

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

KHALÍ GOMES FERREIRA

O TRATAMENTO DIDÁTICO DA LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA NA ESCOLA: PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O
DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

NATAL/RN

2021

KHALÍ GOMES FERREIRA

O TRATAMENTO DIDÁTICO DA LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA NA ESCOLA: PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O
DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

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

Orientadora: Dra. Girlene Moreira da Silva

Co-orientadora: Dra. Carla Aguiar Falcão

NATAL/RN

2021

Ferreira, Khalí Gomes.

F383t O tratamento didático da literatura no ensino de língua espanhola na escola : propostas didáticas para o desenvolvimento da oralidade no ensino remoto emergencial / Khalí Gomes Ferreira. – Natal, 2021.
51 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Espanhol) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2021.

Orientadora: Dra. Girlene Moreira da Silva.

Coorientadora: Dra. Carla Aguiar Falcão.

1. Língua espanhola – Formação docente. 2. Ensino remoto – Língua espanhola. 3. Oralidade – Língua espanhola. 4. Literatura – Espanhol – Tratamento didático. I. Silva, Girlene Moreira da. II. Falcão, Carla Aguiar. III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. IV. Título.

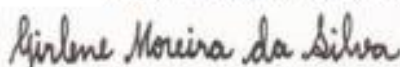
CDU: 811.134.2

KHALÍ GOMES FERREIRA

O TRATAMENTO DIDÁTICO DA LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA NA ESCOLA: PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O
DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso Superior 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
Licenciado em Letras Espanhol.

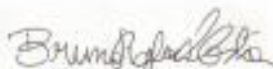
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em 27/09/2021 pela
seguinte Banca Examinadora:



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



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



Bruno Rafael Costa Venancio da Silva, Dr. - Examinador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN



Suyanne Pereira de Moraes, Ma. - Examinadora
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte – SEEC/RN

AGRADECIMENTOS

A Deus, a Nossa senhora e a todos os mestres e seres de luz que me acompanharam nessa caminhada.

A minha mãe Cristiane e ao meu pai Alex, por serem minhas eternas inspirações. Obrigada pelo suporte em todos os momentos, por me apoiarem e me guiarem, mesmo diante certas dificuldades sempre me proporcionarem o melhor. Que um dia eu possa ter metade da força de vocês.

A minha tia Fran e Tata, minhas avós Eunice e Íria e ao meu avô Gustavo. Obrigada por serem fontes inesgotáveis de amor e carinho.

Aos meus amores que são minhas amigas de longas datas, obrigada por todo suporte e apoio.

Ao meu amigo Eduardo por todo carinho, paciência e auxílio.

Aos meus anjos da sala 9, Isabela, Eduarda e Andriese. Sem vocês, essa jornada não teria sido a mesma, obrigada pela leveza, por todos os risos, conselhos, ajudas, palavras de apoio. Vou tê-las sempre comigo. Deixo um agradecimento em especial a Thaís, te agradeço por toda ajuda que você me proporcionou. E a minha parceira de todos os momentos da vida, Joisa, obrigada por tudo minha amiga, sou genuinamente grata por tua amizade.

A minha orientadora maravilhosa Girlene, que acreditou no meu potencial mesmo diante tantas turbulências que enfrentei, não desistiu e sempre esteve presente e disposta a me ajudar. A minha co-orientadora Carla por todo o apoio e presença durante esses anos de graduação. Agradeço a chance de aprender com essas duas mulheres incríveis que são meus exemplos pessoal e profissional.

A minha professora Raquel, pela sua delicadeza, gentileza, luz e suporte durante esses anos de graduação.

A minha família que por ser meu alicerce.

A todos que durante essa jornada me trouxeram risos e amores.

A todos que me apoiam na minha caminhada e nos meus sonhos pessoais e profissionais.

“É urgente viver encantado. O encanto é a única cura possível
para a inevitável tristeza. ”

Valter Hugo Mãe

RESUMO

Devido à pandemia ocasionada pela COVID-19, que motivou a adoção de estratégias de ensino remoto, exigindo uma adaptação rápida de atividades e metodologias de ensino, esse trabalho tem como objetivo propor atividades que possam desenvolver a oralidade por meio da leitura do texto literário em aulas remotas de espanhol como língua estrangeira do Ensino Médio. Nosso estudo é de natureza qualitativa pois buscamos entender de uma maneira mais aprofundada quais os passos necessários para a compreensão e aplicação do ensino oral através da leitura do texto literário. Além disso, também é bibliográfico, pois o desenvolvemos a partir de materiais já elaborados. Nossa proposta tem respaldo teórico nos estudos de Mendoza (2002, 2004), Silva (2016), Abadía (200), Richard e Rodgers (2003) entre outros. Acreditamos que o texto literário desempenha um papel importante na formação do aluno, além de integrado a diferentes habilidades linguísticas, contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno de E/LE. Elaboramos cinco atividades: uma para o primeiro ano do ensino médio, duas para o segundo e duas para terceiro ano. Esperamos que o nosso estudo possa contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem de E/LE nesse novo contexto educacional.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Oralidade. Literatura.

RESUMEN

Debido a la pandemia ocasionada a través del COVID-19, que motivó la adopción de estrategias de enseñanza remota, exigiendo una adaptación rápida de actividades y metodologías de enseñanza, este trabajo tiene como objetivo proponer actividades que puedan desarrollar la oralidad por medio de la lectura del texto literario en clases remotas de español como lengua extranjera de la Enseñanza Media. Nuestro estudio es de naturaleza cualitativa pues buscamos entender de una manera más profunda cuáles son los pasos necesarios para la comprensión y aplicación de la enseñanza oral a través de la lectura del texto literario. Además, también es bibliográfico pues lo desarrollamos a partir de materiales ya elaborados. Nuestra propuesta tiene respaldo teórico en los estudios de Mendoza (2002, 2004), Silva (2016), Abadía (2000), Richard e Rodgers (2003) entre otros. Creemos que el texto literario posee un papel importante en la formación del estudiante, además de integrarse a diferentes habilidades lingüísticas, contribuye en el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante de E/LE. Elaboramos cinco actividades, dos para el primer curso escolar de la enseñanza media, para el segundo y tercer año, así consecutivamente. Esperamos que nuestro estudio pueda ayudar con el proceso de enseñanza y aprendizaje de E/LE en este nuevo contexto educativo.

Palabras clave: Enseñanza Remota. Oralidad. Literatura.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
E/LE	Espanhol/Língua Espanhola
L2	Segunda Língua
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TD	Tecnologias Digitais
ER	Ensino Remoto

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. O TECER DA LÍNGUA ESPANHOLA SUAS LITERATURAS E ORALIDADE..	14
2.1 ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA.....	14
2.2 A HABILIDADE ORAL E SEUS CONCEITOS.....	20
2.3 MODELO REMOTO COMO FORMA DE ENSINO.....	22
2.4 TRATAMENTO DIDATICO DA LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUAS..	24
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	29
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	29
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	30
3.3 PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES.....	31
4. PROPOSTAS DIDATICAS.....	32
4.1 Primeira proposta: poema	33
4.2 Segunda proposta: conto	35
4.3 Terceira proposta: Teatro (drama)	38
4.4 Quarta proposta: novela	41
4.5 Quinta proposta: micro conto	42
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	47

1. INTRODUÇÃO

De acordo com o relatório anual do Instituto Cervantes, de Madri, intitulado de “El Español: una lengua viva informe 2020”, em 2020, 489 milhões de pessoas possuem o espanhol como língua materna, e além disso, mais de 22 milhões de alunos estudam o espanhol como língua estrangeira, sendo:

“[...] a segunda língua materna do mundo por número de falantes, após o chinês mandarim, e a terceira língua em um Computação global de falantes (domínio nativo + competência limitada + estudantes de espanhol), depois do inglês e do chinês mandarim.” (VÍTORES *et al.*, p. 05, 2020)

Dessa forma, a língua vem sendo reconhecida mundialmente, além disso, sua presença no sistema de ensino brasileiro como uma disciplina curricular propicia um avanço na cultura e na educação. É importante enxergá-la além de sua importância comunicativa, como ressaltam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, p. 131, 2006): “é fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores [...]”

Embora o Brasil tenha fronteiras com países hispano-falantes, foi apenas em 1989, com a assinatura do Tratado do Mercosul, que se consolidou o livre comércio entre países da América do Sul e o espanhol passou a ter uma relevância econômica e cultural, dada a estreita relação do país com os países de língua espanhola.

Estes valores se fortaleceram com a promulgação da Lei nº 11.161 (BRASIL, 2005), que tornou obrigatória a oferta de espanhol no ensino médio, dezesseis anos após o tratado. No entanto, essa lei foi revogada pela medida provisória nº 746 de 2016, tornando o espanhol uma matéria optativa, acarretando a diminuição de sua demanda nas instituições de ensino e, conseqüentemente, sua desvalorização.

Paiva (2005 *apud* BRASIL, 2006, p. 90) menciona a dificuldade por parte dos discentes em mensurar o valor do aprendizado da língua inglesa quando afirma “[...] há um lamento de que os alunos de escola pública não sabem a importância do inglês na vida deles e menção aos sentimentos negativos que a disciplina e, por consequência, o professor despertam nos aprendizes.”

Apesar de Paiva (2005) identificar tal aspecto a Língua Inglesa, ele também pode se associar a Língua Espanhola, que sofre com as mesmas dificuldades, sendo

inquietante saber que ainda há alunos que não veem a língua Espanhola de maneira positiva, não se sentindo motivados ou interessados em aprender.

Desse modo, surgem diversos questionamentos por partes dos alunos, como “Por que aprender uma nova língua? E o que eu posso ganhar com isso?”. Para que os alunos possam enxergar a relevância que têm o ensino de língua, é importante deixar claro o objetivo que se pretende atingir, já que, conforme as OCEM (BRASIL, 2006, p. 90), “[...] com essas disciplinas busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo”.

O ensino de Língua Espanhola como Língua Estrangeira (doravante E/LE) na Rede Pública de Ensino no Brasil, devido à carga horária da disciplina que, atualmente, é de apenas 1h/a (que pode ser de quarenta e cinco ou cinquenta minutos semanais), não é suficiente para que o aluno adquira a habilidade oral que o permita se comunicar livremente no idioma, sem sentir dificuldades.

Assim, a dificuldade do ensino da língua parte pela falta de motivação dos alunos, além da carga horaria determinada para a disciplina. Dessa forma, foi refletido como mudar esta realidade para uma em que os alunos se sintam motivados em aprender a língua espanhola, além de praticar a oralidade por meio do texto literário, de acordo com a carga horaria disponível. De acordo com as OCEM (BRASIL, 2006), a leitura literária é um exercício da liberdade e pode levar a limites extremos as possibilidades da língua, e, portanto, o texto literário (TL) pode ser um caminho utilizado para modificar o cenário discorrido até o presente momento.

Para que ocorra o estímulo pelo aluno para aprender o Espanhol por meio do texto literário é preciso que, inicialmente, os alunos adquiriram o hábito de leitura. Para isso, nós, docentes, devemos incentivar a leitura em sala de aula. A princípio, selecionando textos que os alunos gostem e depois guiá-los com outras obras, para que assim, aos poucos, os discentes possam se familiarizar com o universo literário.

Em uma investigação feita por Silva (2016), os gêneros textuais mais indicados pelos alunos para leitura em língua espanhola foram: notícias, contos, poesias, romances e tirinhas, mostrando que não haveria rejeição à literatura por parte dos alunos que participaram da pesquisa.

