (*dentro*)

A la nana, nana, nana,
a la nanita le haremos
una chocita en el campo
y en ella nos meteremos.

YERMA. Juan. ¿Me oyes? Juan.

JUAN Voy.

YERMA Ya es la hora.

JUAN ¿Pasaron las yuntas?

YERMA Ya pasaron todas.

JUAN Hasta luego. (*Va a salir.*)

YERMA ¿No tomas un vaso de leche?

JUAN ¿Para qué?

YERMA Trabajas mucho y no tienes tú cuerpo para resistir los trabajos.

JUAN Cuando los hombres se quedan enjutos se ponen fuertes, como el acero.

YERMA. Pero tú no. Cuando nos casamos eras otro. Ahora tienes la cara blanca como si no te diera en ella el sol. A mí me gustaría que fueras al río y nadaras, y que te subieras al tejado cuando la lluvia cala nuestra vivienda. Veinticuatro meses llevamos casados y tú cada vez más triste, más enjuto, como si crecieras al revés.

JUAN ¿Has acabado?

YERMA. (*Levantándose.*) No lo tomes a mal. Si yo estuviera enferma me gustaría que tú me cuidases. «Mi mujer está enferma: voy a matar este cordero para hacerle un buen guiso de carne. Mi mujer está enferma: voy a guardar esta enjundia de gallina para aliviar su pecho; voy a llevarle esta piel de oveja para guardar sus pies de la nieve.» Así soy yo. Por eso te cuido.

JUAN. Y yo te lo agradezco.

YERMA. Pero no te dejas cuidar.

JUAN. Es que no tengo nada. Todas esas cosas son suposiciones tuyas. Trabajo mucho. Cada año seré más viejo.

YERMA. Cada año... Tú y yo seguiremos aquí cada año...

JUAN (*Sonriente.*) Naturalmente. Y bien sosegados. Las cosas de la labor van bien, no tenemos hijos que gasten.

YERMA. No tenemos hijos... ¡Juan!

JUAN. Dime.

YERMA. ¿Es que yo no te quiero a ti?

JUAN. Me quieres.

YERMA. Yo conozco muchachas que han temblado y lloraron antes de entrar en la cama con sus maridos. ¿Lloré yo la primera vez que me acosté contigo? ¿No cantaba al levantar los embozos de Holanda? ¿Y no te dije: «¡Cómo huelen a manzana estas ropas!»?

JUAN. ¡Eso dijiste!

YERMA. Mi madre lloró porque no sentí separarme de ella. ¡Y era verdad! Nadie se casó con más alegría. Y sin embargo...

JUAN. Calla.

YERMA. Callo. Y sin embargo...

JUAN. Demasiado trabajo tengo yo con oír en todo momento...

YERMA. No. No me repitas lo que dicen. Yo veo por mis ojos que eso no puede ser... A fuerza de caer la lluvia sobre las piedras éstas se ablandan y hacen crecer jaramagos, que las gentes dicen que no sirven para nada. Los jaramagos no sirven para nada, pero yo bien los veo mover sus flores amarillas en el aire.

JUAN. ¡Hay que esperar!

YERMA. ¡Sí, queriendo! (*Yerma abraza y besa al Marido, tomando ella la iniciativa.*)

JUAN. Si necesitas algo me lo dices y lo traeré. Ya sabes que no me gusta que salgas.

YERMA. Nunca salgo.

JUAN. Estás mejor aquí.

YERMA. Sí.

JUAN. La calle es para la gente desocupada.

YERMA. (*Sombría.*) Claro.

(*El Marido sale y Yerma se dirige a la costura, se pasa la mano por el vientre, alza los brazos en un hermoso bostezo y se sienta a coser.*)

¿De dónde vienes, amor, mi niño?

«De la cresta del duro frío.»

(*Enhebra la aguja*)

¿Qué necesitas, amor, mi niño?

«La tibia tela de tu vestido.»

¡Que se agiten las ramas al sol
y salten las fuentes alrededor!

(Como si hablara con un niño.)

En el patio ladra el perro,
en los árboles canta el viento.

Los bueyes mugen al boyero
y la luna me riza los cabellos.

¿Qué pides, niño, desde tan lejos?

(Pausa)

«Los blancos montes que hay en tu pecho.»

¡Que se agiten las ramas al sol
y salten las fuentes alrededor!

(Cosiendo)

Te diré, niño mío, que sí.

Tronchada y rota soy para ti.

¡Cómo me duele esta cintura
donde tendrás primera cuna!

¿Cuándo, mi niño, vas a venir?

(Pausa)

«Cuando tu carne huela a jazmín.

¡Que se agiten las ramas al sol
y salten las fuentes alrededor!

(Yerma queda cantando. Por la puerta entra María, que viene con un lío de ropa.)

YERMA ¿De dónde vienes?

MARÍA. De la tienda.

YERMA. ¿De la tienda tan temprano?

MARÍA. Por mi gusto hubiera esperado en la puerta a que abrieran. ¿Y a que no sabes lo que he comprado?

YERMA. Habrás comprado café para el desayuno, azúcar, los panes.

MARÍA. No. He comprado encajes, tres varas de hilo, cintas y lana de color para hacer madroños. El dinero lo tenía mi marido y me lo ha dado él mismo.

