

A LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

LITERATURE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Ana Cristina dos Santos¹

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato da escritura. (Marisa Lajolo)

Resumo

Os textos literários (TL) viveram, no ensino de línguas estrangeiras (LE), um período de apogeu para depois serem relegados a um segundo plano, inclusive sendo eliminados da lista de gêneros textuais trabalhados em sala de aula. Motivo que levou muitos professores a considerarem essa modalidade textual complexa, inacessível, de pouca incidência nos usos mais frequentes do sistema da língua e a rotularem de pouco eficaz para o desenvolvimento da competência comunicativa. Hoje há uma recuperação dos gêneros literários no ensino de línguas pela compreensão de suas diversas funcionalidades, entre elas a formação do leitor literário. Porém, essa recuperação não condiz com o uso do TL em sala de aula. Por isso, esse trabalho propõe discutir a importância do tratamento didático do gênero literário nas aulas de LE; especificar o lugar e o papel do TL no processo de ensino e aprendizagem de LE e, ampliar as propostas de utilização do gênero literário na sala de aula. Desse modo, pretende-se despertar o professor para a importância da inserção do TL em sua práxis, como um material adequado à assimilação da cultura estrangeira e, principalmente, como elemento que estimula o desenvolvimento da competência leitora e literária do aprendiz.

Palavras-Chave: ensino de línguas estrangeiras; gênero literário; competência literária; tratamento didático do TL.

Abstract

In foreign language teaching, literary texts reached a period of climax, but were later left in the background and even excluded from the list of textual genres used in the classrooms. This is the reason that led many teachers to consider this type of text complex or inaccessible, not frequently found among the most recurrent uses of the linguistic system. These professionals labeled it as not very efficient to the development of communicative competence. Today there is a new attempt to bring literary genres to language teaching, based on the understanding of its diverse functionalities, which include the construction of the reader of literature. However, this new attempt is not in accord with the use of literary texts in the classroom. Thus, this paper proposes to discuss the importance of the didactic treatment of the literary genre in foreign language classes, specify the place and the role of this type of text in the process of teaching and learning foreign languages, and further the proposals for the application of the literary genre in the classroom. Therefore, it aims to make the teacher aware of the importance of the insertion of literary texts in their practices, as an adequate resource of foreign culture assimilation and, mainly, as an element to stimulate the development of the learners' reading and literary competences.

Keywords: foreign language teaching, literary genre, literary competence, didactic treatment of literary texts.

Desmistificando o gênero literário no ensino de LE

Para muito de nós, professores de língua estrangeira (LE), o texto literário (TL) ainda é um gênero textual pouco utilizado nos materiais didáticos elaborados para a sala de aula. Contribui para essa ausência o fato de que os livros didáticos de LE, em sua maioria, não apresentarem propostas com esse gênero. Quando elas existem, aparecem para ensinar um aspecto da cultura da língua meta aprendida ou para fixar e aplicar um ponto gramatical ou lexical determinado. Inclusive nas atividades que enfocam a compreensão leitora, as perguntas propostas não englobam as especificidades do gênero. Com isso, subutiliza-se o texto literário ao esvaziá-lo de seu significado literário.

Essa subutilização do TL presente nos livros didáticos reflete diretamente na práxis do professor de LE (cf. Santos, 2004; 2006; 2007; 2009; 2011) de duas maneiras: i) ele insere o texto literário em suas aulas, mas propõe atividades utilizando uma metodologia diferente da praticada com os outros gêneros, fazendo com que esse trabalho seja visto pelos alunos como algo “diferente”, como se fosse “o momento da literatura”, ou então; ii) ele não insere o texto literário nas aulas, porque acredita que ao fazê-lo, deve apresentar questões sobre o movimento estético em que se insere o autor/texto e, como sua aula é de língua estrangeira e não de literatura, não vê de que maneira o seu aluno pode se beneficiar com esse tipo de proposta.

Essas práticas, aliadas à exclusão do TL pelas metodologias de ensino de língua estrangeira², induzem o professor à utilização de outros gêneros e exclui o TL de suas aulas. O TL, muitas vezes, fica restrito às aulas de cultura. Ao não utilizar o TL em sala de aula, o professor de língua estrangeira acaba por criar vários mitos em torno do uso desse gênero em sala de aula (cf. Santos, 2014)³, tais como: é um gênero próprio para ensinar cultura; é difícil de ser trabalhado; não é um texto autêntico; não é próprio para a prática comunicativa, pois não é produto de um ato de comunicação e, por fim, as atividades com o TL não devem ocupar o mesmo grau de importância que as propostas com outros gêneros.