O texto literário contribui no processo de formação dos jovens, pois, segundo Cerrillo *et al.* (2004, p. 23),

[...] há que falar de uma função geral formativa do ensino dos textos literários, já que a aquisição de habilidades de compreensão ou interpretação leva não só a desenvolver importantes funções relacionadas com a compreensão e expressão, mas também com outras áreas estratégicas, como Literatura, a leitura como algo residual, com tolerância para a literatura juvenil e outras formas de consumo (sub) literário.¹

Apesar disso, a partir da participação no Projeto de Pesquisa “Compreensão leitora e produção oral em aulas de língua espanhola como língua estrangeira na escola pública de ensino médio a partir da leitura de gêneros textuais diversos”, sob a orientação das Professoras Doutoras Girlene Silva e Carla Falcão, foi percebida a dificuldade e a carência nos materiais referentes à oralidade no contexto do ensino remoto, por se tratar de um novo módulo de ensino.

O ensino remoto é uma modalidade alternativa de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico e é adotada de maneira temporária, permitindo que os alunos assistam a essas aulas a distância. Atualmente o ensino brasileiro tem tido como base esse modelo em decorrência pandemia causada pelo Corona Vírus.

O SarsCovid-19 ou Corona Vírus atingiu todos de maneira estarrecedora, criando uma nova realidade em que escolas foram fechadas e o distanciamento social se tornou obrigatório, impedindo aulas presenciais. Após essa nova realidade, a maneira encontrada para dar prosseguimento às aulas foi através do ensino remoto.

Com isso, é relevante um estudo sobre propostas didáticas de atividades orais com o texto literário, aplicáveis remotamente. Considerando a pertinência da presença da literatura e do Texto Literário no ensino de língua espanhola, bem como a oralidade como um caminho primordial no aprendizado de uma língua estrangeira, o presente trabalho apresentou propostas de práticas orais através da literatura para aulas síncronas, integrando as habilidades de compreensão leitora, compreensão oral, produção escrita e produção oral, pois é assim que a língua se manifesta. Cesteros (2004, p. 190 *apud* Ribeiro 2019, p. 14), explica que [...] “parece ser que esta combinação de habilidades resulta sumamente proveitosa para a aprendizagem, entre

¹ [...] hay que hablar de una función general formativa de la enseñanza de los textos literarios, ya que la adquisición de habilidades de comprensión o interpretación no solo lleva a desarrollar importantes funciones relacionadas con la comprensión y expresión, sino con otras áreas estratégicas, como Literatura, la lectura como algo residual, con tolerancia hacia la literatura juvenil y otras formas de consumo (sub)literario. (CERRILLO, 2004, p. 23).
Todas as traduções do trabalho foram realizadas pela autora.

outras coisas, porque se assemelha ao modo em que interagimos linguisticamente na vida real. ”

Apesar da importância que compõe o saber literário, quando se trata do tratamento didático em uma sala de aula, se desacredita de sua capacidade em auxiliar no processo de aprendizagem do aluno. Nesse trabalho, o texto literário não foi trabalhado para análises literárias, assim como nos de Silva e Aragão (2013):

É importante ressaltar que tratamos o TL aqui não como objeto de estudo para análises literárias, mas como recurso para a formação leitora na aula de língua estrangeira, por entendermos que o professor pode explorar o potencial linguístico e didático do TL, permitindo que o aluno possa interpretá-lo, de acordo com interesses específicos, de maneira significativa e contextualizada. No entanto, ao trabalhar a leitura com a utilização do TL, o professor acabará por transmitir, também, conhecimentos que fomentarão a competência literária, assim como a cultural, social, pragmática etc. (SILVA; ARAGÃO, 2013, p.163)

Foi observado que essa questão de utilizar o texto literário como material didático a fim de desenvolver a oralidade poderia ser trabalhada através de procedimentos metodológicos específicos, de maneira em que esses conhecimentos chegassem aos alunos. Então, assim, surgiram as questões de pesquisa: Como trabalhar a oralidade a partir da leitura literária nas aulas remotas de E/LE do Ensino Médio? Como elaborar atividades que levem os alunos a praticarem a oralidade a partir da leitura literária nas aulas remotas de E/LE do Ensino Médio?

E para responder às questões de pesquisa, o presente trabalho teve como objetivo geral propor atividades didáticas orais, por meio da leitura literária em língua espanhola, para aulas remotas de E/LE para o ensino médio. Mais especificamente, os objetivos foram: investigar como a oralidade e a literatura podem estar presentes nas aulas remotas de E/LE do ensino médio e elaborar atividades que trabalhem a oralidade a partir da leitura literária nas aulas remotas de E/LE do ensino médio.

Já existem pesquisas desenvolvidas na área, como a de Silva (2016), que investigou o desenvolvimento de habilidade de compreensão leitora e da competência literária de alunos de língua espanhola do Ensino Médio de uma Escola Pública; a de Ribeiro (2019), que apresentou propostas didáticas para a prática da oralidade em língua espanhola no ensino médio de escolas públicas, porém sem relação com o Texto Literário; Oliveira (2020), que pesquisou a Leitura do Texto Literário para a Terceira Idade e elaborou propostas didáticas para as aulas de espanhol como língua estrangeira e Lima (2019), que pesquisou também sobre a leitura literária em aulas

de língua espanhola no projeto de Residência Pedagógica. Entretanto, o que diferencia o nosso trabalho dos outros é o fato de trabalharmos com a produção oral a partir do texto literário para o ensino remoto.

Nosso trabalho se divide em capítulos, com esta introdução sendo o primeiro, o segundo se refere à fundamentação teórica do trabalho, em que no tópico 2.1 tratamos do ensino da língua espanhola. Já o tópico 2.2 refere-se à habilidade oral e seus conceitos, no 2.3 trabalhamos o modelo remoto como forma de ensino e no tópico 2.4 o tratamento didático da literatura no ensino de língua é abordado. O terceiro capítulo descreve a metodologia usada para a realização do trabalho, incluindo a natureza e tipo da pesquisa. No último capítulo, apresentamos nossas propostas didáticas elaboradas no decorrer da pesquisa, fruto da investigação bibliográfica e das experiências vividas durante o projeto de pesquisa.

2. O TECER DA LÍNGUA ESPANHOLA, SUAS LITERATURAS E A ORALIDADE

Como já exposto antes, o ensino de espanhol encara desafios quando se trata da sua aplicação nas salas de aula, muitas vezes por conta da carga horária ou da metodologia de certos professores. Na atual conjuntura do país, em que estamos em uma pandemia causada pelo covid-19, na qual as aulas presenciais foram pausadas e as aulas remotas se tornaram a realidade de muitos, enfrentamos uma nova realidade, acarretando novas implicações, sejam elas referentes à carga horária ou como e qual metodologia pode-se usar para que o aluno consiga atingir o objetivo de aquisição da habilidade oral.

Para estimular o ensino de línguas, no âmbito do tratamento didático da literatura, necessitamos de estratégias didáticas e, para isso, unimos a leitura literária com a oralidade no contexto ensino e aprendizagem de língua espanhola. Além disso, por conta da pandemia do Coronavírus, as atividades com oralidade estão direcionadas para o ensino remoto.

2.1 ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Em conformidade com as OCEM (BRASIL, 2006, p. 133), “o conhecimento de línguas estrangeiras leva o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade”,

reforçando a significação que o ensino do espanhol pode trazer à cultura. É importante lembrar que o valor do ensino da língua espanhola no Brasil também deve ser acentuado levando em consideração a sua posição geográfica, em que faz fronteira com dez países, dentre os quais sete tem o espanhol como língua oficial.

Após a assinatura do Tratado do MERCOSUL, o qual consolidou o livre comércio entre alguns países da América do Sul, a relação do Brasil com países hispano-falantes mudou, tendo como base interesses econômicos. Entretanto, com a promulgação da Lei nº 11.161(05/08/2005), que tornou obrigatória a oferta de espanhol no ensino médio público e privado, a língua teve uma maior relevância nas diretrizes do currículo escolar.

A proposta de ensino da Língua Espanhola pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino médio (PCN), no ano 2000, antes da Lei nº 11.161, consistia em um ensino optativo. No entanto, nesse momento, o espanhol já era considerado uma língua importante no mundo globalizado, como citam os PCN (BRASIL, 2000, p. 27) “Daí não pode ser ignorado tal contexto, na medida em que, no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas”.

Dado que a língua espanhola só foi incluída no currículo escolar como matéria obrigatória do ensino médio em 2005, com a promulgação da Lei nº 11.161, em 2006, foram publicadas as OCEM (BRASIL, 2006). Esse documento tem a finalidade de contribuir na relação do professor e aluno sobre a prática docente, tendo em vista a sua importância no que se refere às linguagens.

Ressalta-se que a Lei supracitada foi revogada pela medida provisória nº 746 de 2016 e, atualmente, o espanhol é matéria optativa, porém, na prática, ainda é ofertada em sua grade curricular por muitas escolas.

Com as OCEM (BRASIL, 2006), temos uma perspectiva do aluno como um ser pensante e sujeito ativo, possibilitando a utilização de novas metodologias em sala de aula. Essas diretrizes, entretanto, apontam metodologias pensadas somente para o contexto presencial. Diante do cenário pandêmico, no qual o isolamento se constitui como uma nova realidade, notou-se uma lacuna de como tais metodologias podem ser trabalhadas e aplicadas para que atendam ao ensino eficiente no contexto remoto. Um ensino que, por mais que as aulas sejam remotas, permita ao aluno construir uma base oral da língua de forma integrada as quatro habilidades que são respectivamente

a compreensão leitora, a produção oral, a produção escrita e a compreensão auditiva, a partir do texto literário.

Visto que o ensino da língua espanhola está sempre evoluindo, assim como as metodologias, as OCEM (BRASIL, 2006) deixam nítida a necessidade que temos de sempre estarmos nos atualizando conforme a esta demanda:

[...] tudo o que aqui for proposto deverá ser permanentemente revisto, reavaliado e, se necessário, modificado, de forma a enfrentar os desafios de um mundo permanentemente cambiante, cujas transformações não se podem perder de vista. (BRASIL, 2006, p. 129)

O ensino e a aprendizagem de língua estrangeira são influenciados por fatores de ensino, quando se fala das metodologias que possam ter impacto positivo para os estudantes de ensino médio, sendo eles de valor cognitivo quando se sobrepõem a ela outros saberes mais importantes e afetivos, traduzidos em motivação para aprender uma língua estrangeira.

Algo pertinente a se falar, nesse capítulo, é sobre o surgimento dos métodos de ensino de língua estrangeira e suas transformações. Com o estudo do latim clássico e seu declínio no século XVI, a língua latina passou a se considerar uma simples matéria no currículo escolar, permanecendo apenas o seu modelo de estudo gramatical, sendo utilizada como referência para outras línguas estrangeiras, como destacam Richards e Rodgers (2003, p. 10):

Quando as línguas modernas começaram a ser incluídas no currículo das escolas europeias no século XVIII, elas foram ensinadas usando os mesmos procedimentos básicos usados para ensinar latim. Os livros de texto consistiam em enunciados de regras abstratas de gramática, listas de vocabulário e orações para traduzir.²

Após inquietações metodológicas iniciadas no século XIX, no século XX destaca-se o método tradicional e o método direto, como levantado por Sanchez (2014).

O método tradicional tem seu conceito baseado na gramática e na tradução, em que a gramática e suas regras se destacam como meio para aprendizagem, de tal forma que, nas atividades traduções de orações, eram utilizadas como método, priorizando acertos e condenando erros. Além disso, a memorização de vocabulários

² Cuando las lenguas –modernas- empezaron a incluirse en el currículo de las escuelas europeas en el siglo XVIII, se enseñaban usando los mismos procedimientos básicos que se usaban para enseñar latín. Los libros de texto consistían en enunciados de reglas abstractas de gramática, listas de vocabulario y oraciones para traducir.

e uso da língua materna do aluno em sala de aula se faz presente, enquanto a oralidade é descartada.