YERMA. Te vas a hacer una blusa.

MARÍA. No, es porque... ¿sabes?

YERMA. ¿Qué?

MARÍA. Porque ¡ya ha llegado! (*Queda con la cabeza baja.*)

(*Yerma se levanta y queda mirándola con admiración.*)

YERMA. ¡A los cinco meses!

MARÍA. Sí.

YERMA. ¿Te has dado cuenta de ello?

MARÍA. Naturalmente.

YERMA. (*Con curiosidad.*) ¿Y qué sientes?

MARÍA. No sé. (*Pausa.*) Angustia.

YERMA. Angustia. (*Agarrada a ella.*) Pero... ¿cuándo llegó? Dime... Tú estabas descuidada...

MARÍA. Sí, descuidada...

YERMA. Estarías cantando, ¿verdad? Yo canto. ¿Tú?... dime

MARÍA. No me preguntes. ¿No has tenido nunca un pájaro vivo apretado en la mano?

YERMA. Sí.

MARÍA. Pues lo mismo... pero por dentro de la sangre.

YERMA. ¡Qué hermosura! (*La mira extraviada.*)

MARÍA. Estoy aturdida. No sé nada.

YERMA. ¿De qué?

MARÍA. De lo que tengo que hacer. Le preguntaré a mi madre.

YERMA. ¿Para qué? Ya está vieja y habrá olvidado estas cosas. No andes mucho y cuando respire respira tan suave como si tuvieras una rosa entre los dientes.

MARÍA. Oye, dicen que más adelante te empuja suavemente con las piernecitas.

YERMA. Y entonces es cuando se le quiere más, cuando se dice ya ¡mi hijo!

MARÍA. En medio de todo tengo vergüenza.

YERMA. ¿Qué ha dicho tu marido?

MARÍA. Nada.

YERMA. ¿Te quiere mucho?

MARÍA. No me lo dice, pero se pone junto a mí y sus ojos tiemblan como dos hojas verdes.

YERMA. ¿Sabía él que tú...?

MARÍA. Sí.

YERMA. ¿Y por qué lo sabía?

MARÍA. No sé. Pero la noche que nos casamos me lo decía constantemente con su boca puesta en mi mejilla, tanto que a mí me parece que mi niño es un palomo de lumbre que él me deslizó por la oreja.

YERMA. ¡Dichosa!

MARÍA. Pero tú estás más enterada de esto que yo.

YERMA. ¿De qué me sirve?

MARÍA. ¡Es verdad! ¿Por qué será eso? De todas las novias de tu tiempo tú eres la única...

YERMA. Es así. Claro que todavía es tiempo. Elena tardó tres años, y otras antiguas, del tiempo de mi madre, mucho más, pero dos años y veinte días, como yo, es demasiada espera. Pienso que no es justo que yo me consuma aquí. Muchas veces salgo descalza al patio para pisar la tierra, no sé por qué. Si sigo así, acabaré volviéndome mala.

MARÍA. ¡Pero ven acá, criatura! Hablas como si fueras una vieja. ¡Qué digo! Nadie puede quejarse de estas cosas. Una hermana de mi madre lo tuvo a los catorce años, ¡y si vieras qué hermosura de niño!

YERMA. (*Con ansiedad.*) ¿Qué hacía?

MARÍA. Lloraba como un torito, con la fuerza de mil cigarras cantando a la vez, y nos orinaba y nos tiraba de las trenzas y, cuando tuvo cuatro meses, nos llenaba la cara de arañazos.

YERMA. *(Riendo.)* Pero esas cosas no duelen.

MARÍA. Te diré...

YERMA. ¡Bah! Yo he visto a mi hermana dar de mamar a su niño con el pecho lleno de grietas y le producía un gran dolor, pero era un dolor fresco, bueno, necesario para la salud.

MARÍA Dicen que con los hijos se sufre mucho.

YERMA. Mentira. Eso lo dicen las madres débiles, las quejumbrosas. ¿Para qué los tienen? Tener un hijo no es tener un ramo de rosas. Hemos de sufrir para verlos crecer. Yo pienso que se nos va la mitad de nuestra sangre. Pero esto es bueno, sano, hermoso. Cada mujer tiene sangre para cuatro o cinco hijos, y cuando no los tienen se les vuelve veneno, como me va a pasar a mí.

MARÍA. No sé lo que tengo.

YERMA. Siempre oí decir que las primerizas tienen susto.

MARÍA. *(Tímida.)* Veremos... Como tú coses tan bien...

YERMA. *(Cogiendo el lío.)* Trae. Te cortaré los trajecitos. ¿Y esto?

MARÍA. Son los pañales.

YERMA. Bien. *(Se sienta.)*

MARÍA. Entonces... Hasta luego.

(Se acerca y Yerma le coge amorosamente el vientre con las manos.)

YERMA. No corras por las piedras de la calle.

MARÍA. Adiós. *(La besa. Sale.)*

YERMA. ¡Vuelve pronto! *(Yerma queda en la misma actitud que al principio. Coge las tijeras y empieza a cortar. Sale Víctor.)* Adiós, Víctor.

VÍCTOR. *(Es profundo y lleno de firme gravedad.)* ¿Y Juan?