Nos últimos anos, um grupo de teóricos no âmbito do ensino e aprendizagem de língua estrangeira – entre eles a autora desse trabalho - tenta desmistificar o seu uso em sala de aula e defende a incorporação definitiva do gênero literário nas aulas de LE. Há um consenso sobre a importância e o tratamento didático do gênero literário nas salas de aula. Não se pretende estabelecer a primazia desse gênero sobre qualquer outro, mas, simplesmente, encontrar o seu espaço em sala de aula e fazer com que os professores o utilizem para elaborar atividades para as aulas de língua estrangeira como fazem com qualquer outro gênero.

A incorporação do gênero literário nas aulas de LE está consoante com a ideia de que nas aulas de LE se devem elaborar atividades que englobem os diversos gêneros textuais. Essa diversidade ajuda o aluno a perceber que a sociedade utiliza os gêneros textuais para diferentes objetivos discursivos, além de contribuir para o aumento de seu conhecimento intertextual e sua competência comunicativa, como assinala Bajtín (2002, p. 270): “Quanto melhor dominamos os gêneros discursivos, [...] mais plástica e agilmente reproduzimos a irrepetível situação da comunicação verbal; em uma palavra, maior é a perfeição com a que realizamos nossa livre intenção discursiva⁴”.

Com essa incorporação do TL nas aulas, desmistificam-se algumas crenças sobre o seu uso. A primeira é que o TL é fundamental para ensinar cultura. Para propor atividades específicas sobre cultura qualquer outro texto – literário ou não – estaria perfeito, porque todos os textos são produzidos dentro de um contexto socio-histórico e adquire os sentidos da cultura que o produziu. Assim sendo, todo texto é uma ferramenta para o ensino de questões culturais e não só o literário. A segunda é a visão de que o gênero literário é difícil de ser trabalhado. Para Mendoza Fillola (2002, p. 114) “os textos literários costumam estar um tanto relegados, devido ao fato de considerar que o discurso literário é uma modalidade complexa e elaborada de pouca incidência nos usos mais frequentes do sistema da língua⁵”. Contudo, o próprio autor afirma que essa argumentação apresentada pelos professores não se sustenta, pois o TL utiliza a língua cotidiana e apresenta dificuldades como qualquer outro gênero.

Acrescenta (2002, p. 149) que como solução basta apenas selecionar o texto adequado. Estamos de acordo com ele e, segundo as nossas pesquisas sobre o uso do TL nas atividades de compreensão leitora, o que realmente acontece é o professor não utilizar o TL, porque não lhe foi ensinado como elaborar atividades com esse gênero. Assim, ele não sabe como utilizá-lo e, por isso, escolhe outro texto para propor as atividades.

Por último, há o fato de o professor não considerar o TL como um texto autêntico. Essa crença leva-o a pensar que esse não é produto de um ato de comunicação. Tais crenças acarretam o abandono do gênero na sala de aula, pois várias propostas metodológicas enfatizam a confecção de material didático utilizando apenas textos considerados autênticos e, portanto, produtos de atos comunicativos. Para Acquaroni (2007, p. 18) esse é um dos principais motivos para o professor de LE não confeccionar atividades com o TL:

[com o texto literário] estamos diante do artístico frente ao histórico. Desde esta perspectiva, pode parecer que a literatura mente; anuncia falsidades. É, precisamente, de esta apreciação de onde parte a ideia errônea de que a literatura não constitui um *material autêntico*⁶... (grifo da autora).

Essas crenças conduzem ao abandono do TL em detrimento de outros gêneros considerados pelos professores “mais autênticos”. Eliminá-las é importante para os professores incorporarem o TL como um dos gêneros textuais passíveis de serem utilizados nas aulas de LE. Por esse motivo, centramos nossas pesquisas e discussões no único elemento do processo de ensino e aprendizagem que pode fomentar as atividades com o texto literário: o professor. Ele é o principal elemento para a difusão de propostas didáticas com o TL como “recurso para o ensino” e como “ferramenta na formação de leitores” e não sob a concepção de “objeto de estudo” como lhe foi ensinado nas aulas de literatura em seu curso de formação (cf. Aragão, 2006).

Dessa forma, se não há como influenciar as metodologias de ensino e tampouco os materiais didáticos existentes no mercado, os professores são o instrumento que podemos utilizar para a conscientização da

necessidade da inserção do TL no processo de ensino e aprendizagem de LE e para a difusão de propostas que considerem, com mais frequência, a natureza específica dos textos literários, a fim de desenvolver as competências leitora e literária do aluno.