Nos diálogos propostos no método de gramática e tradução “os textos/conversas são elaborados artificialmente para estudar e praticar determinados conceitos, regras gramaticais e/ou vocabulário, sem qualquer intenção clara de comunicação escrita³”. (ABADÍA, 2000, p.33)

Aplicar o método tradicional para desenvolver a comunicação oral em aulas de língua seria improdutivo, tendo em vista que:

Falar a língua estrangeira não era o objetivo, e a prática oral se limitava a que os alunos lessem em voz alta as orações que haviam traduzido. Estas sentenças foram construídas para ilustrar o sistema gramatical da língua e, conseqüentemente, não mantiveram nenhuma relação com a língua de uma comunicação real.⁴ (Richard, Rodgers, 2003, p.10)

Além disso, os materiais são reduzidos ao livro de texto e ao dicionário bilíngüe e o professor é o único protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Pilar Malero Abadía (2000) esse método tende a gerar frustração nos alunos pois o conhecimento gramatical não é suficiente para o uso prático da língua.

Já o método direto, também estudado por Sanchez (2009), diferente da gramática tradução, a oralidade tem espaço e prioridade no ensino. Caracteriza-se por ser “imitativo, associativo e indutivo” (ABADIA, 2000, p.58) e pretende seguir o curso natural da aprendizagem da língua, como quando começamos a aprender a falar.

Outra característica é que, além da leitura e escrita não serem levadas com tanta prioridade como a oralidade, a língua materna para o processo de ensino é totalmente descartada, em que “A/o estudante deverá, durante o tempo que dure a aula de língua estrangeira, eliminar da consciência sua própria língua materna, para assim poder

³ los textos/conversaciones se elaboran artificialmente con el fin de estudiar y practicar determinados conceptos, reglas gramaticales y/o vocabulario, sin ninguna intención clara de comunicación escrita

⁴ Hablar la lengua extranjera no era el objetivo, y la practica oral se limitaba a que los alumnos leyesen en voz alta las oraciones que habían traducido. Estas oraciones se construían para ilustrar el sistema gramatical de la lengua y, conseqüentemente no mantenían ninguna relación con la lengua de la comunicación real.

chegar a uma nova formação de conceitos na língua estrangeira."⁵ (ABADIA, 2000, p. 47)

Pelo uso da língua materna ser totalmente descartado do processo de aprendizagem, a associação entre forma e significado era feita através de ações e não traduções, podendo dificultar a compreensão da língua para o discente,

se baseava mais na destreza do professor do que no livro didático, e nem todos os professores tinham a competência linguística suficiente na língua estrangeira para aplicar os princípios do método. Os críticos salientaram que a aplicação estrita dos princípios do método direto era frequentemente contraproducente, uma vez que os professores tinham de envidar grandes esforços para não utilizar a língua materna, quando às vezes uma simples explicação na língua materna do aluno supunha uma maneira mais eficaz de conseguir a compreensão⁶. (Richard, Rodgers, 2003, p. 18)

Além disso, também temos o áudio-oral que consiste em repetições de frases e estruturas gramaticais mediante exercícios e procedimentos indutivos, sendo também mais elaborada pedagogicamente, como afirma Sanchez (2009)

Ainda sobre os métodos, se tem o Audiolingual/Situacional e o método Audiovisual, sendo de base estrutural, ou seja, se baseiam mais pelas estruturas linguísticas do que pelo uso da língua, afirma Sanchez (2009, p. 80). Também tem como característica exercícios repetitivos relacionados a situações, frases ou estruturas.

A prática oral é mecanizada pelo foco na estrutura gramatical e em seu vocabulário, excluindo o potencial cognitivo do aluno. Nas atividades de compreensão oral desse método:

A classe escuta atentamente um diálogo ou descrição de uma situação lidos pelo professor ou gravados em um magnetófono. O texto ou diálogo contém todos os elementos estruturais e léxicos que constituirão os objetivos da unidade. A audição repete-se várias vezes, na totalidade ou por partes, a ritmos e velocidades diferentes, até que o professor se tenha assegurado de que a compreensão alcançada é aceitável. Podem-se dar também explicações do significado com a ajuda de desenhos ou com gestos.
⁷(SANCHEZ, 2009, p. 81)

⁵ La/el estudiante debería, durante el tiempo que dure la clase de lengua extranjera, eliminar de la consciencia su propia lengua materna, para así poder llegar a una nueva formación de conceptos en la lengua extranjera.

⁶ se basaba más en la destreza del profesor que en el libro de texto, y no todos los profesores tenían la suficiente competencia lingüística en la lengua extranjera como para aplicar los principios del método. Los críticos señalaban que la aplicación estricta de los principios del Método Directo era con frecuencia contraproducente, ya que los profesores tenían que hacer grandes esfuerzos para no usar la lengua materna, cuando algunas veces una simple explicación en la lengua materna del alumno suponía una manera más eficaz de conseguir la comprensión.

⁷ La clase escucha atentamente un diálogo o descripción de una situación leídos por el profesor o grabada en un magnetófono. El texto o diálogo contiene todos los elementos estructurales y léxicos que constituirán los objetivos de la unidad. La audición se repite varias veces, en su totalidad o por

Ainda segundo autor, a prática oral no método situacional consiste apenas em repetições, dificultando a aquisição de uma LE, já que se mantém um foco na estrutura gramatical e em seu vocabulário, excluindo conseqüentemente o potencial cognitivo do aluno.

Já o método Audiovisual também é baseado em repetições, associando a língua a imagens. Meleiro Abadía (2000, p. 76) afirma que nesse método “*O papel da/do docente reduz-se ao de uma/um técnica/ou de médios*”⁸ ou seja, a aprendizagem se fundamenta na condução de formação de hábitos linguísticos.

Diferente dos outros métodos, o comunicativo coloca o aluno numa posição mais autônoma referente ao ensino, em que o discente e o docente trabalham conjuntamente no processo de aquisição da linguagem.

Para nos comunicarmos em determinada LE devemos ter um bom uso da língua além do conhecimento linguístico. Porque, como vimos nos métodos supracitados, apenas o conhecimento linguístico e gramatical não é suficiente se não souber lidar com a língua em situações reais. Sanchez diz que:

O processo comunicativo nunca se dá isoladamente, mas dentro de um contexto ou situação. Este contexto não tem uma mera função de "adorno": contribui também para o processo facilitando a compreensão das mensagens trocadas através dos elementos linguísticos e extra-linguísticos que as integram.(SANCHEZ, 2006, p.112)⁹

A vertente comunicativa valoriza a interação entre os falantes, colocando o modelo de ensino da gramática normativa em segundo plano, desenvolvendo o uso oral da língua com uma maior prioridade em relação à escrita, de forma que “o enfoque comunicativo não descuida o ensino da gramática, como muitas vezes lhe tem sido reprovado, mas tenta conseguir um equilíbrio entre a exatidão gramatical e a eficácia comunicativa.”¹⁰ (ABADIA,2000, p. 90)

partes, a ritmos y velocidades diversas, hasta que el profesor se ha asegurado de que la comprensión lograda es aceptable. Pueden darse también explicaciones del significado con la ayuda de dibujos o con gestos.

⁸ El papel de la/del docente se reduce al de una/un técnica/o de médios.

⁹ El proceso comunicativo nunca se da aisladamente, sino dentro de un contexto o situación. Dicho contexto no tiene una mera función de "adorno": contribuye también al proceso facilitando la comprensión de los mensajes intercambiados mediante los elementos lingüísticos y extra lingüísticos que los integran. (SANCHEZ, 2006, p.112)

¹⁰ El enfoque comunicativo no descuida la enseñanza de la gramática, como muchas veces se le ha reprochado, más bien intenta conseguir un equilibrio entre la exactitud gramatical y la eficacia comunicativa.

O docente que utiliza desse método em suas aulas é considerado como agente facilitador da aprendizagem, em que os textos trabalhados em sala de aula são vistos também com a finalidade de compreensão e não apenas com um objetivo exclusivamente linguístico. Além disso, trabalhar com textos autênticos e situações reais estimulam o desenvolvimento cognitivo, desenvolvendo as situações para que a aula possa ocorrer de forma proveitosa através da prática, facilitando o processo comunicativo do estudante.

De acordo com o que foi dito até agora, o método comunicativo é um dos que pode proporcionar uma maior compreensão e interação com a habilidade oral, dessa forma, sendo o que mais se encaixa com as propostas da pesquisa que pretende trabalhar com a literatura através da competência comunicativa, com objetivo de desenvolver a habilidade oral dos discentes.

Nesse processo de ensino e aprendizagem em que a oralidade é um dos pilares que compõem o saber de uma língua, podemos entrelaçá-la também a literatura que, além de enriquecer a competência comunicativa proporciona um desenvolvimento na competência literária e compreensão leitora.

Considerando que a oralidade é uma habilidade significativa no processo de aquisição de uma segunda linguagem, se faz necessária uma devida explicação sobre o que é a oralidade, sua importância e seus conceitos. No próximo tópico falaremos um pouco mais sobre essa competência.

2.2 A HABILIDADE ORAL E SEUS CONCEITOS

A habilidade de comunicação, seja ela escrita, falada ou na língua de sinais é essencial para o ser humano e nos faz pertencente de uma sociedade. Porém, a comunicação oral, ou seja, a fala "implica uma função exteriorizadora, autoafirmativa, pois permite que se transmita o discurso que a sociedade sustenta sobre si mesma [...]" (REYZÁBAL, 1993, p. 24)¹¹

Pelo fato de os alunos já chegarem nas escolas com o mínimo da competência oral, ela se delimita apenas ao uso da língua, e nesse contexto apesar do peso e relevância que possui, é a que menos se é levada consideração. (MARCUSCHI, DIONÍSIO, 2007)

¹¹ implica una función exteriorizadora, autoafirmativa, pues permite que se transmita el discurso que la comunidad sostiene acerca de sí misma [...] (Reyzábal, 1993, p. 24)

Saber se comunicar na língua meta é o objetivo principal na aquisição de uma Segunda Língua (L2). A habilidade oral possui um grande peso diante do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Baralo (2000, p.6), “para um estudante de E/LE, a aquisição da habilidade para comunicar-se oralmente é o objetivo mais importante do seu esforço”.