YERMA. En el campo.

VÍCTOR. ¿Qué coses?

YERMA. Corto unos pañales.

VÍCTOR. (*Sonriente.*) ¡Vamos!

YERMA. (*Ríe.*) Los voy a rodear de encajes.

VÍCTOR. Si es niña le pondrás tu nombre.

YERMA. (*Temblando.*) ¿Cómo?...

VÍCTOR. Me alegro por ti.

YERMA. (*Casi ahogada.*) No..., no son para mí. Son para el hijo de María.

VÍCTOR Bueno, pues a ver si con el ejemplo te animas. En esta casa hace falta un niño.

YERMA. (*Con angustia.*) Hace falta.

VÍCTOR Pues adelante. Dile a tu marido que piense menos en el trabajo. Quiere juntar dinero y lo juntará, pero ¿a quién lo va a dejar cuando se muera? Yo me voy con las ovejas. Le dices

TELÓN.

(Federico García Lorca, 1989)

antes da leitura (20 minutos):

- Indagar se conhecem textos teatrais e se já leram algum ou assistiram sua representação em espanhol ou em língua portuguesa.

- Logo após, explicar de forma sucinta as características do gênero dramático. Em sequência, apresentar brevemente a biografia do autor Federico García Lorca, explicar a representação cultural Espanhola presente em suas três tragédias rurais ambientadas em Andaluzia: Bodas de Sangue (1933), Yerma (1934) e A Casa de Bernarda Alba (1936).

- A partir do título Yerma, levantar hipóteses sobre o texto, com perguntas do tipo: “¿Qué significa Yerma? ¿Qué puede representar este título para un ambiente rural?”.

- Em seguida, informar que a personagem principal do texto se chama Yerma e, novamente, levantar hipóteses sobre o texto, com perguntas do tipo “¿Sabemos que el texto es ambientado en un ambiente rural de 1934, ¿cuál era el papel de la mujer en este periodo? ¿Por qué será, entonces, la mujer se llama Yerma?”. Com isso, tentar chegar ao tema infertilidade.

durante a leitura (40 minutos):

- A leitura deve ser realizada em conjunto, caso os alunos aceitem, podem realizá-la fazendo uma dramatização simples. Caso surjam dúvidas, a professora pode pausar a leitura para elucidá-las.

após a leitura (30 minutos):

- Após a leitura do primeiro ato, perguntar aos alunos como eles imaginam que seja o restante do texto, sobre qual é o tema principal e fazer relação com as predições realizadas antes da leitura.

- Posteriormente, voltar a comentar o papel da mulher na sociedade daquela época, fazendo um contraste com os tempos atuais, mediando um debate entre os alunos sobre essas mudanças.

- Por fim, os alunos deverão criar suas próprias peças. Deverão formar grupos, de acordo com a quantidade de pessoas presentes, que não ultrapassem mais de 3 grupos. O professor, junto com os alunos ou com um representante de cada grupo deverão sortear um local: a sala de uma casa, um jardim, um parque etc.; três características, uma para cada personagem: autoritário(a), amoroso(a), vingativo(a), entre outros; e, por fim, um enredo principal: amor impossível, história de amor concretizado, destruição de algo ou alguém, assassinato, vingança etc. A partir dos elementos sorteados, os grupos devem criar um pequeno ato, seguindo as características do gênero estudado.

4.4 PROPOSTA IV

Aula – Novela/Romance

Observação: Essa proposta foi pensada para contemplar quatro encontros. O primeiro será destinado para a introdução da obra, sendo utilizado os dois horários disponíveis (2h/a). Já os dois seguintes, serão destinados apenas um momento do horário, para a leitura e discussão de um fragmento da obra (30m de cada encontro). Por fim, no quarto e último, utilizaremos todo o horário (2h/a) para a finalização da obra trabalhada.

Aula de abertura

Sin Noticias de Gurb

DÍA 9

00.01 (hora local) Aterrizaje efectuado sin dificultad. Propulsión convencional (ampliada). Velocidad de aterrizaje: 6.30 de la escala convencional(restringida). Velocidad en el momento del amaraje: 4 de la escala Bajo-U1 0 9 de la escala Molina-Calvo. Cubicaje:AZ-0.3.

Lugar de aterrizaje: 63Ω (IIβ) 28476394783639473937492749.

Denominación local del lugar de aterrizaje: Sardanyola.

07.00 Cumpliendo órdenes (mías) Gurb se prepara para tomar contacto con las formas de vida (reales y potenciales) de la zona. Como viajamos bajo forma acorpórea (inteligencia pura-factor analítico 4800), dispongo que adopte cuerpo análogo al de los habitantes de la zona. Objetivo: no llamar la atención de la fauna autóctona (real y potencial). Consultado el Catálogo Astral Terrestre Indicativo de Formas Asimilables (CATIFA) elijo para Gurb la apariencia del ser humano denominado Marta Sánchez.

07.15 Gurb abandona la nave por la escotilla 4. Tiempo despejado con ligeros vientos de componente sur; temperatura, 15 grados centígrados; humedad relativa, 56 por ciento; estado de la mar, llana.