As metodologias de ensino e a formação de leitores literários

Em nossa concepção, as propostas para a utilização do TL como recurso para o ensino e ferramenta na formação de leitores perpassam pela leitura. É através dela que o aluno desenvolve as especificidades do gênero literário e, por sua vez, a competência literária⁷. Essa concepção está de acordo com a proposta de Mendoza Fillola (2002b, p.111 e ss.) que associa o ensino de literatura ao de leitura. O autor afirma que o contato com o texto literário acontece através da leitura realizada. A partir de então, o leitor pode interpretar e emitir um juízo de valor. Acrescenta que o ensino de literatura exige uma ampla formação leitora e uma frequente atividade de leitura. Assim, os professores devem priorizar as atividades que regulam o processo leitor; ensinar as estratégias de leitura e o modo de relacionar as diferentes produções literárias e considerar as contribuições pessoais dos alunos para a interpretação dos textos. Em seu modelo teórico, a competência leitora (que é um componente da competência literária) é a chave que abre o acesso à interação entre o texto e o leitor.

Contudo, sabemos que as atividades de leitura elaboradas com o texto e, principalmente, com o TL têm relação direta com as principais abordagens metodológicas de ensino de LE. Dessa forma, à medida que mudavam as perspectivas sobre o conceito de língua e como ensiná-la, também as relações com o texto, a leitura e a aprendizagem sofriam mudanças. Segundo Denyer (1999, p. 5), as primeiras abordagens tradicionais de ensino de língua – Gramática-tradução – utilizavam, exclusivamente, os textos literários. Nessas abordagens, o foco eram os textos literários dos autores canônicos cujos objetivos eram conhecer a cultura e praticar a gramática normativa e o vocabulário. Esses textos eram considerados o modelo de língua perfeita e deveriam ser memorizados e imitados. Ainda que

as atividades partissem sempre do texto, elas não abordavam os processos de compreensão leitora, pois a apreensão do conteúdo se dava sempre por questionários fechados, respeitando totalmente o expressado no texto. De acordo com Kleiman (1989, p. 38), esse tipo de leitura está focada apenas no texto já que o leitor deve decodificá-lo. O processamento da informação é unilateral, pois cria uma linha que parte apenas do texto para a interpretação do leitor, em um processamento unidirecional de leitura. Esse processo é conhecido como modelo *bottom-up* ou ascendente de leitura.

Com a entrada dos métodos estruturo-globais no início do século XX, há um declínio no uso dos textos literários. Esses métodos priorizavam o uso cotidiano da língua e, conseqüentemente, a supremacia da língua falada sobre a escrita. O aluno primeiro aprendia a falar na língua meta e somente depois, a escrever. Os diálogos elaborados pelos autores dos livros didáticos eram mais importantes que qualquer outro texto (cf. Denyer, 1999). Os gêneros textuais de maneira geral eram raramente utilizados, pois somente os diálogos eram priorizados. Os textos literários passaram a ser utilizados nos níveis mais avançados da língua apenas para ensinar civilização e cultura. Eram sempre textos de autores canônicos que pertenciam ao mundo intelectual e/ou artístico da língua meta. Sob essa concepção, a leitura não era uma prioridade no processo de ensino. Para Denyer (1999, p. 5), o processo leitor nesses métodos estava subordinado ao desenvolvimento da habilidade oral e as atividades sobre o texto eram de aplicação de estruturas, através de respostas a perguntas objetivas e fechadas. O processamento da informação também é unilateral, pois parte da interpretação do leitor para o texto e abrange apenas a opinião do aluno sobre o conteúdo. Esse processamento unidirecional de leitura é denominado *top down* ou descendente.

A partir de 1970, surgem os métodos orientados à competência comunicativa, em que tanto o conhecimento sistêmico quanto a habilidade de usar a língua passam a ser importantes. Surge, então, o modelo sociointeracional de leitura, que engloba uma perspectiva multidirecional de informações. Nele, há uma interação entre os três elementos referentes ao processo de leitura: texto, leitor e autor. De acordo com a relação estabelecida

no texto, a leitura é focada na relação entre leitor-texto ou entre leitor-autor, mediada sempre pelo texto. Essa relação é primordial para o desenvolvimento do processo leitor, pois há uma negociação dos significados (cf. Kleiman, 2009). Nesse modelo, a leitura aparece como um ato comunicativo. A partir de então, os gêneros textuais voltam a ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Para Denyer (1999, p. 5-6), ainda que nos métodos comunicativos os textos retornem a uma posição de destaque, eles são utilizados somente como pretextos em atividades cujo objetivo é promover a reação oral. O texto e a leitura são apenas promotores de situações que permitem a comunicação. Com isso, o gênero literário se insere nesses métodos como um recurso que terá a mesma utilidade que qualquer outro gênero textual: fomentar a comunicação. Dessa forma, subutiliza-se o TL, transformando-o em mais um recurso para a prática da produção oral, escrita e dos aspectos gramaticais. Os livros didáticos orientados à competência comunicativa mantêm muitas atividades de compreensão leitora de nível ascendente ou descendente e, dificilmente, apresentam atividades que enfocam o modelo sociointeracional de leitura. Inclusive, quando há atividades com o TL, elas raramente analisam as particularidades do gênero e os seus aspectos estilísticos.

No final do século XX, tendo como base a Análise do Discurso de base enunciativa, aparece outro modelo de processamento multidirecional de leitura: o enunciativo. Esse modelo considera a função do papel social dos gêneros discursivos e acrescenta questões relevantes para a leitura, tais como: a (re)construção de sentidos; os efeitos dos recursos das manifestações de polifonia e a inserção sócio-histórica dos textos, dos discursos e dos sujeitos (cf. Vergnano, 2010).

Na leitura enunciativa, o leitor reconstrói os sentidos do texto, indo além de uma leitura mecânica, de decodificação, sem nenhuma reconstrução dos laços do texto com o seu contexto. A responsabilidade pela comunicação, compreensão e construção dos sentidos do texto cabe ao leitor, em um determinado contexto sócio-histórico, de modo que o texto não é visto como

um produto final, mas como algo a ser constantemente reconstruído (cf. Maingueneau, 1996). Desse modo, um texto nunca fica circunscrito a uma única época, ou momento histórico, pois o ato da leitura acarreta novos contratos comunicativos⁸ que não correspondem ao de seu momento e lugar de produção. Há, portanto, segundo Maingueneau (1996, p. 33), uma *descontextualização* do texto.

Recordemos que o contrato comunicativo do gênero literário tem como característica principal estabelecer novas relações com o mundo, pois a literatura cria realidades que, algumas vezes, se diferenciam do que costumamos chamar de real. Assim, a condição *sine qua non* para instituir o contrato comunicativo desse gênero é a aceitação por parte do leitor e do autor de uma regra comum aos contratos dos gêneros literários, segundo o qual tanto o leitor como o autor/narrador devem ser cúmplices na veracidade dos fatos narrados.

Essas características do gênero literário fazem com que o modelo de leitura enunciativa, em nossa opinião, seja o mais condizente para o trabalho com o gênero literário nas aulas de LE. Uma vez que o TL é produto de um ato comunicativo e sua leitura ocorre através de uma perspectiva multidirecional de informação, nada mais lógico que o modelo de leitura adotado siga a mesma perspectiva. Através desse modelo, o leitor pode abarcar o valor plurissignificativo das palavras; preencher os espaços vazios do texto, unir as ideias que existem no texto lido com as existentes nos demais textos, estabelecendo as relações intertextuais feitas pelo autor e, assim, construir o significado do texto. Nesse modelo, a leitura do TL é o resultado da interação entre os sujeitos envolvidos no processo com a negociação e a reconstrução de sentidos, permeada pela intertextualidade. Contudo, cabe ressaltar que as atividades de leitura do TL que englobem esse modelo ainda são raras nos livros didáticos de LE.

De maneira resumida, observamos que, na história do ensino e aprendizagem de LE, o texto literário esteve presente ou ausente dos livros didáticos. Porém, a sua presença não é garantia da existência de atividades

que desenvolvam a habilidade leitora. Inclusive porque as atividades presentes nos livros didáticos, em sua maioria, concentram-se no processo unidirecional de informações ou são pretextos para o desenvolvimento das habilidades e competências linguísticas diferentes da leitora. Atividades com a perspectiva multidirecional de leitura raramente são apresentadas nos livros didáticos. Como as atividades de compreensão leitora elaboradas pelos professores seguem os modelos vigentes nos livros didáticos, raramente eles elaboram atividades com base nos modelos sociointeracional ou enunciativo de leitura.

Por isso, nas aulas de LE, ressaltamos a necessidade de focar no professor a conscientização pelo uso do TL. Ele é quem pode propor atividades de leitura sob a perspectiva multidirecional de informação - diferentes das existentes nos livros didáticos -, priorizando a leitura enunciativa e as marcas linguísticas e estilísticas que diferenciam o gênero literário dos outros gêneros textuais.

O tratamento didático do texto literário

Ao longo de nosso trabalho, enfatizamos que devemos propor aos nossos alunos atividades que reconstruam a interação entre o gênero do texto e o conhecimento do mundo do autor e do leitor. Isso implica elaborar atividades que ajudem o aluno em seus ensaios preditivos, antecipatórios, inferenciais e interpretativos. Essa deve ser a base das atividades propostas pelos professores para o gênero literário. Assim, o TL propicia o desenvolvimento das marcas linguísticas e estilísticas próprias de seu gênero.