No entanto, se tratando da Língua Espanhola como disciplina curricular de Nível Médio, há um foco no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que exige um maior conhecimento da habilidade escrita e compreensão leitora na língua, como é sugerido pela própria OCEM (2006, p. 111): “Acreditamos que as escolas de algumas regiões possam interessar-se em intensificar o desenvolvimento de leitura no terceiro ano, com vistas a ajudar os alunos na preparação para o vestibular. ”

Além disso, segundo Ayala (2004), em função da carga horária destinada as aulas de E/LE, o número excessivo de alunos e a escassez de recursos e materiais didáticos impossibilitam que o professor de língua consiga cumprir seus objetivos quanto ao desenvolvimento da competência oral, em conjunto com as quatro habilidades linguísticas. Conseqüentemente, essa realidade pode gerar no professor um uso mais recorrente a atividades com uma maior produção escrita ou leitora, colocando em prática apenas conteúdos gramaticais e lexicais

Entretanto, não é positivo em um processo de aprendizagem de uma LE que o conteúdo dado em sala de aula se delimite apenas a conhecimentos técnicos, já que a oralidade possui um grande papel na formação linguística de um aluno, conforme Mancera (2000):

Para comunicarmos de forma apropriada e com eficácia não é suficiente adquirir o sistema linguístico da língua meta, por muito boa e completa que dita aquisição seja. Temos de ser, também, competentes comunicativamente, com tudo o que isso comporta: por um lado, o conhecimento e o uso correto do sistema de comunicação verbal e, por outro, o conhecimento e a utilização de informação pragmática, social, situacional e geográfica e dos sistemas de comunicação não verbais; assim, pois, a chamada expressão oral não há de conceber-se única e exclusivamente como a atualização do sistema linguístico, mas sim como o uso conjunto de todos os signos, sistemas e aspectos que, de forma natural, põem-se em funcionamento em qualquer ato de comunicação humana. (MANCERA, 2000, p.69)

Entende-se que a produção oral é uma habilidade indispensável para o ensino de uma LE, pois envolve a compreensão da comunicação com mais eficiência, podendo trazer, aos discentes, facilidades na conjuntura do aprendizado de um idioma e inseri-los na realidade da língua estudada.

Não que a fala, a competência oral, se sobreponha sobre as outras, mas precisa haver um equilíbrio em que todas sejam levadas em conta igualmente para que possam trabalhar no processo de formação do aluno.

A fala é uma expressão criativa e livre na ação linguística das pessoas, no entanto, existem regras que a delimita. (MARCUSCHI, DIONÍSIO, 2007) De acordo com Ribeiro (2019), a comunicação para se desenvolver, além da produção oral, necessita-se também da compreensão oral.

A produção oral precisa ser exercitada e Marcuschi (2007) contesta que a leitura de textos em voz alta nada mais é que uma oralização da escrita e não uma produção oral, e pode ser exercitada partindo de situações reais que possam estar de acordo com as vivências dos alunos, de modo que, segundo Gueidão (2011),

[...] o aluno que inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira passa a dispor de um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação, uma vez que ele terá de aprender tudo sobre esta nova língua. (GUEIDÃO, 2011, p. 21)

Tomando como base Ribeiro (2019), é importante que essa oralidade possa ser exercitada através de diversos gêneros textuais para que a fala em situação formal e informal possa ser desenvolvida.

Através do exposto aqui, é observado que o ensino da oralidade precisa de uma maior valorização pois possui uma grande relevância para a aquisição do E/LE.

2.3 MODELO REMOTO COMO FORMA DE ENSINO

Para além do Ensino a distância (EAD), temos o Ensino Remoto (ER), e é pertinente entendermos como funciona o ER e diferenciá-lo do Ensino a Distância (EAD). De acordo com o artigo 1º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005,

caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, artigo 1º)

Justamente por consistir em um diferente modelo pedagógico, o aluno tem um contato limitado com o professor, tendo um tutor como mediador, utilizam diversos materiais e plataformas como suportes, possuem um projeto pedagógico específico e

em momentos de aulas assíncronas o discente tem a oportunidade de acompanhar em qualquer lugar e tempo. O mesmo não ocorre com o ensino remoto.

Em um primeiro momento, é importante conceituar o que seriam as aulas de acordo com o modelo de Ensino Remoto (ER) e em quais circunstâncias esse modelo é utilizado. Já sendo utilizado antes do contexto pandêmico, porém em menor escala, O ER surge com a necessidade de substituir temporariamente o ensino presencial e, segundo Behar (2020, p.01), “pressupõe distanciamento geográfico de professores e aluno [...]”.

Portanto, o ER tenta suprir as necessidades educacionais em momentos que o ensino presencial não é possível, sendo mediada através das tecnologias digitais, proporcionando uma nova forma de interação do aluno com o conteúdo, o que pode muitas vezes facilitar processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) são a base para um ensino remoto.

Nessas circunstâncias, a aula deve ser pensada para o ensino remoto, mas, dentro das possibilidades, o professor tenta adequar suas aulas e metodologias de acordo com seus objetivos de ensino. Dessa forma, as aulas síncronas ocorrem em plataformas como o *Google Meet*, *Skype*, *Microsoft Team*, *HangOut*, enquanto os conteúdos assíncronos podem ser disponibilizados em outras plataformas.

Não podemos descartar a possibilidade de que, ainda que o ensino remoto envolva a utilização de tecnologias digitais, podem prevalecer as práticas de ensino tradicionalista, dessa forma, cabe ao professor adequar suas metodologias de acordo com as TDICs. Além disso, é preciso que haja uma boa interação entre docentes e discentes para que, nesse modelo, se tenha um resultado satisfatório no processo de aprendizagem.

Pode-se considerar que o ER é uma reconfiguração no modo de aprender e ensinar. Esse modelo exige mais do professor, visto que requer uma maior responsabilidade educativa, no sentido em que necessita de uma adequada estratégia de ensino, ou seja, prática pedagógica, além de “compreender as TDIC para integrá-las ao ensino, utilizando-as de forma crítica, reflexiva e significativa.” (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 7)

Ademais, devido a certas limitações do ensino remoto, como as de espaço, que correspondem ao lugar em que o aluno assistirá as aulas, muitos ainda

resistem a esse modelo, dificultando o processo de ensino e aprendizagem, colaborando para a exaustão que o docente pode vir a sentir. No entanto, esse sentimento não é algo isolado que parte apenas dos professores, pois para muitos alunos o ER também pode ser exaustivo e desafiador.

Apesar de proporcionar autonomia aos alunos, muitos não possuem o suporte necessário, nem o ambiente propício ou aparelho para assistir as aulas, em que podem depender de aparelhos telefônicos dos pais, ou precisam ficar em casa cuidando de irmãos enquanto os pais trabalham, e que “embora tenham acesso, isso não significa que automaticamente desenvolveram todas as competências e formas de uso das TICs. “ (CETIC, 2019b *apud* CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 8)

Contudo, mesmo diante de todas essas questões, é necessário reconhecer que o ensino remoto possibilita uma gama de materiais que podem ser utilizados pelos professores e alunos, promovendo aulas mais dinâmicas. Os materiais utilizados podem ser jogos, vídeos interativos.

Lidar com o distanciamento não é fácil, ainda mais quando se trata de sala de aula, no entanto,

No presencial, pode-se estar fisicamente próximo de um aluno e estar psicológica e pedagogicamente muito distante dele. Por outro lado, nas aulas virtuais é possível estar geograficamente distante e estar muito próximo psicológica e pedagogicamente, o que nos remete à ideia de motivar sempre a presença social. (BEHAR, 2020, p.01)

Assim sendo, devemos reconhecer a potencialidade que o ER possui para que possamos cada vez mais aprimorar nossas práticas, possibilitando aos discentes uma melhor qualidade de ensino. Uma possibilidade para contribuir com essa qualidade de ensino é o tratamento didático da língua e de suas literaturas. No próximo capítulo, discutiremos sobre o ensino didático da literatura.

2.4 TRATAMENTO DIDÁTICO DA LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUAS

A literatura é um universo a ser descoberto, podendo nos proporcionar experiências que talvez sem ela não fôssemos capazes de vivenciar. No entanto, por mais que a literatura tenha esse peso significativo, alguns docentes ainda não estão habituados com o seu ensino, e isso ocorre “pela confusão que muitos fazem ao pensar que a literatura só pode ser ensinada teoricamente, e não como uma mostra viva de língua que pode ser lida e explorada. ” (SILVA, ARAGÃO, 2013, p. 163).

Trabalhar com o ensino literário é de extrema importância para formação leitora do aluno, levando em consideração que tem como finalidade:

[...] formar um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta a outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra. (Rouxel, 2013, p.20)

Dessa forma, vemos como o ensino literário é relevante para a formação de um aluno crítico e capaz de interpretar o que se tem em volta. Tendo em vista todo esse aporte formativo que o TL traz consigo, é importante investigar como mediar esse conhecimento da melhor forma, para que o aluno possa, além de tudo, aprender a língua através do texto literário.

Segundo Mendoza (2002), devemos formar o discente para apreciar a literatura, pois está mais em coerência com o planejamento cognitivo da aprendizagem e com a funcionalidade adequada da matéria, “[...] a literatura pode ser lida, analisada, valorizada, apreciada...e, apenas em sentido figurado, “ensinada” “ (MENDOZA, 2002, p. 121)¹².

Ao falar de formação literária deve-se considerar as competências leitoras e literárias,

“que mantêm um estreito vínculo de interdependência, porque a competência literária não se compõe só dos saberes que permitem atualizar diversas obras, mas também das experiências leitoras prévias e das assimetrias generalizadas que, sobre o discurso literário, tenha sido capaz de sistematizar o leitor através da leitura” (MENDOZA, 2002, p.125)¹³

Em conjunto com a competência leitor/literária, Mendoza (2002) constrói um mapa em que temos saberes linguísticos, saberes metaliterários e saberes enciclopédicos, que são necessários para o desenvolvimento da competência e, “além desses saberes, temos as habilidades, estratégias, observação e pautas do professor, que por fim se entrelaçam com o hábito leitor experiência leitora.” (Mendoza, 2002, p. 125).

Eventualmente o ensino da literatura ainda se baseia em práticas tradicionalistas, e essa prática pedagógica muitas vezes pode ser proveniente da

¹² la literatura se puede leer, analizar, valorar, apreciar...y, solo en sentido figurado, “enseñar”. (MENDOZA, 2002, p. 121)

¹³ que mantienen un estrecho vínculo de interdependencia, porque la competencia literaria no se compone sólo de los saberes que permiten actualizar diversas obras, sino también de las experiencias lectoras previas y de las referencias generalizables que, sobre el discurso literario, haya sido capaz de sistematizar el lector a través de la lectura.

maneira de como o professor define o que é literatura, e essa definição própria tomada pelo docente influencia na sua metodologia de ensino, como afirma Mendoza (2004):

Segundo a opção definidora do fato Literário aceite ou adotado pelo professor e que se inclui no desenho curricular, a prática didática fica afetada e as abordagens metodológicas são condicionadas e predeterminadas. Não cabe falar de um enfoque nem de um modelo de intervenção didática exclusivos para nenhuma matéria ou área. Por conseguinte, na definição de um modelo de formação literária devem ser consideradas diversas possibilidades de tratamento didático da literatura e, entre elas, incluem-se também algumas das que foram utilizadas nas salas de aula durante décadas, por contribuírem parcial para o objetivo geral proposto. (MENDOZA, 2004, p. 34)¹⁴

Ou seja, Interpretação e a escolha de definição da literatura, como já dito anteriormente, interfere na didática de ensino, que por muitas vezes contribui para a desmotivação do aluno, gerando questionamentos como *“por que, e para que aprender literatura?”*

Frente a essa problemática, devemos procurar as ferramentas necessárias e disponíveis para transformar a visão do aluno sobre a determinada matéria, tornando-o um leitor competente e crítico.