07.21 Primer contacto con habitante de la zona. Datos recibidos por Gurb: Tamaño del ente individualizado, 170 centímetros; perímetro craneal 57 centímetros; número de ojos, dos; longitud del rabo, 0.00 centímetros (carece de él). El ente se comunica mediante un lenguaje de gran simplicidad estructural, pero de muy compleja sonorización, pues debe articularse *mediante el uso de órganos internos*. Conceptualización escasísima. Denominación del ente, Lluc Puig i Roig (probable recepción defectuosa o incompleta). Fundación biológica del ente: profesor encargado de cátedra (dedicación exclusiva) en la Universidad Autónoma de Bellaterra. Nivel de mansedumbre, bajo. Dispone de medio de transporte de gran simplicidad estructural, pero de muy complicado manejo denominado Ford Fiesta.

07.23 Gurb es invitado por el ente a subir a su medio de transporte. Pide instrucciones. Le ordeno que acepte el ofrecimiento. Objetivo fundamental: no llamar la atención de la fauna autóctona (real y potencial).

07.30 Sin noticias de Gurb.

08.00 Sin noticias de Gurb.

09.00 Sin noticias de Gurb.

12.30 Sin noticias de Gurb.

20.30 Sin noticias de Gurb.

DÍA 10

07.00 Decido salir en busca de Gurb.

Antes de salir oculto la nave para evitar reconocimiento e inspección de la misma por parte de la fauna autóctona. Consultado el Catálogo Astral, decido transformar la nave en cuerpo terrestre denominado vivienda unifamiliar adosada, calef. 3 dorm. 2 bñs. Terraza. Piscina comunit. 2 plzs. Pkng. Máximas facilidades.

07.30 Decido adoptar la apariencia de ente humano individualizado. Consultado Catálogo, elijo el conde-duque de Olivares.

07.45 En lugar de abandonar la nave por la escotilla (ahora transformada en puerta de cuarterones de gran simplicidad estructural, pero de muy difícil manejo), opto por naturalizarme allí donde la concentración de entes individualizados es más densa, con objeto de no llamar la atención.

08.00 Me naturalizo en lugar denominado Diagonal-Paseo de Gracia. Soy arrollado por autobús número 17 Barceloneta-Vall d'Hebrón. Debo recuperar la cabeza, que ha salido rodando de resultas de la colisión. Operación dificultosa por la afluencia de vehículos.

08.01 Arrollado por un Opel Corsa.

08.02 Arrollado por una furgoneta de reparto.

08.03 Arrollado por un taxi.

08.04 Recupero la cabeza y la lavo en una fuente pública situada a pocos metros del lugar de la colisión. Aprovecho la oportunidad para analizar la composición del agua de la zona: hidrógeno, oxígeno y caca.

08.15 Debido a la alta densidad de entes individualizados, tal vez resulte algo difícil localizar a Gurb *a simple vista*, pero me resisto a establecer contacto sensorial, porque ignoro las consecuencias que ello podría tener para el equilibrio ecológico de la zona y, en consecuencia, para sus habitantes.

Los seres humanos son cosas de tamaño variable. Los más pequeños de entre ellos lo son tanto, que si otros seres humanos más altos no los llevaran en un cochecito, no tardarían en ser pisados (y tal vez perderían la cabeza) por los de mayor estatura. Los más altos raramente sobrepasan los 200 centímetros de longitud. Un dato sorprendente es que cuando yacen estirados *continúan midiendo exactamente lo mismo*. Algunos llevan bigote; otros barba y bigote. Casi todos tienen dos ojos, que pueden estar situados en la parte anterior o posterior de

la cara, según se les mire. Al andar se desplazan de atrás a adelante, para lo cual deben contrarrestar el movimiento de las piernas *con un vigoroso braceo*. Los más apremiados refuerzan el braceo por mediación de carteras de piel o plástico o de unos maletines denominados Samsonite, hechos de un material procedente de otro planeta. El sistema de desplazamiento de los automóviles (cuatro ruedas pareadas rellenas de aire fétido) es más racional, y permite alcanzar mayores velocidades. No debo volar ni andar sobre la coronilla si no quiero ser tenido por excéntrico. Nota: mantener siempre en contacto con el suelo un pie – cualquiera de los dos sirve – o el órgano externo denominado culo.

(Eduardo Mendonza, 2008)

antes da leitura (40 minutos):

- Inicialmente, questionar sobre o conhecimento prévio dos alunos acerca das *novelas*. Indagando se eles conhecem o gênero, se já tiveram contato, se lembram de autores, histórias ou personagens famosos – em língua espanhola ou em língua portuguesa – e se sabem quais são suas principais características. É necessário anotar as respostas no quadro.
- Em seguida, apresentar um pequeno resumo da história do gênero, como se desenvolveu na Espanha e na América do Norte, bem como elencar algumas das principais obras e autores. Além de apresentar, também, um breve esquema com suas principais características. Sempre relacionando as com as respostas obtidas dos alunos.
- Após essa introdução, fazer um círculo de conversa e questionar se eles conhecem as características de um diário (anotar as respostas no quadro), se já escreveram algum, se leram o de alguém ou se já teve o seu lido (no caso de respostas positivas para a primeira pergunta). Após esse momento, confessar que já leu o diário de alguém muito importante e esperar as reações. Após um pequeno mistério, revelar que nesse diário viu informações e que, em todos os momentos, quem escreveu procurava por Gurb. Em seguida, incitar a imaginação dos alunos com perguntas sobre o que, ou quem, seria Gurb. Para gerar suspense e curiosidade neles, até o momento da leitura, a professora os deixarão sem respostas, apenas anotar as respostas que surgirem em um caderno para ser utilizado no final da aula e nas seguintes.