Apresentamos algumas considerações propostas que utilizamos nas aulas com esse propósito. Objetivamos com elas ressaltar que ao escolher um TL, o professor deve estar consciente da existência de uma razão para utilizar este texto e não outro. Lembremos que nas atividades com o gênero literário – como nas propostas com qualquer outro gênero-, o professor não pode ignorar a existência de marcas específicas do

gênero textual, uma vez que essas são fundamentais para a construção do significado do TL.

Com as considerações propostas apresentadas, desejamos *didatizar* a literatura, ou seja, conceber o TL nas aulas de LE como recurso para o ensino e como ferramenta na formação de leitores. Assim, objetivamos conscientizar o professor ou futuro professor de LE que o TL também é um gênero textual a ser considerado ao elaborar atividades com textos autênticos e que, ao escolhê-lo, deve propor atividades que o caracterizem como TL e também que o diferencie de outros gêneros. Assim, propomos uma leitura “descolarizada” do TL, ou seja, atividades que não formulem exercícios gramaticais, ditado, de conjugação, nem qualquer outro tipo de exercício que “subutilize” o TL. Ao destacar as particularidades do gênero literário, as propostas sugeridas buscam, além de desenvolver a competência leitora, desenvolver também a competência literária do aluno.

Cabe ressaltar que o professor antes de formular qualquer atividade, deve conhecer as reais possibilidades dos alunos lerem o texto proposto e realizar as tarefas. Ao preparar uma atividade com o TL, o professor deve se ater a determinadas questões para não propor um trabalho que o grupo não possa realizar: a) que elementos culturais existentes no texto o aluno domina. O saber enciclopédico sobre uma cultura estrangeira, algumas vezes, não é suficiente para o aluno perceber o texto como literário; b) propor textos e atividades de acordo com a competência leitora do aluno, ou seja, procurar saber qual é o mínimo exigido de compreensão narrativa e quais são os elementos culturais que poderão ser um obstáculo para a construção do significado do texto.

Contudo, mesmo depois de verificar as reais possibilidades de os alunos lerem o texto, algumas dúvidas surgem nos professores com relação ao quando, o quê e como elaborar atividades com o TL para o seu grupo. As mais frequentes são: a) que tipo de texto selecionar; se deve ser um fragmento ou um texto integral; b) se é melhor um texto de épocas distintas ou uma homogeneidade temporal; c) em que momento apresentá-lo: no início ou no

final do período; d) como abordá-los e com que metodologia. Sabemos que não temos as respostas certas para essas dúvidas, mas, ao longo de nossas pesquisas, formulamos algumas que podem ajudar aos professores de LE.

Nos níveis iniciais, devem-se escolher textos pequenos: contos, fábulas, pequenas obras teatrais. Geralmente, como os níveis iniciais de LE trabalham a descrição, utilizamos textos descritivos cujo conteúdo linguístico abarque, em sua maioria, os tempos do presente e do futuro. As obras teatrais são bons exemplos de TL que utilizamos nesse nível por utilizarem os diálogos quase sempre no tempo presente. No intermediário, o professor pode trabalhar com contos maiores, os fragmentos de romances ou, inclusive, com uma pequena obra em sua totalidade. Nesse nível, prevalece a narração, por isso, utilizamos os textos narrativos: novelas, contos, diários. Optamos por escolher, nesse nível, textos que utilizem os tempos verbais do passado.

No nível avançado as possibilidades são maiores, pois o aluno já domina a LE. A escolha, então, recai entre uma obra completa ou contos maiores. Nesse nível, a argumentação é o foco. Assim, optamos por escolher um TL que trate de um tema polêmico e sugerimos a leitura de um texto de outro gênero textual (mas do mesmo assunto) para elaborarmos atividades que fomentem a argumentação.

Desse modo, a escolha do TL a ser utilizado na sala de aula de LE está de acordo com a metodologia empregada no curso. Cabe ressaltar que, em todos os níveis, optamos pela escolha de textos originais e não por obras adaptadas para o ensino de LE. Acreditamos que o professor, ao escolher textos com uma linguagem adaptada aos níveis de ensino de LE, impossibilita o aluno de usar as estratégias de inferência (entre outras) para negociar o significado das palavras desconhecidas. Recordemos que essa opção não é dada ao leitor nativo quando da leitura de qualquer texto, então por que dá-la ao aluno na LE aprendida? Se o TL escolhido possui palavras que não são de uso dos alunos e cujos significados não podem ser inferidos, deve-se optar por outro.

No nível inicial, é aconselhável que os textos pertençam a uma mesma época para que o aluno se habitue à leitura desse gênero textual, mas, nos demais níveis, essa preocupação já não é necessária. Em todas as atividades elaboradas é necessário que os alunos leiam e compreendam a ideia global do texto, pois assim são capazes de ir à etapa seguinte: elaborar uma leitura mais detalhada do TL. O dicionário pode e deve ser utilizado (mas antes o professor deve ensinar ao aluno como fazê-lo). Nas aulas com o TL, a metodologia de ensino deve sempre adequar-se a praticada pelo professor durante as aulas com outros gêneros textuais, para que os exercícios com o texto literário não se diferenciam dos outros pela metodologia utilizada. Desse modo, verifica-se que o gênero literário pode e deve estar presente no processo de ensino e aprendizagem de LE desde o início, bastando para tal que os alunos estejam alfabetizados na língua meta (esse mesmo princípio ocorre no ensino de língua materna).

Uma vez analisadas essas questões e selecionado o texto, o professor deve adotar o modelo de leitura enunciativa. Sua proposta deve abranger as três etapas da leitura: a pré-leitura, a leitura propriamente dita e a pós-leitura. A pré-leitura é a etapa na qual se trabalha com o conhecimento prévio do aluno sobre o tema do texto. É a etapa de observação global do texto, de antecipação, de deciframento. Tem como objetivos: a) adiantar o conteúdo do texto através do título, do gênero etc.; b) criar condições que favoreçam a recepção do texto através dos elementos facilitadores da leitura: os ritos sociais, a época e as condições históricas que estão presentes na narrativa. Se o TL a ser lido for um romance, nessa etapa deve-se também fazer uma exploração da situação inicial da obra, pois tal prática possibilita determinar o quadro da narrativa, a fim de permitir a formulação de hipóteses e despertar no aluno o desejo de ler o texto.

A segunda etapa é a *leitura* propriamente dita. Nessa etapa se relacionam os conhecimentos prévios do aluno às propostas de atividades que trabalham as competências leitora e literária. Nessa etapa, as propostas formuladas não devem abranger perguntas de decodificação e tampouco de gramática, para que o TL não seja subutilizado. Por último, a etapa da *pós-*

leitura que tem como objetivo incitar o leitor a reagir sobre o texto lido. Nessa etapa, o aluno relaciona o conhecimento novo adquirido, após a leitura do texto, com a sua realidade sociocultural ou sua experiência de vida. As propostas para essa etapa podem ser orais ou escritas. Algumas sugestões de atividades para essa etapa seriam: a) pedir ao aluno para inventar consequências para as ações dos personagens, prolongar a história, mudar o final ou parte do texto; 2) melhorar a percepção do gênero do romance lido, fazendo o aluno refletir sobre as suas características específicas; 3) introduzir a experiência do aluno e sua subjetividade no texto lido; 4) favorecer uma aproximação com a leitura literária na língua materna do aluno, de maneira a fazê-lo refletir sobre a experiência da leitura.

Para iniciar a inserção do gênero literário na sala aula, utilizamos dois textos diferentes, um literário e outro não literário. Essa é uma experiência geralmente proveitosa e acreditamos que o professor possa fazê-la com seu grupo. Ele deve utilizar dois textos que tratam de um mesmo assunto, mas de gêneros textuais diferentes, a fim de os alunos observarem as particularidades de cada gênero e, especificamente, as do gênero literário. Para a atividade, o professor pode escolher pequenos fragmentos de TL: fábulas, poesias, microconto ou fragmento de romances. As perguntas devem abranger as particularidades do TL referente à forma, aos personagens, às figuras de linguagem e a própria linguagem. A atividade tem como objetivo principal conscientizar o aluno sobre a diferença entre a linguagem literária e a linguagem não literária, para mostrar que é possível apresentar um mesmo assunto de várias maneiras, através de gêneros textuais diferentes, dependendo do contrato que se estabelece entre o enunciador e o coenunciador e o objetivo que o texto possui.

Os dois textos ao tratar de um mesmo tema permitem ao professor elaborar perguntas sobre a organização textual e a linguagem utilizada nos textos, levando o aluno a perceber as diferenças existentes entre os objetivos comunicativos de cada um e entre o uso conotativo e o uso denotativo das palavras. Com essa proposta, o professor trabalha a plurissignificação das palavras, característica inerente ao gênero literário. A

proposta também aproveita a bagagem cultural que o aluno já possui em sua língua materna, pois ela estabelece as principais diferenças entre os dois textos. Ademais, exercita a competência literária do aluno ao inserir perguntas que consideram as especificidades do gênero literário.

No nível intermediário ou avançado, as propostas que utilizamos já abarcam TL maiores: contos ou romances completos. As atividades se organizam ao redor de uma série de perguntas ou esquemas que visam descobrir se o aluno realmente compreendeu a mensagem da obra através dos personagens, dos lugares, dos diálogos, dos modos de narração e do léxico. O objetivo da atividade é levar os alunos, após uma leitura detalhada, a interagir com o texto para buscar informações sobre: a) os personagens: suas relações com os outros; as relações dos outros com ele; suas características; seu retrato; os detalhes de suas características; as palavras que podem ser associadas a ele; a intenção dele e dos outros personagens com ele; b) sobre a sucessão dos fatos (a sequência lógica da obra): a diferença entre os acontecimentos positivos (agradáveis) e os negativos (desagradáveis), a ordem dos fatos ocorridos segundo a sequência cronológica dos acontecimentos; c) os diálogos dos personagens: verificar se são de forma direta ou indireta; se estão relacionados com o gênero do texto ou se há outra relação; d) a compreensão das etapas principais da narrativa: de que maneira o personagem (ou os personagens) passou (passaram) da situação inicial a final, podendo apoiar-se no seguinte esquema: situação inicial → complicação → consequência → resolução → desfecho.

É possível também fazer um quadro de referências com os principais elementos do texto lido, tais como: os personagens; o lugar da ação; a época de referência; o estado inicial e final dos personagens; os acontecimentos e a posição do narrador.

É possível também construir um quadro para cada personagem do TL que poderia conter:

DADOS DE BASE DE IDENTIDADE: nome, idade, profissão, status social, lugar onde vive.
RELAÇÃO COM OS OUTROS PERSONAGENS: estabelecer os diferentes laços entre os outros personagens e dizer se é um personagem principal ou secundário.
APARÊNCIA: modos de vestir; gestos; traços psicológicos.
CARACTERÍSTICA: estabelecidos pelo autor ou inferidos pelo leitor.
O QUE SE PENSA SOBRE O PERSONAGEM: palavras ou pensamentos dos outros personagens sobre o personagem analisado.
O QUÉ O PERSONAGEM ANALISADO PENSA SOBRE OS OUTROS: sua opinião sobre os outros personagens.
EVOLUÇÃO DA PERCEPÇÃO DO PERSONAGEM: ao longo do texto, os diversos elementos que modificam a interpretação do leitor sobre um determinado personagem.

Essas atividades, ao mesmo tempo em que abrangem as especificidades do TL, permitem ao professor trabalhar com os conteúdos fixados para cada nível de aprendizagem da LE. Desse modo, o professor não utiliza o TL apenas para “um momento de cultura” ou para fixar estruturas gramaticais ou lexicais. O TL, como produto de um ato comunicativo, permite como os demais gêneros comumente utilizados em sala de aula, atividades que desenvolvem as habilidades linguísticas do aprendiz: falar, ler, ouvir e escrever.

Considerações finais

Observamos que as atividades com o uso do TL devem ser estimuladas nas aulas de língua estrangeira, não só por se tratar de um gênero a mais a ser incorporado pelo professor, mas também por expor o aluno aos diversos usos sociais da língua meta. É também por meio do literário que as muitas peculiaridades linguístico-comunicativas da LE ganham lugar de concretização diante dos olhos do aprendiz.

Contudo, para que esse uso se concretize é necessário que as crenças dos professores não sejam negativas com relação ao uso do TL em sala de aula. Por tal motivo, atividades com o TL devem estar presentes desde a sua formação. Se ainda nessa fase, o futuro professor incorpora o gênero como mais um material autêntico que o ajuda a desenvolver as habilidades linguístico-comunicativas, o assimilará como um material de uso mais recorrente em suas aulas. Para tanto, é necessário o tratamento didático do gênero nas aulas de LE; ou seja, utilizar o TL nas aulas como recurso para o ensino e ferramenta na formação de leitores, de maneira a estimular o desenvolvimento das competências leitora e literária do aprendiz. Desse modo, o uso do TL é capaz de propiciar o desenvolvimento das marcas linguísticas e estilísticas próprias de seu gênero e que são fundamentais para a construção do significado do TL.

Com esse objetivo, sugerimos algumas atividades. Elas são apenas ideias para que os professores de LE possam criar as suas próprias. Todas buscam fugir das questões simples que nos ensinam a utilizar o gênero literário somente para as atividades culturais, gramaticais e lexicais. Elas têm como objetivo mostrar que o gênero literário é uma ferramenta eficaz para o ensino de LE e para a formação de leitores.

Assim, não há motivo para excluir esse gênero da sala de aula de LE. É possível elaborar atividades com o TL sob uma visão enunciativa de leitura, e fazer o aluno interagir com o texto, renegociando o seu significado para construir e reconstruir, continuamente, o texto lido. Sob essa perspectiva, o trabalho com a leitura na sala de aula de LE desenvolve tanto a competência leitora quanto a literária do aprendiz. E, ao incluir o texto literário nas suas aulas, os professores darão um passo a mais para criar leitores críticos e autônomos.