Considerando o conceito de literatura definido por Aragão (2006), percebe-se a função formativa que compõe o saber literário, possibilitando o trabalho com a literatura de maneira didática e ampla:

[...] a literatura pode ser uma fonte de conhecimento; chega muitas vezes a ter uma função pedagógica e de identificação; pode funcionar como veículo de transmissão de cultura; pode proporcionar momentos de catarse; pode assumir uma função libertadora e gratificante; permite a evasão; estimula o compromisso; e favorece a aprendizagem. (ARAGÃO, 2006, p.48)¹⁵

No campo literário, o professor tem o papel de mediador no encontro do leitor com o texto, proporcionando e incentivando a imersão do aluno diante o mundo literário. Para Cosson (2006) conforme citado por Silva e Aragão (2013) é de responsabilidade do professor explorar ao máximo, juntamente com os seus alunos, as potencialidades do texto literário:

¹⁴ Según la opción definitoria del hecho literario que acepte o adopte el profesor y que se incluye en el diseño curricular, la práctica didáctica queda afectada y los planteamientos metodológicos resultan condicionados y predeterminados. No cabe hablar de un enfoque ni de un modelo de intervención didáctica exclusivos para ninguna materia o área. Por ello, en la definición de un modelo de formación literaria han de considerarse diversas posibilidades de tratamiento didáctico de la literatura y, entre ellas, también se incluyen algunas de las que se han empleado en las aulas durante décadas, porque parcialmente contribuyen a alcanzar el objetivo genérico propuesto (MENDOZA, 2004, p. 34).

¹⁵ [...] la literatura puede ser una fuente de conocimiento; llega muchas veces a tener una función pedagógica y de identificación; puede funcionar como un vehículo de transmisión de cultura, puede proporcionar momentos de catarsis; puede asumir una función libertadora y gratificadora; permite la evasión; estimula el compromiso; y favorece el aprendizaje. (ARAGÃO, 2006, p.48)

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

De acordo com Silva e Aragão (2013), “o professor tem papel essencial no que diz respeito à seleção adequada dos textos e ao modo de trabalhar a leitura em sala de aula”, pois alguns textos devem conversar com a realidade do aluno, sem descartar o uso dos clássicos literários:

Nas leituras confluem os interesses do leitor. E quando o leitor é alguém em idade escolar, seria ideal que os interesses pessoais coincidisse com os interesses formativos dos níveis educativos correspondentes. A literatura de desdobramento ante seu potencial receptor implícito, em umas leituras de entretenimento (cânon pessoal) e umas leituras de tarefa escolar (cânone acadêmico), umas mais acessíveis que outras, umas com opção para ser eleita e outras impostas. (MENDOZA, 2002, p.122)¹⁶

Também devemos levar em consideração que, pelo texto literário poder ser utilizado como uma função formativa, deve ser descartado usá-lo apenas com um propósito gramatical, sabendo que pode ser explorado de maneira mais completa.

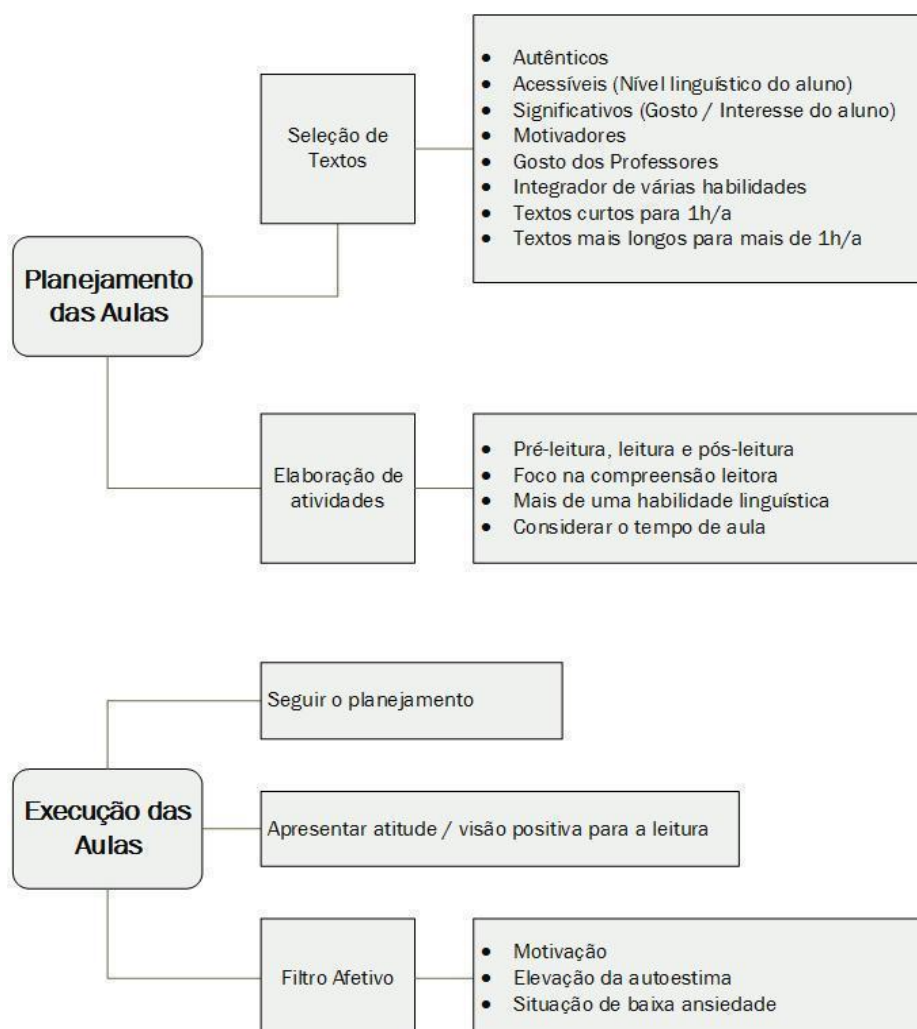
Segundo proposto por Silva (2016), para levarmos o texto literário para sala de aula do Ensino Médio devemos levar em conta alguns princípios norteadores para o trabalho com a leitura literária: 1) selecionar textos acessíveis e autênticos para uma melhor compreensão do aluno. 2) Considerar preferências de temas e gêneros dos alunos, dando voz aos discentes para que eles se sintam mais motivados ao lerem textos literários com características que gostam. 3) Trabalhar o filtro afetivo dos alunos. 4) Planejar atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. 5) O uso do texto literário não deve ficar apenas restrito para o meio gramatical, podendo ser utilizado para formação leitora e desenvolvimento na competência comunicativa dos alunos. 6) Quando a leitura literária é trabalhada de maneira regular podemos ter um bom rendimento quando se trata das habilidades de compreensão leitora e competência literária. 7) Para a utilização de fragmentos de obras literárias é preciso que se tenha uma unidade de sentido em si mesmo sendo uma parte de destaque do livro. 8) Com

¹⁶ “Em las lecturas confluyen los intereses del lector. Y cuando el lector es alguien em edad escolar, sería ideal que los intereses personales coincidieran con los intereses formativos de los niveles educativos correspondientes. La literatura de desdobra ante su potencial receptor implícito, em unas lecturas de entretenimento (canon personal) y unas lecturas de tarea escolar (canon académico), unas mas asequibles que otras, unas con opción para ser elegidas y otras inpuestas.” (Medoza, 2002, p.122)

a literatura em língua estrangeira podemos emergir o aluno na literatura, sendo capaz de formar um hábito literário. 9) A leitura literária em grupos deve ser estimulada. 10) Por mais que a leitura literária tenha um foco apenas no desenvolvimento da compreensão leitora, com ela poderemos desenvolver outras habilidades linguísticas.

Partindo dessas considerações para o trabalho sistematizado com textos literários, apresentamos, na figura 1, as diretrizes seguidas no presente trabalho, a partir das orientações de Silva (2016). Essas orientações estão também amparadas pelas concepções de teóricas de Mendoza (2002, 2004, 2007), Acquaroni (2007), Albaladejo (2007), Aragão (2006) e outros estudiosos da área.

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



Fonte: Silva (2016, p. 27).

Como vimos, é através da fala que expressamos nossos sentimentos, pensamentos desejos e etc, pois estamos a todo tempo nos comunicando e sendo

comunicados de algo, assim, a linguagem oral desempenha um papel relevante no desenvolvimento e aquisição de uma segunda língua. Tendo em vista essas considerações, buscamos aqui, através desses embasamentos teóricos, preparar aulas em que os alunos possam exercitar a oralidade, ter um contato mais próximo e real da língua partindo da leitura literária.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, detalharemos o tipo de pesquisa, o contexto em que se deu sua produção e os sujeitos a quem ela se destina, além dos instrumentos e procedimentos.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Para atingir os objetivos propostos, o caminho metodológico desenvolvido foi o do enfoque qualitativo que se deveu ao fato da busca em entender de uma maneira mais aprofundada quais os passos necessários para a compreensão e aplicação do ensino oral através da leitura do texto literário..

À vista disso, conforme Oliveira (1997, p. 117),

As pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresenta contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e permite em maior grau de profundidade a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Dessa forma, após a instauração do ensino remoto que mudou as perspectivas de ensino, trazendo novos desafios a serem enfrentados foi necessária uma reformulação no modo de ensinar. Assim, diante dessa nova demanda foi pesquisado quais desafios seriam enfrentados pelo discente nessa nova realidade e como seria possível exercitar a oralidade, um dos pilares de uma LE, através do ensino literário.

A primeira parte de nosso trabalho compõe-se em pesquisas bibliográficas, pois como afirma Gil (2002) “é desenvolvida a partir de materiais já elaborados”, para produção e embasamento da fundamentação teórica.

Assim sendo, em concordância com Gil (2002), “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma

gama de fenômenos mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. ” (GIL, 2002, p.44)

Já na segunda etapa foram elaboradas as propostas didáticas com o objetivo de proporcionar aos alunos um desenvolvimento oral através do texto literário. As propostas didáticas foram elaboradas levando consideração a metodologia comunicativa, por proporcionar uma interação real do aluno com a E/LE.

A partir dos estudos e das leituras feitas durante a sua produção, foram elaboradas aulas que possam servir como suporte para professores do ensino médio, sendo uma pesquisa com o objetivo de proposta pedagógica.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Produção desse trabalho se deu num contexto pandêmico, em que as aulas remotas substituíram com um grande peso as aulas presenciais e, diante dessa nova realidade a escassez e a dificuldade em trabalhar de acordo com esse novo modelo foi sentida. Com isso,

O distanciamento social promovido pela pandemia fez com que o processo de ensinar a ensinar e de aprender a aprender, com apoio das tecnologias, fosse acelerado e descentralizado, quebrando os muros (e autoridades) das instituições de ensino responsáveis por essa formação. Assim, o que antes era uma proposta hipotética ou até mesmo rejeitada de ensino virtual ou híbrido, tornou-se uma realidade, assim como nossa realidade também se hibridizou numa realidade/virtualidade. (CÓ, AMORIM, FINARDI, 2020, p. 5)

A partir dessa dinâmica existe a realidade de que nem todo estudante tem condições adequadas para participar de aulas online, e nem todo professor tem a formação necessária para ensinar de acordo com o ER.

Através das tecnologias de informação mesmo que com o isolamento social, temos a possibilidade de manter o discente em contato com a língua espanhola e auxiliar no desenvolvimento oral de uma segunda língua, por meio de atividades que possibilitem e incentivem a comunicação. Diante desse novo cenário esses docentes tiveram que se reinventar em suas práticas e elaborar aulas mais atrativas, dinâmicas e motivadoras, para poder vencer também, o desânimo dos alunos.

Com o ER o professor, tem que estar preparado para lidar com os imprevistos que podem vir a acontecer em aulas como atrasos ou conexões falhas. Além disso, se tem a possibilidade de que nas aulas no modelo remoto, alguns alunos se sintam mais confiantes, seguros e menos intimidados por estarem atrás das telas.

Assim, consideramos que o ensino de espanhol através do ensino remoto auxilia os alunos na aquisição e no processo de ensino aprendizagem de uma segunda língua.

3.3 PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) a leitura literária “trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito. ” (BRASIL, 2006, p. 54) Apesar do documento se referir à literatura na língua materna, podemos aplicar esse conceito de formação do leitor literário para a E/LE.

O processo de leitura literária traz consigo bagagens que são construídas seja pela escrita, e até pelo conhecimento de mundo, ou seja, na experiência da leitura toda essa bagagem entra em interação com o texto.

As propostas aqui foram adaptadas tendo como base estudos de Silva (2016), Mendoza (2002, 2004), Benti, Casellato e Messori (2012), além de outros estudiosos. Essas propostas foram idealizadas com a finalidade de possibilitar que através do ensino literário o aluno possa exercitar e desenvolver sua competência oral, além de tudo, de uma maneira dinâmica.

Por questões de tempo, as propostas não foram aplicadas. Porém, cada proposta foi pensada para uma 1h/a (quarenta e cinco minutos) seguindo as orientações de Silva (2016) para aulas de leitura em língua espanhola no ensino médio, a partir das ideias de Solé (1998), Rojo (2004), Mendoza (2004) e Acquaroni (2007), dividindo as etapas da aula em: Pré-leitura, Leitura e Pós-Leitura.

Na pré-leitura, segundo Silva (2016), o TL é introduzido e os conhecimentos prévios são retomados, de uma maneira que o aluno se sinta envolvido com a literatura. Já na fase da leitura o discente entra em contato com o texto, compreendendo e interpretando, a leitura pode ser silenciosa ou mediada pelo professor. E por último, na pós-leitura, o leitor conclui sua interpretação, estruturando tudo que foi abordado no TL. Silva (2016) esquematiza de tal forma:

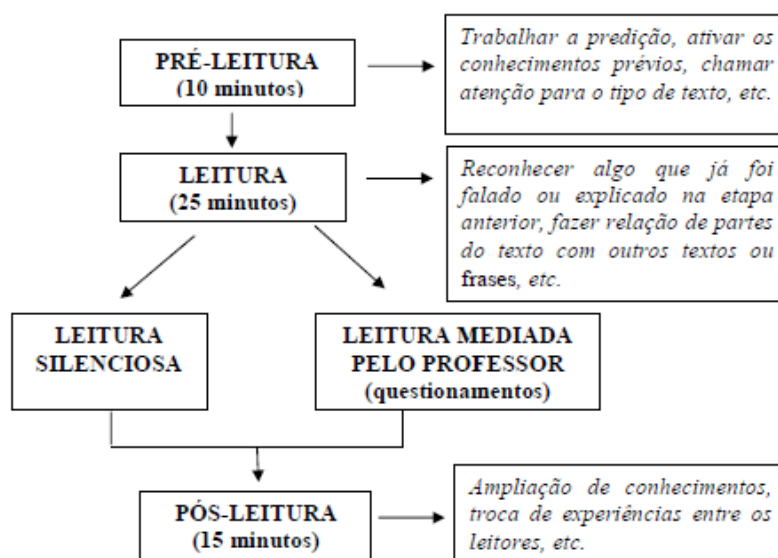


Figura 3 - Esboço da estrutura das aulas de leitura (elaborado pela pesquisadora)

Fonte: Silva (2016)

Assim, a autora determina a quantidade de tempo para cada momento da aula, tomando como base aulas de cinquenta minutos do Ensino Médio. Nas propostas abaixo foi considerado o tempo de 45 minutos por hora/aula. Com a aplicação das propostas didáticas, seria possível um maior estudo sobre como os alunos as receberiam diante ao modelo de ensino remoto, porém devido dificuldade de encontrar uma escola com tempo compatível com o disponível, não foi possível a aplicação e a coleta desses resultados.

4. PROPOSTAS DIDÁTICAS

As propostas foram produzidas trabalhando cinco gêneros literários que foram: Poesia, Conto, Teatro, Novela e Microconto. As aulas são separadas por níveis em que o gênero poesia é destinado para a 1ª série ou 1º ano do Ensino Médio, enquanto os gêneros microconto e novela são destinados ao 2º ano e os gêneros Teatro e Conto ao 3º ano.

Inicialmente foi escolhido o poema 19 de Pablo Neruda. No primeiro momento da aula será feita uma breve sondagem aos alunos, perguntas como se eles conhecem o gênero, se já tiveram contato e se eles gostam de ler, serão feitas. A partir disso, o gênero poesia é introduzido, e, como o poema se trata de uma paixão

do eu lírico, ao iniciar o poema os alunos são questionados se já se apaixonaram, quais características alguém tem que ter para que eles se apaixonem. Aqui, especificamente, se tem a oportunidade de trabalhar com o vocabulário dos alunos quanto às características físicas e psicológicas.

Após a leitura silenciosa e em conjunto com a professora, para estimular a interpretação, são feitas algumas perguntas. Nessa proposta a habilidade oral e a compreensão leitora são exercitadas.

4.1 Primeira proposta: poema

Na aula 1, será trabalhado o poema 19 do autor Pablo Neruda. Proposta destinada a alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Poema 19 de Pablo Neruda



Fonte: < <http://ruadaspretas.blogspot.com/2017/11/pablo-neruda-poema-19-nina-morena-e-aqil.html>>. Acesso em: 21 de ago. 2021

Niña morena y ágil, el sol que hace las frutas,
El que cuaja los trigos, el que tuerce las algas,
Hizo tu cuerpo alegre, tus luminosos ojos
Y tu boca que tiene la sonrisa del agua

Un sol negro y ansioso se te arrolla en las hebras
de la negra melena, cuando estiras los brazos.
Tú juegas con el sol como con un estero
Y él te deja en los ojos dos oscuros remansos

Niña morena y ágil, nada hacia ti me acerca.
Todo de ti me aleja, como del mediodía.
Eres la delirante juventud de la abeja,
La embriaguez de la ola, la fuerza de la espiga.

Mi corazón sombrío te busca, sin embargo,
y amo tu cuerpo alegre, tu voz suelta y delgada.

Mariposa morena dulce y definitiva
como el trigo y el sol, la amapola y el agua

Fonte: Benetti *et al.* (2012)

Antes da leitura (15 minutos):

- Questionar aos alunos se eles conhecem o gênero poesia, se eles costumam ler e quais que eles mais gostam.
- Após esse primeiro momento, seguimos explicando em que consiste o gênero poético e suas características literárias.
- Fazer uma breve introdução do poema, através de perguntas, com objetivo de dar dicas sobre o tema da poesia. Perguntas como “Como nos sentimos, física e emocionalmente, quando estamos apaixonados? Como as pessoas apaixonadas são mostradas em novelas, filmes, desenhos?”. Além disso, o vocabulário dos alunos quanto às características físicas e psicológicas será exercitado nessa atividade.
- Apresentar uma breve explicação de quem foi Pablo Neruda.

Durante a leitura (10 minutos):

- É importante que, em um primeiro momento, o aluno faça uma leitura silenciosa do poema que será apresentado por meio de projeção na plataforma Google Meet.
- Após a leitura dos alunos, a professora lerá novamente para todos, dessa vez, explicando questões estruturais que compõem o gênero.
- Após o segundo momento de leitura, a docente questiona aos alunos sobre o que se trata o poema, e qual interpretação que eles tiveram.

Depois da leitura (20 minutos):

- Após a leitura a professora pede para que os alunos respondam as seguintes perguntas para estimular a interpretação: "¿Alguien aquí alguna vez se ha enamorado? ¿Han tenido alguna pasión imposible? ¿Qué características debe tener una persona para que se enamoren? ¿Escribirían algún poema para los que están enamorados? ¿Cómo sería ese poema?"

A segunda proposta consiste em trabalhar com o gênero conto, em que no momento de pré-leitura, o gênero conto será introduzido explicando suas características literárias. Além disso, para gerar curiosidade no aluno, é interessante que o professor pergunte aos alunos sobre o que eles acham que é a ditadura, quais suas características.

No momento de leitura, ela poderá ser feita de forma silenciosa ou com o auxílio do professor, e pelo texto conter algumas palavras que, provavelmente, os alunos não conhecem, será reservado um momento para dúvidas e explicação de algumas palavras auxiliando no desenvolvimento do vocabulário do aluno.

Depois da leitura, o docente pede que cada aluno diga o que os remete a palavra Liberdade e, assim, comenta um pouco sobre o poema, para mais uma vez estimular a interpretação algumas perguntas serão feitas aos alunos. Aqui, as habilidades de escrita, oral e leitora serão exercitadas.

4.2 segunda proposta: conto

Na aula 2, será trabalhado o conto “Beatriz, una palabra enorme”, de Mario Benedetti. Proposta destinada a alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Beatriz, una palabra enorme



Fonte: < <http://pt.coolclips.com/m/vectores/vc013298/Mulher-voando-com-livros/>>
Acesso em 22 de ago. de 2021

Libertad es una palabra enorme. Por ejemplo, cuando terminan las clases, se dice que una está en libertad. Mientras dura la libertad, una pasa, una juega, una no tiene por qué estudiar. Se dice que un país es libre cuando una mujer cualquiera o

un hombre cualquiera hace lo que se le antoja. Pero hasta los países libres tienen cosas muy prohibidas. Por ejemplo matar. Eso sí, se pueden matar mosquitos y cucarachas, y también vacas para hacer churrascos. Por ejemplo está prohibido robar, aunque no es grave que una se quede con algún vuelto cuando Graciela, que es mi mami, me encarga alguna compra. Por ejemplo está prohibido llegar tarde a la escuela, aunque en este caso hay que hacer una cartita, mejor dicho la tiene que hacer Graciela, justificando por qué. Así dice la maestra: justificando.

Libertad quiere decir muchas cosas. Por ejemplo, si una no está presa, se dice que está en libertad. Pero mi papá está preso y sin embargo está en Libertad, porque así se llama la cárcel donde está hace ya muchos años. A eso el tío Rolando lo llama qué sarcasmo. Un día le conté a mi amiga Angélica que la cárcel en que está mi papá se llama Libertad y que el tío Rolando había dicho qué sarcasmo y a mi amiga Angélica le gustó tanto la palabra que cuando su padrino le regaló un perrito le puso de nombre Sarcasmo. Mi papá es un preso pero no porque haya matado o robado o llegado tarde a la escuela. Graciela dice que mi papá está en Libertad, o sea preso, por sus ideas. Parece que mi papá era famoso por sus ideas. Yo también a veces tengo ideas, pero todavía no soy famosa. Por eso no estoy en Libertad, o sea que no estoy presa.

Si yo estuviera presa, me gustaría que dos de mis muñecas, la Toti y la Mónica, fueran también presas políticas. Porque a mí me gusta dormirme abrazada por los menos a la Toti. A la Mónica no tanto, porque es muy gruñona. Yo nunca le pego, sobre todo para darle ese buen ejemplo a Graciela.

Ella me ha pegado pocas veces, pero cuando lo hace yo quisiera tener muchísima libertad. Cuando me pega o me rezonga, yo le digo Ella, porque a ella no le gusta que la llame así. Es claro que tengo que estar muy alunada para llamarla Ella. Si por ejemplo viene mi abuelo y me pregunta dónde está tu madre, y yo le contesto Ella está en la cocina, ya todo el mundo sabe que estoy alunada, porque si no estoy alunada digo solamente Graciela está en la cocina. Mi abuelo siempre dice que yo salí la más alunada de la familia y eso a mí me deja muy contenta. A Graciela tampoco le gusta demasiado que yo la llame Graciela, pero yo la llamo así porque es un nombre lindo. Solo cuando la quiero muchísimo, cuando la adoro y la beso y la estrujo y ella me dice ay chiquilina no me estrujes así, entonces sí la llamo mamá o mami, y Graciela se conmueve y se pone muy tiernita y me acaricia el pelo, y eso no sería así ni sería tan bueno si yo le dijera mamá o mami por cualquier pavada.

O sea que la libertad es una palabra enorme. Graciela dice que ser un preso político como mi papá no es ninguna vergüenza. Que es casi un orgullo. ¿Por qué casi? Es orgullo o es vergüenza. ¿Le gustaría que yo dijera que es casi vergüenza? Yo estoy orgullosa, no casi orgullosa, de mi papá, porque tuvo muchísimas ideas, tantas y tantísimas que lo metieron preso por ellas. Yo creo que ahora mi papá seguirá teniendo ideas, pero es casi seguro que no se las dice a nadie, porque si las dice, cuando salga de Libertad para vivir en libertad, lo pueden meter otra vez en Libertad. ¿Ven como es enorme?

Antes da leitura (20 minutos):

- Introduzir o gênero conto explicando em que se consiste e suas características literárias.
- Perguntar aos alunos sobre o que eles acham que é a ditadura e quais suas características.
- Fazer uma breve explicação sobre o autor do conto.

Durante a leitura (10 minutos):

- É importante que, em um primeiro momento, o aluno faça uma leitura silenciosa do conto que será enviado previamente através de alguma plataforma de comunicação disponível, como Whats App.
- Após a leitura dos alunos, a professora lerá novamente para todos, dessa vez, explicando questões estruturais que compõem o gênero.
- Sanar algumas dúvidas léxicas, caso haja.

Depois da leitura (15 minutos):

- Após a leitura e uma breve explicação sobre o conto e sobre o que foi a ditadura, a professora pede para que os alunos digam que remete a palavra liberdade para cada um e logo após esse momento, pede para que os alunos respondam as seguintes perguntas para estimular a interpretação: "¿Se consideran a sí mismos interrogadores? ¿Eran más cuestionadores en su infancia o ahora? Hemos visto que el padre de Beatrice era un hombre de muchas ideas, ¿se consideran creativos? ¿existe la libertad para todas las personas? Para tu, la libertad puede estar ligada a la creatividad? En tiempos de dictadura, ¿lucharían por la libertad? "

Na terceira atividade, em que o gênero teatro será trabalhado mais especificamente com o drama, apresentaremos para o aluno uma peça escrita por Federico García Lorca. Antes da leitura, os alunos serão questionados se já passaram por alguma situação que eles consideram dramática, e se poderia servir como inspiração para uma obra literária.

Após esse momento, as características e em que se consiste o drama será explicado, para assim iniciar o monólogo com uma breve explicação do espaço histórico em que se passa a peça. A leitura poderá ser feita de maneira solitária ou em conjunto com a professora.

Na pós-leitura, para abordar os temas e estimular a interpretação os alunos, serão questionados sobre o que é liberdade e como podemos inserir esse conceito no contexto pandêmico atual. Como atividade os alunos devem finalizar através de uma encenação. Por ter sido proposto que os alunos criem a continuação do monólogo as habilidades de escrita, oral e leitora serão exercitadas.

4.3 Terceira proposta: Teatro (drama)

Na aula 3, será trabalhada a obra dramática “A Mariana Pineda”, de Federico García Lorca. Proposta destinada a alunos do 3º ano do Ensino Médio.

A. Mariana Pineda de Federico García Lorca.



Fonte: Google imagens

Es de noche, Mariana recibe la visita de su amado, Don Pedro, conspirador que viene leyendo ... [...]

¡Pedro! ¿No te persiguen? ¿Te vieron entrar?

Pedro: (Se sienta) Nadie.

Vives en una calle silenciosa,

Y la noche se presenta endiablada.

Mariana: Yo Tengo mucho miedo

Pedro: (Cogiéndole una mano)
¡Ven aquí!

Mariana: (Se sienta)
Mucho miedo de que esto se advine,
De que pueda matarte la canalla realista.
Y si tú... (Con pasión.)
Yo me muero, lo sabes, yo me muero.

Pedro: (Com Pasión.)
¡Mariana, no temas! ¡Mujer mia! ¡Vida Mia!
En el mayor sigilo conspiramos. ¡No temas!
La bandera que bordas temblará por las calles
Entre el calor entero del pueblo de Granada.
Por ti la libertad suspirada por todos
Pisará tierra dura con anchos pies de plata.
Pero si así no fuese; si Pedrosa...

Mariana: (Aterrada.)
¡No sigas!

Pedro: ... sorprende nuestro grupo y hemos de morir...

Mariana: Calla

Pedro: Mariana, ¿qué es el hombre sin libertad? ¿Sin esa
Luz harmoniosa y fija que se siente por dentro?
¿Cómo podría quererte no siendo libre, dime?
¿Cómo darte este firme corazón si no es mío?
No temas; ya he burlado a pedrosa en el campo,
y así pienso seguir hasta vencer tu casa y tus dedos.

Mariana: ¡Y algo que yo no sé decir, pero existe!
¡Qué bien estoy contigo! Pero aunque alegre noto,
un gran desasosiego que me turba y enoja;
me parece que hay hombres detrás de las cortinas,
que mis palabras suenan claramente en la calle.

Pedro: (Amargo) ¡Eso sí! ¡Qué mortal inquietud, qué amargura!
¡Qué constante pregunta al minuto lejano!
¡Qué otoño interminable sufrí por esa sierra!

Mariana: Dime: ¿Corriste gran peligro?

Pedro: Estuve casi en manos de la justicia,
(Mariana hace un gesto de horror.)
Pero me salvo el pasaporte y el caballo que enviaste
Con un extraño joven, que no me dijo nada.

Mariana: (Inquieta y sin querer recordar.)
Y dime

Pedro: ¿Por qué tiemblas?

Mariana: (Nerviosa.) Sigue... ¿Después?

Pedro: Después vague por la Alpujarra. Supe que en Gibraltar
había Fiebre amarilla; la entrada era imposible,
Y esperé bien oculto la ocasión. ¡Ya ha llegado!
Venceré con tu ayuda, ¡Mariana de mi vida!
¡Libertad, aunque con sangre llame a todas las puertas!

Fonte: Benetti *et al.* (2012)

Antes da leitura (15 minutos):

- Iniciar questionando aos alunos se eles já passaram por alguma situação dramática que poderia servir de inspiração para alguma obra literária.
- Introduzir a leitura dramática explicando em que se consiste e suas características literárias.
- Introduzir o monólogo com uma breve explicação sobre quem foi A. Mariana Pineda e porque é considerada uma heroína.

Durante a leitura (10 minutos):

- A primeira leitura será feita por dois alunos escolhidos pela professora, para que todos possam escutar.
- Logo após esse momento os alunos farão uma leitura silenciosa do monólogo que será apresentado por meio de projeção na plataforma Google Meet.

Depois da leitura (20 minutos):

- Após a leitura a professora pede para que os alunos respondam as seguintes perguntas para estimular a interpretação: "¿Qué es la libertad para ti? ¿Podría vivir privados de libertad?, Além disso para incentivar a reflexão e promover um debate a professora relaciona a liberdade com o momento pandémico ¿Qué relación tiene la privación de libertad , con el momento pandémico y de distanciamiento social que estamos viviendo? Para finalizar a atividade, a professora pede para que os alunos finalizem o monólogo, para uma breve encenação.

Na quarta atividade, propomos um trecho da novela "Lo raro es vivir" de Carmen Martin Gaité. Na pré-leitura, os alunos serão questionados sobre o que eles consideram estranho na vida, para introduzir o gênero novela, citando todas as suas características.

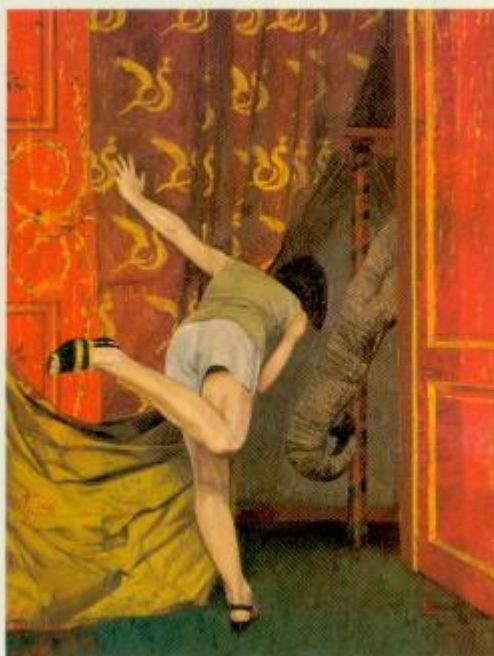
Após esse momento, o título da obra que será lida é mostrada e é perguntada qual a primeira impressão que tiveram ao ler o título e, dessa forma, fazer uma breve introdução sobre os falsos cognatos. A leitura poderá ser silenciosa ou com auxílio do professor.

Após a leitura os alunos são questionados sobre a existência e o que é viver e, assim como atividade, um pequeno e curto podcast deverá ser gravado em que 3 alunos debatem sobre o tema. Aqui, a habilidade oral e a compreensão leitora serão exercitadas. Esta proposta foi baseada no livro Más que palabras de Giovanna Benetti, Mariarita Casellato e Gemma Messori.

4.4 Quarta proposta: novela

Na aula 4, será trabalhada a novela “Lo raro es vivir”, de Carmen Martín Gaité. Proposta destinada a alunos do 2º ano do Ensino Médio.

Lo raro és vivir de Carmen Martín Gaité



Fonte: Google Imagens

“A mi no me extraña. Es que todo es muy raro, en cuanto te fijas un poco, Lo raro es vivir. Qué estemos aquí sentados, que hablemos y se nos oiga, poner una frase detrás de otra sin mirar ningún libro, que no nos duela nada, que lo que bebemos entre por el camino que es y sepa cuándo tiene que torcer, que nos alimente el aire y a otros ya no, que según el antojo de las vísceras nos den ganas de hacer una casa o la contraria y que de esas ganas dependa a lo mejor el destino, es mucho a la vez, tú, nos abarca, y lo más raro es que lo encontramos normal.”

Antes da leitura (15 minutos):

- Iniciar questionando aos alunos o que eles consideram estranho na vida.
- Introduzir o gênero novela, citando todas as suas características.

- Iniciar a leitura fazendo a relação do título com os falsos cognatos

Durante a leitura (10 minutos):

- A primeira leitura será silenciosa.
- Logo após esse momento, a professora lerá mais uma vez junto aos alunos o fragmento da obra que será apresentado por meio de projeção na plataforma Google Meet.

Depois da leitura (20 minutos):

- Após a leitura a professora pede para que os alunos respondam as seguintes perguntas para estimular a interpretação: Qué es raro para ti? ¿Qué es vivir para ti y qué te da sentido en la vida? ¿Qué tipo de cosas simples te hacen sentir vivo? ¿El destino es parte de la existencia?”. Após alguns alunos responderem as perguntas, a professora pede como atividade um curto podcast, com um grupo de 3 pessoas para discutir sobre qual o sentido da vida.

A quinta proposta consiste em trabalhar com o gênero microconto, em que no momento de pré-leitura, o gênero micro conto será introduzido aos alunos. Por Júlio Cortazár ser considerado o mestre do realismo fantástico, além de uma breve biografia da vida do autor, e interessante que professor também comente sobre o movimento realista espanhol.

No momento de leitura, ela poderá ser feita silenciosa ou com o auxílio do professor, e também será reservado um momento para dúvidas e explicação de algumas palavras auxiliando no desenvolvimento do vocabulário do aluno.

Depois da leitura, para mais uma vez estimular a interpretação, algumas perguntas serão feitas aos alunos. A compreensão leitora e habilidade oral será trabalhada.

4.5 Quinta proposta: micro conto

Na aula 5, será trabalhado o micro conto “Instrucciones para llorar” de Júlio Cortázar. Proposta destinada a alunos do 2º ano do Ensino Médio.

Instrucciones para llorar – Júlio Cortázar

CÓMO LLORAR, SEGÚN JULIO CORTÁZAR



Para llorar, dirija la imaginación hacia usted mismo.



Llegado el llanto, se tapaná con decoro el rostro usando ambas manos.



Los niños llorarán con la manga del saco contra la cara.



Duración media del llanto, tres minutos.



Extracto de 'Instrucciones para llorar' en "Historias de cronopios y de famas", Julio Cortázar, 1962

Fonte: < <https://twitter.com/culturacolectiv/status/1166047658143707136?lang=es>>. Acesso em 12 de set.2021

Dejando de lado los motivos, atengámonos a la manera correcta de llorar, entendiendo por esto un llanto que no ingrese en el escándalo, ni que insulte a la sonrisa con su paralela y torpe semejanza. El llanto medio u ordinario consiste en una contracción general del rostro y un sonido espasmódico acompañado de lágrimas y mocos, estos últimos al final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente. Para llorar, dirija la imaginación hacia usted mismo, y si esto le resulta imposible por haber contraído el hábito de creer en el mundo exterior, piense en un pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes en los que no entra nadie, nunca. Llegado el llanto, se tapaná con decoro el rostro usando ambas manos con la palma hacia adentro. Los niños llorarán con la manga del saco contra la cara, y de preferencia en un rincón del cuarto. Duración media del llanto, tres minutos.

Fonte: <https://ciudadseva.com/texto/instrucciones-para-llorar/>. Acesso em 12 de set. 2021

Antes da leitura (15 minutos):

- Introduzir o gênero microconto explicando em que se consiste e suas características literárias.
- Fazer uma breve explicação sobre a biografia autor do conto que será lido e também sobre o realismo literário.
- Perguntar aos alunos se eles gostam de chorar, e se eles costumam chorar.

Durante a leitura (10 minutos):

- É importante que, em um primeiro momento, o aluno faça uma leitura silenciosa do conto que será apresentado por meio de projeção na plataforma Google Meet.
- Após a leitura dos alunos, a professora lerá novamente para todos, dessa vez, explicando questões estruturais que compõem o gênero e tirando dúvidas sobre o vocabulário.

Depois da leitura (20 minutos):

- Após a leitura a professora pede para que os alunos respondam as seguintes perguntas para estimular a interpretação: “ ¿Qué te hace llorar? Sabemos que a menudo el llanto es sinónimo de debilidad, ¿y para ti qué representa el llanto? Y para no llorar, ¿cuáles serían las instrucciones? Para finalizar a professora pede que, os alunos se imaginem numa situação em que algum amigo quer chorar, mas não consegue, quais as instruções loucas e diferentes que dariam para esse amigo.

As propostas acima são apenas sugestões e não devem ser consideradas como finalizadas. O professor de acordo com sua realidade e contexto de ensino pode adequar cada proposta e adaptá-la as objetivos e necessidades de seus alunos, como também duração de aula e infra-estrutura que dispõe a instituição.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, o objetivo principal foi desenvolver propostas didáticas que estimulassem o desenvolvimento da oralidade através de textos literários nas aulas de espanhol como língua estrangeira para o Ensino Médio, contribuindo, dessa forma, para o processo desenvolvimento da habilidade oral, letramento e formação leitora desses alunos. Conseguimos atingir o nosso objetivo, pois produzimos cinco propostas trabalhando e desenvolvendo a oralidade através da leitura do texto literário.

As questões que nortearam a busca e a resolução do nosso objetivo foram: Como trabalhar a oralidade a partir da leitura literária nas aulas remotas de E/LE do ensino médio? Como elaborar atividades que levem os alunos a praticarem a oralidade a partir da leitura literária nas aulas remotas de E/LE do Ensino Médio? Assim, nos dedicamos a uma pesquisa bibliográfica que nos fez compreender o contexto histórico das metodologias de ensino, o peso que a oralidade tem na aprendizagem de uma LE, além de como a literatura pode influenciar no nosso processo de formação como um leitor crítico.

Através das contribuições de Mendoza (2002), Mendoza (2004), Sanchez (2009), Abadía (2000), Richard e Rodgers (2003) e Silva (2016), entre outros, percebemos que é possível trabalhar, exercitar e desenvolver a oralidade através do ensino literário, que pode formar um leitor crítico através do ensino remoto e podendo ser um instrumento motivacional ao auxiliar os alunos na aquisição de uma LE e formação leitora.

Nossas atividades foram estruturadas em momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na pré-leitura, os conhecimentos prévios dos alunos são incentivados, com pequenos estímulos sobre os temas que serão abordados. No momento de leitura buscamos que o aluno tenha um contato direto com o texto e que assim ele possa interpretá-lo e, para além disso, aprimorar seus conhecimentos linguísticos. Por último, no momento de pós-leitura, buscamos incentivar a oralidade partindo de interpretações, reflexões sobre o que foi lido.

Embora o trabalho tenha se pautado em propostas para serem aplicadas no ensino remoto devido à necessidade do distanciamento social, diante algumas limitações, elas não foram aplicadas. Considerando a necessidade de uma rápida

adaptação das atividades e metodologias de ensino, deixamos aqui como sugestão de desenvolvimento e continuidade da pesquisa a parte que se relaciona à aplicação e seus resultados, como também à recepção e desenvolvimento da habilidade dos alunos diante as propostas.

Por fim, esperamos que o nosso trabalho possa contribuir de maneira positiva no desenvolvimento oral e imersão do aluno no mundo dos saberes literários, diante desse novo cenário do ensino remoto.

REFERÊNCIAS

AYALA, Berenice Férrez de. **Um estudo sobre a prática pedagógica do professor de língua espanhola**. 2004, 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2004.

BARALO, Marta. (2000). **El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE**, in Carabela, 47 (El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE), Madrid, SGEL: 5-36.

BENETTI, Giovanna *et al.* **Más que palabras: literatura por tareas**. Barcelona: Difusión, 2012. 431 p.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância: o ensino remoto emergencial e a educação a distância**. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a--distancia/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006, disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 20 de fev. de 2021

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 30 de janeiro de 2021

CERILLO, Pedro. C. *et al.* **Didáctica de la Lletartura: el cuento, la dramatización y la animación a la lectura**. Espanha: Octaedro, 2004. 317 p.

CESTEROS, Susana. P. Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas. Alicante: Monografías, 2004.

CÓ, Elisa Prado. ReDoc: Revista decência e Cibercultura, Rio de Janeiro, V.4, N.3, p.112, set/dez.2020. Disponível em < <file:///C:/Users/Cyber/Downloads/53173-196504-1-PB.pdf>>. Acesso em: 22 de ago de 2021

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 03 fev. 2021.

Da Silva Oliveira, Sidmar ; Santana Ferraz Silva, Obdália ; José De Oliveira Silva, Marcos . Educar Na Incerteza E Na Urgência: Implicações Do Ensino Remoto Ao Fazer Docente E A Reinvenção Da Sala De Aula . Interfaces Científicas, V. 1, 2020.

GIL, Antônio. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

Google imagens. [**Sem título**]. [20--?]. 1 fotografia. Disponível em: < https://www.google.com/search?q=Lo+raro+%C3%A9s+vivir+de+Carmen+Mart%C3%ADn+Gaité&rlz=1C1GCEA_enBR917BR917&sxsrf=AOaemvLsdIMpuzZz9uwtLSIN_Auhh6tch6g:1630372668536&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj6u4m-i9ryAhUrqJUCHVdcCh8Q_AUoAnoECAIQBA> Acesso em ago. 2021

Google imagens. [**Sem título**]. [20--?]. 1 fotografia. Disponível em: < <http://ruadaspretas.blogspot.com/2017/11/pablo-neruda-poema-19-nina-morena-e-agil.html>>. Acesso em: 21 de ago. 2021

Google imagens. [**Sem título**]. [20--?]. 1 fotografia. Disponível em: < <http://pt.coolclips.com/m/vetores/vc013298/Mulher-voando-com-livros/>> Acesso em 22 de ago. de 2021

Google imagens. [Sem título]. [20--?]. 1 fotografia. Disponível em:<
http://www.lalalanews.com.ar/los-cuentos-que-me-gustan/la-mano--de-ramon-gomez-de-la-serna_n15494>. Acesso em 22 de jun.2021

GUEIDÃO, E. M. F. **Oralidade em contexto de sala de aula de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira Espanhol**. Tese – Departamento de Letras, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2011.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>.

Acesso em 08 de abril de 2021

MELERO ABADÍA, Pilar. **Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera**. Edelsa, Madrid, Primera edición 2000.

MANCERA, Ana María Cestero. **Comunicación no verbal y desarrollo de la expresión oral en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras**. In: Carabela, 47. Madrid, SGEL, 2000.

MARCUSCHI, L., DIONISIO, A. P. **Princípios gerais para o tratamento das relações entre fala e escrita**. In: MARCUSCHI, L., DIONISIO, A. P. (Org.) **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte, Autêntica, 2007, p. 13-30.

MENDOZA, Antônio *et al.* **ASPECTOS DIDÁTICOS DE LENGUA Y LITERATURA: las funciones del profesor de literatura bases para la innovación**. In: MUÑOZ, B. *et al.* **ASPECTOS DIDÁTICOS DE LENGUA Y LITERATURA: las funciones del profesor de literatura bases para la innovación**. Barcelona: Educación Abierta, 2002. Cap. 12. p. 111-139.

MENDOZA, Antonio. **La Educación Leteraria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria**. Barcelona: Ediciones Aljibe, 2004. 242 p.

Oliveira, Sílvio.L. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.

RIBEIRO, Marcia Maria de Azevedo. **Propostas Didáticas Para A Prática Da Oralidade Em Língua Espanhola No Ensino Médio De Escolas Públicas**. 2019. 54 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura Letras Espanhol, Diac, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Ifrn, Natal, 2019.

RICHARDS, Jack. C. y Theodore. S. RODGERS (1998) (2ª edición, 2003). **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press.

RODRIGUEZ, Maria Victoria Reyzabal. **La Comunicacion Oral Y Su Didactica**. Madrid: La Muralla, 1993. 432 p.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). *Leitura de Literatura na Escola - Série Estratégias de Ensino* 39. São Paulo: Parábola, 2013. p. 01-10.

SÁNCHEZ Perez, A. **La enseñanza de idiomas em los últimos cien años. Métodos y enfoques**. 2009. Madrid: SGEL.

SILVA, Girlene Moreira da. **LITERATURA, LEITURA E ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA E DA COMPETÊNCIA LTERÁRIA DE ALUNOS DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA**. 2016. 427 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2016.

SILVA, Girlene Moreira da; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. A leitura literária no ensino comunicativo da língua espanhola no ensino médio. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 9, p. 157-173, 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio (OCEM)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias.

<<https://ciudadseva.com/texto/instrucciones-para-llorar/>> . Acesso em 12 de set. de 2021

<<https://wp.ufpel.edu.br/tesouro-linguistico/2020/03/30/quais-sao-as-linguas-mais-faladas-no-mundo/>> . Acesso em 11 de set. de 2021

<<https://twitter.com/culturacolectiv/status/1166047658143707136?lang=es>>. Acesso em 12 de set. de 2021

VÍTORES, David Fernández *et al.* **EL ESPAÑOL: UNA LENGUA VIVA**: el español: una lengua viva informe 2020. Madrid: Instituto Cervantes, 2020. 105 p.