- Após esse momento, ainda sem revelar o dono do diário, apresentar uma rápida biografia de Eduardo Mendoza.

- Logo após, explicar que eles irão ler uma obra do autor e apresentar apenas o título. A partir disso, trabalhar a predição dos alunos e, novamente, voltar a indagar sobre o que pode ser Gurb.

durante a leitura (40 minutos):

- Iniciar a leitura, de forma conjunta, do primeiro capítulo, que nessa obra é separada pelos dias do personagem. À medida que em que siga a leitura a professora pode fazer relação das características da obra com as que foram elencadas pelos alunos. Bem como, ao final de cada hora relatada do personagem, pode ir explicando possíveis dúvidas.

- Após esse momento, revelar que o diário que a professora havia lido, na verdade, é o mesmo que os alunos acabaram de ler. Indagar sobre o que aconteceu com o protagonista e relacionar com as predições feitas pelos alunos, anteriormente. Novamente, indagar sobre o que ou quem é Gurb e seu amigo.

- Em seguida, dar continuidade na leitura. A cada hora relatada, parar um momento para comentar com os alunos quais aspectos da nossa sociedade o protagonista achou peculiar, discutir sobre os motivos, bem como quais comportamentos dele chamaram a atenção dos alunos. A professora pode apresentar imagens e explicar rapidamente, à medida que surgirem os locais ou figuras históricas, citados na obra. Como por exemplo o Diagonal-Paseo de Gracia, onde o protagonista visitou pela primeira vez ou como o do Conde-duque de Olivares, figura que ele usou para se disfarçar.

Imagem 4 - Diagonal-Paseo de Gracia



Fonte: Ajuntament de Barcelona Distrito de L'Eixample (2015).

Imagem 5 – Pintura do Conde-duque de Olivares



Fonte: Velázquez [16--?]

após a leitura (10 minutos):

- Debater sobre as primeiras impressões dos alunos sobre o texto, verificar se houveram predições que acertaram quanto à natureza de Gurb e de seu companheiro.

- Para finalizar a primeira aula, combinar com a turma a quantidade de capítulos que irão ler em casa, estipulamos para nossa turma até o final do capítulo “*Día 14*”. Como atividade, para cada capítulo lido, os alunos deverão assumir a identidade de Gurb criar um diário semelhante ao da obra, porém, contando seu lado da história (a versão de Gurb). A produção deverá ser entregue, ao término da leitura completa obra, em um momento de culminância, onde os alunos irão apresentar suas versões, uns aos outros. Por fim, perguntar quais são suas expectativas para essa tarefa e anotar o que for dito para utilizar na última aula.

Encontros seguintes (dois encontros)

A quantidade de momentos destinados para essa parte pode variar conforme o ritmo de leitura da turma, portanto, o docente deve estipular, em concordância com os alunos a

quantidade de capítulos que serão lidos em casa para que essa sequência funcione. De acordo com a caracterização da nossa turma, estipulamos trinta minutos de dois encontros para essa etapa.

antes da leitura (5 minutos):

- Perguntar aos alunos quais foram as partes que mais apreciaram, quais não e o que chamou mais atenção durante a leitura. Verificar se tiveram dúvidas, como fizeram para resolvê-las e ajudá-los, caso ainda tenham alguma. Por fim, fazer um pequeno resumo sobre o ocorrido com o personagem durante esses dias. Antes de iniciar a leitura, indagar aos alunos o que eles acham que irá acontecer nos capítulos seguintes (pedir para que se houverem alunos que já tenham lido essa parte, que não comentem nada sobre o que acontecerá para que todos possam apreciar as teorias dos colegas).

durante a leitura (20 minutos):

- Realizar a leitura dos dois capítulos seguintes, utilizando o mesmo procedimento da primeira aula.

após a leitura (5 minutos):

- Debater sobre as impressões dos alunos sobre o texto, verificar se as teorias coincidiram com os dias do personagem.

- Na última aula desse bloco, encaminhar a leitura dos capítulos finais e lembrar que a aula seguinte será a última, nela os alunos irão apresentar suas histórias para os colegas.

Aula de encerramento

antes da leitura (15 minutos):

- Perguntar aos alunos quais foram as partes que mais apreciaram da obra e quais não. O que chamou mais atenção durante a leitura. Verificar se tiveram dúvidas, como fizeram para resolvê-las e ajudá-los caso ainda tenham alguma. Por fim, perguntar se eles descobriram o que é Gurb, se pesquisaram as figuras histórias que os personagens se disfarçam, caso não, apresentar imagens e fazer uma rápida explicação.

durante a leitura (60 minutos):

- Nesse momento, os alunos irão ler suas produções. É indicado que se sentem próximos, criando uma atmosfera amistosa, de conversa e interação.