Notas

¹ Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, professor Adjunto da Universidade Veiga de Almeida e avaliadora institucional e de cursos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. É membro do GT ANPOLL "Vertentes do Insólito". Atua no Mestrado em Letras da UERJ, no Programa de Teoria da Literatura e Literatura Comparada.

² Ao longo do processo de ensino\aprendizagem de LE, os textos literários ocuparam diversos papéis: o uso total como matéria primordial para o ensino da língua meta nos métodos tradicionais; o esquecimento total nos métodos estruturo-globais e a volta do texto literário como um dos gêneros utilizados nos métodos comunicativos (geralmente inexistente ou sem proposta de atividades).

³ Pesquisa feita exclusivamente com professores de Espanhol como língua estrangeira (E\LE) e a ser publicada em SANTOS, Ana Cristina dos. "O professor de LE e o uso do gênero literário em sala de aula". In: ARAÚJO, Antonia Dilamar; Araújo, Julio Cesar. Os gêneros textuais/discursivos nas múltiplas esferas da atividade humana: Anais do VII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Fortaleza: Edições UFC. (no prelo).

⁴ Tradução nossa.

⁵ Tradução nossa.

⁶ Tradução nossa.

⁷ O conceito deve ser entendido como uma forma de distinguir a capacidade de um indivíduo para a leitura literária, que lhe permite reconhecer a especificidade de um texto literário, respeitando o modo e o gênero literário a que pertence o contexto que o caracteriza e a tradição na qual se inscreve. (Cf. CULLER, Jonathan. In: CEIA, Carlos. Dicionário de termos literários. Disponível em <http://www.edtl.com.pt/?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=675&Itemid=2>. Acesso em: 03 set 2006).

⁸ Utilizamos a expressão contrato comunicativo conforme Mangueneau (2000) para designar certo número de regras e de princípios que tornam possíveis uma enunciação. Cabe destacar que essas mudam conforme o contexto socio-histórico dos enunciadores e o gênero a que pertence o discurso.

Referências

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

ARAGÃO, Cleudene. *Todos maestros, todos aprendices*. La literatura en la formación de profesores de E/EL tratada como Objeto de Estudio, Recurso para la Enseñanza y Formadora de Lectores. Diagnóstico y propuestas de innovación en la Universidade Estadual do Ceará - Brasil. Tese (Doutorado em Enseñanza de Lengua y Literatura). Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006. Disponível em <<http://gpleer.webnode.com.br/producoesacademicas/>>. Acesso em: 25 abr 2011.

DENYER, Monique. *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. España: Universidad Antonio de Nebrija, 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. "La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras". In: Ana María Peña Ortega (coord.); Carmen Guillén Díaz (dir.). *Lenguas para abrir camino*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Instituto Superior de Formación del Profesorado, 2002a. p. 113-66.

_____. *La utilización de materiales literarios en lenguas extranjeras*. Aspectos didácticos de lengua y literatura, n. 12. Zaragoza: Publicaciones ICE/ Universidad de Zaragoza, 2002b. p. 109-140.

SANTOS, Ana Cristina dos. "El texto literario: su importancia en la enseñanza y aprendizaje de E/LE". BENÍTEZ PÉREZ, Pedro; ROMERO GUILLEMAS, Raquel (coords.). *Actas del I simposio de didáctica - español para extranjeros*:

teoría y práctica. Rio de Janeiro; Associação Hispano Brasileira Instituto Cervantes, 2004. p. 82-93.

_____. “A formação do professor e a compreensão leitora do texto literário”. In: *Ensino de Letras, Cadernos do CNFL*, vol. X, n.07, 2006, p. 9-21.

_____. “El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE: de la teoría a la práctica”. In: *Anuario brasileño de estudios hispánicos: Suplemento Jubileo de Plata de la APEERJ*. Brasilia: Embajada de España en Brasil / Consejería de Educación, 2007. p. 33-45.

_____. “Didática da literatura no ensino de E/LE: teoria e prática”. ROJO, Sara et al. (org). *Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas [e] I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 2287-96.

_____. “O gênero literário na formação do professor de E/LE”. SANTOS, Rosana C. Z. et al. (org). *Hispanismo & fronteira*. Anais do VI Congresso Brasileiro de Hispanistas [e] II Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2011. p. 01-17.

VERGNANO, Cristina. “Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da Internet”. *Revista Calidoscópio*. Vol. 8, nº 1, jan/abr 2010. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/download/156/12>>. Acesso em: 15 mar 2012.