- A cada leitura, a professora pode realizar comentários junto com a turma sobre as decisões dos alunos e sobre o andamento da história.

após a leitura (15 minutos):

- Após a leitura dos alunos, indagar quais foram as expectativas durante e após esses momentos de leitura e escrita. Comparar com as ditas durante a primeira aula. Perguntar aos alunos quais contribuições essas aulas trouxeram para eles.

- Por fim, em tom de comemoração, podem se reunir para uma pequena comemoração, como um lanche coletivo, em homenagem às suas produções.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, nosso objetivo principal foi de desenvolver propostas didáticas que incentivassem a leitura de textos literários nas aulas de espanhol como língua estrangeira para a terceira idade, que pudessem ser elaboradas e aplicadas, para os alunos do Projeto de Extensão Programa Saúde e Cidadania na Melhor Idade – Centro de Promoção à Saúde do Idoso do IFRN, dessa forma, contribuindo para a formação leitora desses alunos. Conseguimos atingir, parcialmente, nosso objetivo, pois produzimos quatro propostas trabalhando a leitura do texto literário, no entanto não foi possível aplicá-las.

Os questionamentos que nortearam a resolução do nosso objetivo foram: quais critérios devem ser adotados para escolher os textos literários para as aulas da referida disciplina e de que forma a leitura do texto literário pode ser trabalhada nessas aulas? Para sua resolução nos dedicamos à leitura da bibliografia elencada. Através das contribuições desses autores, compreendemos o funcionamento, os objetivos e, acima de tudo, a importância na vida escolar do letramento literário e como aplicá-lo em nossas aulas. Entendemos o processo e o impacto do aprendizado de uma língua estrangeira na vida dos alunos idosos, bem como o papel da leitura literária nesse contexto.

Através das contribuições de Cosson (2009), Mendonza (1998), Muñoz (2007), Reyes (2008), Reyzábal e Tenorio (2004), Silva (2016), entre outros, percebemos que a leitura literária é um instrumento didático que proporciona inúmeras possibilidades de ser trabalhada em sala de aula. Sua abordagem proporciona aos estudantes momentos de lazer, de brincadeiras, de interação uns com os outros, ao mesmo tempo em que favorece o crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional. Isso, de acordo com Mota, Pereira e Rodrigues (2014), Rodrigues (2011), Alves (2018), e Cardoso *et all* (2015), integra o aluno idoso no convívio social, contribuindo de inúmeras formas para uma melhoria na qualidade de vida.

Por isso, desenvolvemos nossas propostas buscando o incentivo à leitura do TL nas aulas. Estruturadas com os momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na primeira trabalhando os conhecimentos prévios dos alunos, estimulando sua curiosidade em relação aos temas abordados, bem como preparando-lhes para o momento da leitura. Nela, buscamos um espaço para o contato com o texto, para a interação e diálogo entre aluno e texto, uma circunstância para o aprimoramento dos conhecimentos linguísticos. Por fim, na última parte dessa estrutura, buscamos sempre realizar atividades que levassem os alunos a uma

compreensão e reflexão dos conteúdos e que eles pudessem, de alguma forma, expressar esse aprendizado.

No entanto, devido à necessidade do distanciamento social – para diminuir o contágio do coronavírus durante a pandemia – todas as atividades presenciais foram paralisadas durante um longo período. Elas retornaram, parcialmente e de forma remota, porém o projeto, alvo da nossa pesquisa, continuou paralisado. Com isso, impossibilitando um contato direto com o nosso público, logo, inviabilizando a aplicação das propostas didáticas. Para conseguir, então, as informações necessárias para a sua elaboração, realizamos a pesquisa com ex-professoras voluntárias desse projeto, que ministraram aulas para a referida turma.

Através de suas respostas, foi possível ter uma noção geral do perfil da turma e, dessa forma, estabelecer os critérios para a seleção dos textos literários. O primeiro deles foi a extensão do texto, iniciando com textos mais curtos para depois partir para os mais longos. Também observamos a linguagem e a temática, por fim, preferimos começar com os gêneros que os alunos já haviam estudado anteriormente, para depois, inserir os demais. Além disso, esse questionário viabilizou a elaboração das propostas didáticas para a leitura do TL nas aulas de língua espanhola de nível intermediário do referido projeto, mesmo que, infelizmente não as tenhamos aplicado.

Dessa forma, como nos detivemos apenas na proposição das aulas, destacamos a possibilidade de sua aplicação pelos demais pesquisadores. Compreendemos a dificuldade de alguns docentes, sobretudo do ensino médio público, por terem a carga horária reduzida. Entendemos que trabalhar a literatura nesse contexto é um desafio ainda maior, dessa forma sugerimos, nesses casos, a fragmentação e adaptação das propostas em duas aulas ou mais, considerando que elas têm duração de 2h/a (01:30m).

Esperamos que, cada vez mais, os docentes trabalhem o texto literário nas suas aulas, com o objetivo de trabalhá-la em si e por si, sem torná-la um exemplo para outras temáticas. Dessa forma, fomentando o letramento literário em seus alunos, tornando-os leitores críticos, fazendo da leitura literária um hábito em suas vidas, dentro e fora do contexto escolar.

Por fim, esperamos contribuir, também, para os estudos sobre o letramento literário nas aulas de língua espanhola para terceira idade, um campo de estudo ainda incipiente, de forma que mais pesquisadores se debrucem sobre esse ramo de investigação, dando mais notoriedade a esse público.

REFERÊNCIAS

Ajuntament de Barcelona Distrito de L'Eixample. **Los laterales de la Diagonal y del paseo de Gràcia serán para uso ciudadano**. 2015. 1 fotografia. Disponível em: <
https://ajuntament.barcelona.cat/eixample/es/noticia/los-laterales-de-la-diagonal-y-del-paseo-de-gracia-seran-para-uso-ciudadano_134718>. Acesso em nov. 2020.

ALVES, Taíne Batista. **A terceira idade e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira moderna**. 2018. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/11583/1/CT_COLET_2018_1_09.pdf. Acesso em: 4 mar. 2020.

Arte de envelhecer. **3724657**. 2019. 1 gravura. Disponível em: <https://artedeenvelhecer.com.br/coisas-que-ganhamos-no-caminho-2/attachment/3724657/>. Acesso em nov. 2020.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BERGER FILHO, Ruy Leite. Educação profissional no Brasil: novos rumos. *Revista Ibero Americana de Educação*, [S. L.], n. 20, p. 87-105, maio/ago. 1999. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie20f.htm>. Acesso em: 26 abr. 2020.

CARDOSO, Janaina da Silva et al. Aprendizagem de idiomas na terceira idade: muito além de um passatempo. In: BAALBAKI, Angela et al (org.). **Linguagem: teoria, análise e aplicações (8)**. Rio de Janeiro. p. 73-89, 2015. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/linguagem08.html>. Acesso em: 5 mar. 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009. 3ª reimpressão.

COSTA, Maria Tereza Vieira da. **Práticas de Leitura Literária no Ensino de Língua Espanhola na Educação de Jovens e Adultos**. 2018. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Espanhol) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1613>. Acesso em: 28 abr. 2018.

GALEANO, Eduardo. **Bocas del tiempo**. Buenos Aires: Catálogos, 2004. 360 p. Disponível em: http://resistir.info/livros/galeano_bocas.pdf. Acesso em: 11 set. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Google imagens. [Sem título]. [20--?]. 1 fotografia. Disponível em: https://storage.googleapis.com/makestories-202705.appspot.com/ff171HjirxRYJVyxQBpUO3aHKc32/shutterstock_688367407.jpg. Acesso em nov. 2020.

HAURÉLIO, Marco. **Breve história da Literatura de Cordel**. São Paulo: Claridade, 2010.

IBGE (org.). **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação: Índice de Envelhecimento (IE)**. 2008. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em: 21 jun. 2020.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Cordel, teatro e literatura: o Campus Natal-Central celebra Dom Quixote**. 2019. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/noticias/cordel-teatro-e-literatura-o-campus-natal-central-celebra-dom-quixote>. Acesso em ago. 2020.

LIMA, Mariana Carla Augusto de. **Leitura literária em aulas de língua espanhola na Residência Pedagógica do IFRN**. 2019. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Espanhol) - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

LORCA, Federico García. **Yerma**. [S. L.]: Catedra, 1989. 116 p. Edición de Ildefonso-Manuel Gil.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MENDONZA, Antonio Fillola. **Tú, lector: aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 1998. (Colección Recursos, n. 28).

MENDONZA, Eduardo. **Sin noticias de Gurb**. Barcelona: Seix Barral, 2008. 143 p.

MICHALISZYN, Mario Sergio; TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos**. 7. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

MIRANDA, Gabriella Morais Duarte; MENDES, Antônio da Cruz Gouveia; SILVA, Ana Lucia Andrade da. O envelhecimento populacional brasileiro: desafios e consequências sociais atuais e futuras. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, [S.l.], v. 19, n. 3, p. 507-519, jun. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1809-98232016019.150140>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1809-98232016000300507&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 21 maio 2020.

MORALES, Gabriel Iglesias. **Aplicaciones didácticas de la poesía y la arte en el aula de ele**. S. L: Secretaría General Técnica Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2011. 88 p. (Colección complementos). Disponível em: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/aplicaciones-didacticas-de-la-poesia-y-el-arte-en-el-aula-de-ela/ensenanza-lengua-espanola/15652>. Acesso em: 05 jun. 2020

MORENO, Víctor. **Cómo hacer lectores competentes: guía práctica: reflexiones y propuestas**. Navarra: Editorial Pamiela, 2011.

MOTA, Kátia Maria Santos; PEREIRA, Aurea da Silva; RODRIGUES, Maria Emília Oliveira de Santana. Leituras compartilhadas, memória e envelhecimento. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 105-116, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/827>. Acesso em: 21 jun. 2020.

MUÑOZ, Rosana Acquaroni. **Las palabras que no se lleva el viento**: literatura y enseñanza de español como le /12. Madrid: Santillana Educación, 2007.

NERVO, Amado. **Elevación**. Madrid: Biblioteca Nueva, 1921. Obras completas de Amado Nervo, Volúmen XV.

OLIVEIRA, S.L. **Tratado de metodologia científica**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

REYES, Graciela. **Manual de Redacción**: Como escribir bien en español. Madrid: Arco Libros, 2008. 344 p.

REYZÁBAL, Maria Victoria; TENORIO, Pedro. **El aprendizaje significativo de la literatura**. 4. ed. Madrid: Editorial La Muralla, S.A., 2004. (Colección Aula Abierta).

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. Terceira idade e ensino de língua estrangeira: O papel da afetividade e da socialização. Cadernos do CNLF, Rio de Janeiro, 2011. v. 5, p. 2556 - 2565. Trabalho apresentado no 15º Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2011, Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_3/218.pdf. Acesso em: 3 mar. 2020.

SILVA, Girlene Moreira da. **O uso do texto literário nas aulas de espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza**: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE. 2011. 311 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, Girlene Moreira da. **Literatura, leitura e escola**: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária dos alunos de língua de língua espanhola do ensino médio de uma escola pública. 2016. 427 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

VELÁZQUEZ, Círculo de Diego. **Retrato del conde Duque de Olivares**. [16--?]. 1 gravura. Disponível em: <http://www.artnet.com/artists/diego-vel%C3%A1zquez/retrato-del-conde-duque-de-olivares-7Vf687VHGPIY29juHwmHAw2>. Acesso em nov. 2020.

WALBOURN, Ernest. **[Sem título]**. [19--?]. 1 gravura. Disponível em: <https://hu.pinterest.com/pin/606437906055061363/>. Acesso em nov. 2020

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE O TRATAMENTO DIDÁTICO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE E/LE PARA A TERCEIRA IDADE.

18/11/2020

Questionário sobre o tratamento didático do texto literário nas aulas de E/LE para a terceira idade.

Questionário sobre o tratamento didático do texto literário nas aulas de E/LE para a terceira idade.

Queremos, com esse questionário, saber um pouco mais (do ponto de vista docente) sobre o tratamento didático do texto literário nas aulas de espanhol como língua estrangeira para os alunos de terceira idade do Curso FIC. As respostas aqui obtidas serão fonte de dados para o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica, por favor, pedimos que responda fidedignamente as perguntas abaixo de acordo com sua prática em sala de aula. Agradecemos sua participação.

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

2. 1. Qual seu nome? *

3. 2. Qual seu curso? *

Se ainda estiver em formação, colocar o período.

4. 3. Qual sua idade? *

5. 4. Em qual a turma que ministrava aula? (nível e turno) *

18/11/2020

Questionário sobre o tratamento didático do texto literário nas aulas de E/L para a terceira idade.

6. 5. Você dividia sua turma com outro docente? Se sim, como era feita a divisão e planejamento das aulas? *

7. 6. Quanto tempo de duração tinham suas aulas e quantas vezes na semana? *

8. 7. Quantos alunos, em média, estavam presentes nas aulas? *

9. 8. Quais eram os objetivos de aprendizagem da sua turma? *

10. 9. Seus alunos eram participativos durante as aulas? Comente. *

18/11/2020

Questionário sobre o tratamento didático do texto literário nas aulas de E/LÉ para a terceira idade.

11. 10. Quais os temas que mais despertavam interesse da turma? *

12. 11. Você costumava trabalhar textos literários na sua aula? Justifique. *

Se sua resposta for negativa, pule para a questão 12, se positiva, continue a responder o questionário.

13. a) Quais gêneros literários eram mais trabalhados nas suas aulas?

14. b) Quais gêneros literários você percebia que os alunos tinham melhor aceitação e/ou familiaridade?

18/11/2020

Questionário sobre o tratamento didático do texto literário nas aulas de E/L para a terceira idade.

15. c) De que forma você selecionava os textos literários trabalhados em sala de aula?

16. d) De que forma você trabalhava o texto literário na sala de aula e com que finalidade?

17. e) Quais obras foram trabalhadas?

18. f) Como você percebia a recepção dos seus alunos frente ao texto literário?

18/11/2020

Questionário sobre o tratamento didático do texto literário nas aulas de E/L para a terceira idade.

19. g) Seus alunos gostavam de ler e comentar sobre os textos trazidos? Se sim, como?

20. h) Seus alunos apresentavam algum tipo de dificuldade nas aulas em que era trabalhado o texto literário? Se sim, quais?

21. i) Você realizava dinâmicas durante as aulas? Se sim, quais e como era a participação dos alunos nesses momentos?

22. j) Em algum momento, durante o curso, seus alunos pediram/solicitaram alguma obra para ser trabalhada em classe? Se sim, quais foram? Você as levou para a sala de aula?

18/11/2020

Questionário sobre o tratamento didático do texto literário nas aulas de E/L para a terceira idade.

23. 12. Na sua opinião, existem vantagens e desvantagens de se trabalhar o texto literário nas aulas de língua espanhola. Se sim, quais? *

24. 13. Você acha necessário que se trabalhe a literatura na sala de aula? Por quê? *

25. 14. Utilize o espaço a seguir para escrever um pouco mais sobre sua experiência com os alunos da terceira idade e o perfil da sua turma. *

26. 15. Quais são suas observações, como docente, para outros professores que ministrarão aulas para os alunos da terceira idade? *

18/11/2020

Questionário sobre o tratamento didático do texto literário nas aulas de E/L para a terceira idade.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários