

LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA E DA COMPETÊNCIA LITERÁRIA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

LITERARY READING IN SPANISH LANGUAGE TEACHING: A STUDY ON THE DEVELOPMENT OF READING COMPREHENSION SKILLS AND LITERARY SKILLS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Girlene Moreira da Silva*
girlene.moreira@gmail.com

Esse artigo provém de uma pesquisa experimental realizada com oitenta e quatro alunos de três turmas diferentes de 2.º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Natal/RN e a respectiva professora de língua espanhola dessas turmas, cujo objetivo foi o de investigar, a partir do ensino comunicativo focado na competência leitora, se e em que medida a leitura dos gêneros literários, em comparação com os não-literários, contribui para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e a competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de escola pública. Comparamos três grupos de alunos do 2.º ano do ensino médio de uma só professora. Como base teórica, ressaltamos os estudos de Mendoza (2004, 2007), Aragão (2006), Acquaroni (2007), Albaladejo (2007), Brait (2010), Silva (2011), dentre outros. Os dados analisados neste trabalho são do pré-teste/pós-teste 1, que foi aplicado aos três grupos. Os resultados nos mostraram que alunos submetidos às práticas de leitura literária apresentam melhoria superior no desempenho em compreensão leitora e em competência literária em língua espanhola que alunos submetidos à leitura de gêneros não-literários ou não submetidos à leitura.

Palavras-chave: Leitura Literária. Espanhol como língua estrangeira. Ensino médio.

This article comes from an experimental research carried out with eighty-four students from three different classes of the 2nd year of high school in a public school in Natal/RN and the respective Spanish language teacher of these classes, whose objective was to investigate, from of communicative teaching focused on reading competence, if and to what extent the reading of literary genres, compared to non-literary ones, contributes to the development of reading comprehension skills and the literary competence of high school Spanish-speaking students public. We compared three groups of 2nd year high school students with a single teacher. As a theoretical basis, we emphasize the studies of Mendoza (2004, 2007), Aragão (2006), Acquaroni (2007), Albaladejo (2007), Brait (2010), Silva (2011), among others. The data analyzed in this work are from pre-test/post-test 1, which was applied to the three groups. The results showed that students submitted to the practices of literary reading present better performance in reading comprehension and in literary competence in Spanish than students submitted to the reading of non-literary genres or not submitted to reading.

* Professora do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol, Campus Natal Central, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal/RN, Brasil.
ORCID: 0000-0002-2936-1753

Keywords: Literary Reading. Spanish as a foreign language. High school.

•

1. Introdução

Entendemos que a construção de um ensino de língua estrangeira na escola que atenda aos quatro modos de comunicação (compreensão, expressão, interação e mediação) previstos no volume complementar do Marco Comum de referência para as línguas (2021) ainda requer tempo e planejamento. Como o ensino médio das escolas públicas do Brasil tem um histórico de salas lotadas, professores com carga horária excessiva e a maioria com apenas uma hora/aula por semana para trabalhar a língua estrangeira (doravante LE), defendemos que, focando na leitura, podemos conseguir outros avanços linguísticos, inclusive em habilidades distintas, como a oralidade.

Esse artigo é parte de uma pesquisa experimental, em um estudo causal comparativo, realizada com oitenta e quatro alunos, com idade entre quatorze e dezesseis anos, de três turmas diferentes de 2.º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Natal/Rio Grande do Norte e a respectiva professora de língua espanhola dessas turmas, cujo objetivo foi o de investigar, a partir do ensino comunicativo focado na competência leitora, se e em que medida o uso dos gêneros literários, em comparação com o uso de gêneros não-literários, contribui para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e a competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de escola pública. Convém destacarmos que o ensino médio regular no Brasil está composto por três anos de estudo e, geralmente, a oferta do espanhol aparece desde o 1.º ano.

Segundo Moita Lopes (2001), grande parte das pesquisas em linguística aplicada utiliza o método descritivo, o método correlacional, o método diferencial à semelhança do praticado em diferentes áreas das ciências sociais. A partir desta perspectiva, trabalhar dados estatísticos em linguística aplicada tem sido um desafio. Entretanto, para Pinto (1990), fazer investigação científica usando controle experimental, com instrumentos de medida e recolha de dados fiéis e precisos, permite identificar a causa ou causas prováveis de ocorrência o fenômeno observado.

Refletindo sobre a situação do ensino de línguas na escola e conscientes do nosso papel como formadoras de professores de língua espanhola e pesquisadoras da Linguística Aplicada, defendemos que a literatura deve estar presente no dia a dia da sala de aula de língua estrangeira na escola e não somente em cursos extras. Claro que práticas de leitura literária fora da aula regular seriam e são importantes, mas trabalhando com a nossa atual realidade, mostramos que, no pouco tempo disponível que temos (apenas 45 ou 50 minutos semanais), podemos fazer a diferença para os alunos, uma vez que a literatura constitui “uma das possibilidades de exploração da língua, como forma criativa e atuante de mobilização de palavras e estruturas linguísticas, apontando para inúmeros fins, para diferentes propósitos” (Brait, 2010, p. 41).

Além disso, parte da motivação desta pesquisa se deu durante um curso de atualização para professores de Espanhol da Rede Pública de Ensino do Ceará, promovido

pela Embaixada da Espanha em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ceará, em que, ao apresentarmos os dados da nossa pesquisa de mestrado e dialogarmos sobre uma proposta de ensino de língua espanhola que obtivesse êxito, alguns professores mostraram não acreditar que o ensino de leitura na escola através de gêneros como o literário seria possível, uma vez que o aluno da escola pública, segundo eles, não tem mais interesse para estudar. E então, começaram a surgir nossos primeiros questionamentos para essa pesquisa: Será mesmo possível melhorar a aprendizagem do aluno em uma língua estrangeira na escola partindo da leitura literária?

Neste trabalho, apresentamos somente os resultados referentes aos dados quantitativos do pré/pós teste 1, que nos permitiram mensurar e comparar o nível de compreensão leitora e competência literária em língua espanhola de alunos do ensino médio em um período em que as aulas presenciais eram a realidade absoluta, bem como verificar o nível que eles atingiram após as práticas experimentais de leitura.

Além disso, pudemos avaliar a evolução de cada capacidade medida, como, por exemplo, a identificação dos conhecimentos sobre gêneros literários; a compreensão do texto; a reflexão sobre um elemento da narração (personagens), dentre outras, a partir do avanço em determinadas questões dos testes de leitura, comprovando nossa hipótese inicial de que a leitura literária, por seu potencial linguístico, cultural, dentre outros, além de formação crítica e leitora, caracterizada principalmente pela negociação de sentidos, contribui mais significativamente para que os alunos de língua espanhola do ensino médio apresentem melhor desempenho leitor e literário que outros tipos de textos.

2. A compreensão leitora e a competência literária em língua estrangeira no ensino médio

Como dito anteriormente, na parte introdutória desse trabalho, acreditamos que a leitura deve ser priorizada no ensino de LE na escola, pois assim como Albaladejo (2007), entendemos que a partir do desenvolvimento da competência leitora dos alunos, conseqüentemente, as outras competências serão desenvolvidas.

Em Silva (2011), percebemos que muitos professores do ensino médio ainda têm a ideia de que o mais importante a ser estudado em uma aula de língua estrangeira na escola é a gramática. Isso se deve, dentre outros motivos, ao fato de que há uma tradição que “tende a se defender de inovações que possam ameaçar o confortável equilíbrio de uma situação de aprendizagem ou ensino” (Almeida Filho, 2001, p. 26).

Embora seja mais fácil avaliar o aluno pelo conhecimento gramatical, a escola não pode deixar de trabalhar a leitura, seja em língua materna ou em língua estrangeira, pois ela é um meio válido para professores e alunos na aquisição de conhecimentos, por fornecer um campo rico de informações, que não se limita apenas a aspectos estruturais da língua.

Para Vicent Jouve (2002), a leitura literária é entendida como “atividade complexa, plural que se desenvolve em várias direções” (Jouve, 2002, p. 17), sendo um processo neurofisiológico, cognitivo e afetivo. Segundo o autor, o processo neurofisiológico tem caráter subjetivo e se refere à percepção, antecipação das estruturas e interpretação. O cognitivo enfatiza a competência que o leitor deve possuir para continuar uma leitura, e

ter algum conhecimento do mundo. Já o afetivo aparece na leitura, segundo o autor, porque suscita no leitor emoções diversas.

Embora saibamos que é impossível dissociar os conhecimentos linguísticos presentes em um texto escrito e que, por isso, ao trabalhar a leitura literária, o professor também a utiliza para abordagem linguística, defendemos que a literatura não seja subutilizada como um simples instrumento para dar exemplos ou trabalhar linguisticamente frases isoladas. A leitura deve estar em primeiro plano, ajudando o aluno no desenvolvimento da sua competência leitora e literária.

Essa competência literária que pretendemos que o aluno alcance é entendida como o grau de conhecimentos que um indivíduo deve ter para poder ler um texto literário, ou seja, segundo Mendoza (2004), é a capacidade de interpretar textos literários, focando na sua capacidade de produzir significado, tanto pessoal, quanto social, cultural e linguístico.

Ao favorecer a compreensão e a interpretação dos textos literários, proporcionamos que a literatura se torne mais visível e atrativa para o aluno, construindo sua competência literária, que envolve “destrezas tanto de interpretación, como de creación que, al igual que los conocimientos, remiten transversalmente a muchos otros conceptos y áreas del saber” (Sanz, 2006, p. 18).

Defendemos, pois, que o professor, ao usar textos literários nas aulas de língua estrangeira, proporciona ao aluno a compreensão do comportamento humano, além de potencializar a sua formação enquanto ser humano completo e consciente. E, certamente, esse professor encontrará um (ou mais) texto(s) literário(s) para cada tema que desejar trabalhar nas suas aulas de leitura em língua estrangeira (amor, juventude, nascimento, morte, etc.), pois “por meio da literatura, temos acesso a uma grande diversidade de textos, pois é próprio do discurso literário a multiplicidade das formas e a pluralidade dos temas” (Cosson, 2014, p. 49), resultando, portanto, em um valioso recurso para a sala de aula.

Mendoza (2004) e Alderson (2000) chamam a nossa atenção para o fato de que o desenvolvimento das competências leitora e literária em língua estrangeira está muito associado à competência linguística que o leitor tem na referida língua. Para Alderson (2000), as habilidades de leitura se organizam hierarquicamente em: altas (*high order*) e baixas (*low order*).

As habilidades baixas (*lower order skills*) se referem às habilidades linguísticas como reconhecer palavras, compreender as estruturas das frases, produzir respostas sintaticamente corretas. Já as altas (*high order skills*) se referem às habilidades de deduzir, inferir o significado e sintetizar a informação. Durante a leitura, o leitor que usa as habilidades altas, naturalmente está utilizando as baixas, mas o mesmo não ocorre ao contrário.

Mendoza (2004) aponta três fases básicas do processo de recepção de um texto: a pré-compreensão (antes do início da leitura) em que o leitor faz previsões e formula expectativas sobre o texto; a compreensão (durante o processo da leitura) em que o leitor decodifica as estruturas menores do texto e realiza inferências que vão sendo confirmadas ou não ao longo da leitura e, por último, a interpretação, em que o leitor faz uma reconstrução de saberes a partir das informações fornecidas pelo texto e pelo próprio leitor.

Nesse sentido, Solé (1998), também nos orienta que o processo de leitura pode ser realizado em três momentos: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura e, a partir dessas ideias, trabalhamos tanto a leitura de textos literários como não-literários, com atividades de pré-leitura (antes da leitura), leitura e pós-leitura (depois da leitura).

Acquaroni (2007), ao apresentar propostas didáticas para trabalhar a literatura na sala de aula de espanhol como língua estrangeira, também propõe que as atividades sejam divididas em três fases: a de contextualização, preparação ou enquadramento (pré-leitura); a de descobrimento e compreensão (leitura) e a de expansão (pós-leitura).

A partir, pois, das ideias de Solé (1998), Mendoza (2004) e Acquaroni (2007), apresentamos algumas atividades envolvidas em cada uma dessas fases: na fase de pré-leitura, o leitor utiliza estratégias cognitivas como a predição, a antecipação, a inferência, além da ativação dos conhecimentos prévios (linguísticos, enciclopédicos e socioculturais); na segunda fase, a do desenvolvimento da leitura, ocorre a compreensão do texto. É quando o leitor decodifica as estruturas menores do texto (fonemas, grafemas, palavras, significados literais etc.), relaciona significados novos, distingue as ideias relevantes e as secundárias, reconhece relações intra e intertextuais, etc.; por fim, a última etapa, a da pós-leitura ou da interpretação, em que o leitor faz suas apreciações semânticas e pragmáticas, amplia o significado do explícito no texto a partir de seus conhecimentos e altera seus esquemas de percepção do texto.

3. O papel do professor e o tratamento didático da leitura literária nas aulas de língua espanhola no ensino médio

Bakhtin (2010) afirma que todas as esferas da atividade humana estão efetivamente relacionadas com o uso da linguagem, efetuando-se em forma de enunciados, orais e escritos. Para o autor, cada enunciado particular é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são chamados de gêneros do discurso. Dentro da heterogeneidade dos gêneros do discurso, Bakhtin considera que devemos incluir todos os gêneros literários, desde o provérbio até o romance de muitos volumes.

Atualmente, o estudo dos gêneros e da sua importância para o ensino de línguas vem sendo muito discutido, inclusive nos documentos oficiais, porém quando nos voltamos para a inclusão de gêneros literários, o mesmo não ocorre com relação à língua estrangeira, o que, no nosso entendimento, representa uma grande perda para o ensino de língua estrangeira na escola, uma vez que o texto literário traz modelos de estruturas sintáticas e variações estilísticas, apresenta um rico vocabulário, além de funcionar como bem afirma Mendoza (2014), como expoente das culturas e falas de diferentes regiões de diferentes países.

Mendoza (2007) afirma que, assim como qualquer outro processo de leitura, a literária pressupõe atividades que vão desde a decodificação até a compreensão e interpretação. A leitura em LE necessita das atividades cognitivas de interação do leitor com o texto. Ao atingir a compreensão profunda, o leitor passa a “interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas

é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele” (Brasil, 2006, p. 152).

A partir dessas ideias, durante o planejamento das aulas, pensamos (juntamente com o professor) em estratégias para ajudar o aluno a aumentar as suas competências leitora e literária, fazendo com que ele se torne um leitor capaz de diferenciar a compreensão literal dos significados conotativos, próprios dos textos literários. O professor é, pois, peça fundamental para a formação de futuros leitores.

Pichel (2006) traça os três principais papéis do professor numa aula comunicativa: o primeiro é ser o facilitador do processo comunicativo, o segundo é participar e o terceiro atuar como observador e como aluno. Estas funções servem como condutoras para a prática docente na hora de coordenar as aprendizagens, de pensar e planejar as aulas tendo em conta os interesses e as motivações dos alunos, de trabalhar a interação e o estímulo dos alunos para a aprendizagem, fomentando a criatividade no nível da expressão oral ou escrita.

Além disso, o professor deve despertar o prazer estético pela literatura, entendendo que esse processo se faz com a prática, que pode, inclusive, começar em casa, como bem defendem Bento e Balça (2016). A literatura, portanto, pode e deve estar sempre relacionada com o processo de ensino e aprendizado de idiomas. No entanto, primeiro é preciso pensar no processo de escolha do texto a ser levado para a sala de aula. No nosso estudo, para a seleção dos textos literários, seguimos as orientações de Albaladejo (2007), que apresenta como critérios essenciais que devem ser considerados durante a seleção dos textos literários para serem trabalhados nas nossas aulas de língua: a acessibilidade, a significação e a motivação e a integração das várias habilidades e várias possibilidades de ser explorado, além de ser autêntico.

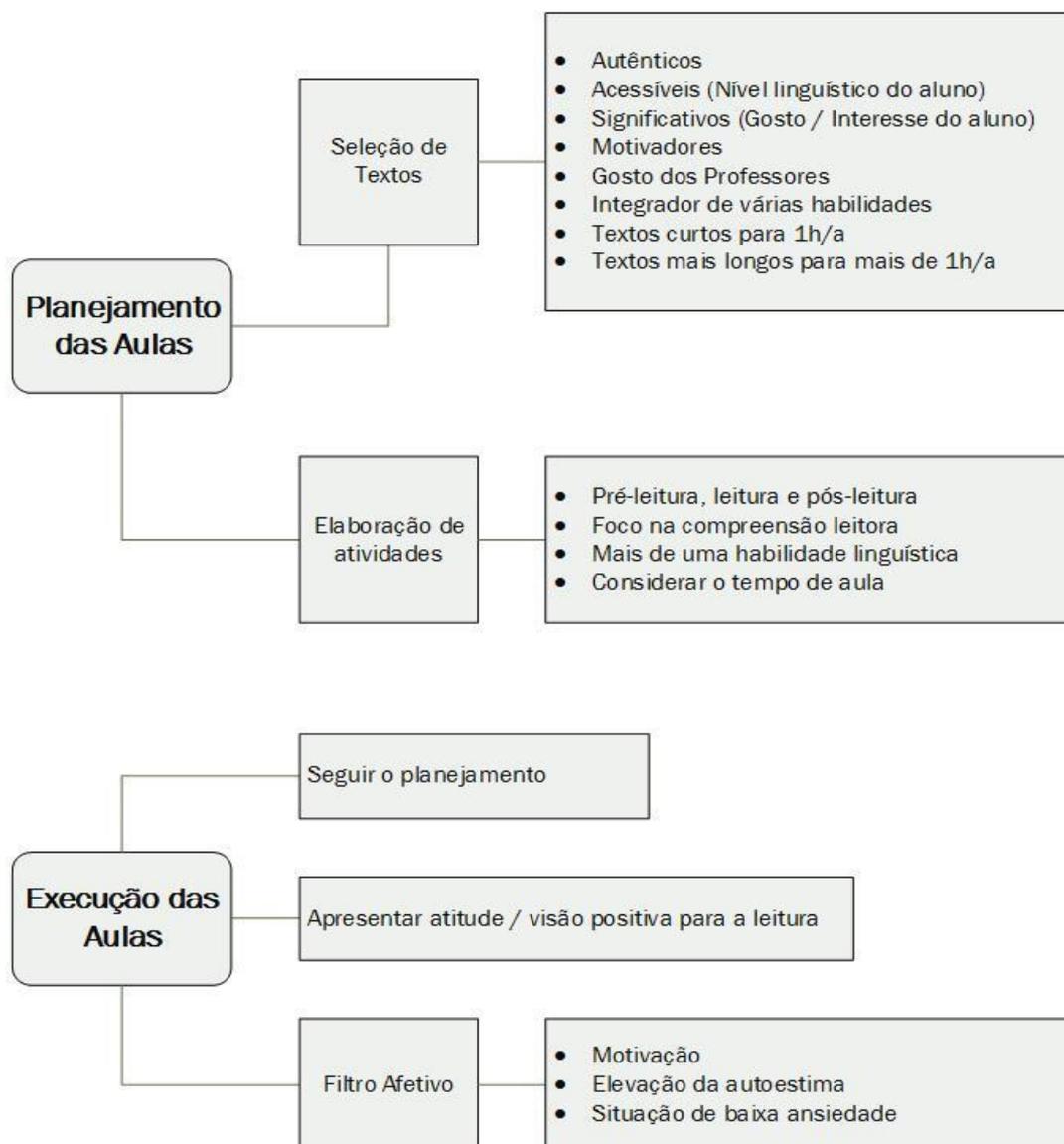
Destacamos que o momento destinado às leituras para a seleção dos textos foi, para a professora colaboradora da pesquisa, uma formação leitora já no exercício da sua função. Com a extensa carga horária assumida por ela, não há tempo para novas leituras, situação comum aos professores de línguas da rede pública do Brasil. “Como esses profissionais, de modo geral, estão há anos impedidos de ler, por falta de tempo, incentivo, dinheiro, etc., a sua relação vai se pautar pelos autores com quem tiveram a chance de conviver um dia, no passado” (Silva, 2006, p. 85).

Com relação às possíveis diretrizes para o planejamento e a execução de uma aula no ensino médio com o uso didático da literatura, apresentamos, resumidamente, na Figura 1 a seguir, os elementos advindos das ações, reflexões e resultados apresentados nesse trabalho, bem como as contribuições teóricas de Mendoza (2002, 2004, 2007), Acquaroni (2007), Albaladejo (2007), Aragão (2006), dentre outros que consideramos essenciais para uma aula eficaz de leitura literária em língua espanhola no ensino médio, com foco na compreensão leitora.

Seria maravilhoso que pudéssemos afirmar que existe um modelo simples, pronto ou uma receita universal que contribuísse para essa mudança, porém obviamente isso não é possível. Com a nossa pesquisa, também não inventamos nada milagroso, que pudesse ser seguido por todos os professores e alunos para que a totalidade dos problemas do ensino de língua estrangeira na escola se resolvesse. O que trazemos, no entanto, além de alguns textos e aulas planejadas, que foram aplicadas e testadas na vida prática, em

situação real e normal de aprendizagem; são diretrizes e informações que podem ser seguidas (ou não) e/ou modificadas (ou não) pelos professores de língua espanhola, a partir de suas próprias realidades.

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



4. Compreensão leitora e competência literária em língua espanhola dos alunos de ensino médio: contribuições metodológicas e principais resultados comparativos do antes e do após as práticas de leitura

A pesquisa teve caráter experimental, em um estudo causal comparativo e os dados foram coletados em 2015. Comparamos três grupos de uma mesma escola: um submetido a um fator experimental (quinze aulas de leitura de gêneros literários), denominado GE1, outro grupo submetido a outro fator experimental (quinze aulas de leitura de gêneros não-literários), denominado GE2 e o último que não foi submetido a esses fatores experimentais, denominado grupo controle (GC). Os três grupos foram de alunos de uma mesma série (2.º ano) do ensino médio de uma só professora. Os dados comparativos foram obtidos no início e ao final do ano letivo, porém as aulas de GE1 e GE2 foram observadas e relatadas.

Como instrumentos, utilizamos o questionário de sondagem do aluno, o questionário de perfil leitor e socioeconômico do aluno, os pré-testes e pós-testes 1 (*vd.* Anexo) e 2, o questionário de sondagem da professora, o diário reflexivo da professora, o questionário de avaliação da experiência do aluno e da professora, bem como os protocolos de registro de aulas observadas e o material didático produzido pela pesquisadora e pela professora.

Convém destacar que os pré-testes e os pós-testes eram iguais e que foram respondidos pelos alunos no início do ano letivo, antes das práticas da pesquisa e, no final do ano letivo, após as práticas nas turmas experimentais 1 e 2 e na turma controle. Além disso, aclaramos que não houve nenhum tipo de treino nos três grupos, durante o ano letivo, para responder às provas da tipologia do teste aplicado antes e após as práticas.

O pré-teste/pós-teste 1 foi elaborado pela pesquisadora, analisado e validado por expertos e investigadores em Didática da Língua e Literatura Espanhola: Antonio Mendoza Fillola (Universidade de Barcelona), Pedro C. Cerrillo Torremocha (Universidade de Castilla-La Mancha) e José Manuel de Amo Sánchez-Fortún (Universidade de Almería) em 2014, quando estivemos na Universidade de Almería desenvolvendo um projeto como bolsista do programa de mobilidade de professores e investigadores de universidades brasileiras e espanholas da “Fundación Carolina”.¹

No nosso estudo, os avaliadores realizaram a chamada validação de conteúdo do instrumento, que consiste no julgamento do conteúdo do teste para determinar se ele é representativo do domínio a ser medido e se explora, de maneira efetiva, os quesitos para mensuração de um determinado fenômeno a ser investigado (Hulley *et al.*, 2003)

Como dito na introdução deste trabalho, apresentaremos aqui os resultados referentes aos dados quantitativos dos pré-testes e pós-testes 1, que foi aplicado para os três grupos (GE1, GE2 e GC) e era composto por dezoito questões sobre um fragmento de um conto literário chamado “Clarisa”, da escritora Isabel Allende, com o intuito de descobrir o nível da compreensão leitora e literária dos alunos antes e após as práticas de

¹ A *Fundación Carolina* é uma instituição que promove relações culturais e de cooperação nos âmbitos educacionais e científicos entre a Espanha e os outros países. (<http://www.fundacioncarolina.es/>)

leitura literária, entretanto as questões dois, dez, onze, doze e quinze são direcionadas para aspectos subjetivos da recepção leitora e literária, conforme descrito na Figura 2.

Figura 2. Especificações das capacidades avaliadas no Pré-teste/Pós-teste 1

QUESTÕES	CAPACIDADE QUE AVALIA
1	Compreensão geral do texto; Identificação da ideia principal do texto.
2	Uso de estratégias de leitura: estratégia de antecipação.
3	Reflexão sobre um elemento da narração (código literário: narrador).
4	Compreensão do texto; Identificação ou reconhecimento de um elemento textual; Reflexão sobre um elemento da narração (personagens).
5	Reflexão sobre um elemento da narração (tempo da narração).
6	Identificação dos conhecimentos sobre gêneros literários.
7	Identificação dos conhecimentos sobre gêneros literários.
8	Compreensão do texto. Identificação ou reconhecimento de um elemento textual. Reflexão sobre um elemento da narração.
9	Reflexão sobre o texto.
10	Atribuir juízo de valor do conteúdo da obra.
11	Atribuir juízo de valor do conteúdo da obra ou da forma.
12	Atribuir juízo de valor do conteúdo da obra ou da forma.
13	Obtenção da informação.
14	Obtenção da informação.
15	Atribuir juízo de valor do conteúdo da obra ou da forma.
16	Interpretação: Inferência.
17	Atribuir juízo de valor do conteúdo da obra.
18	Obtenção da informação

Alguns dos dados quantitativos obtidos foram submetidos a tratamento estatístico e outros apresentados através de números brutos. Os resultados foram apresentados por grupo e o avanço (ou não) no desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária, antes e após as práticas de leitura, foi medido de acordo com a quantidade de acertos do pré-teste e pós-teste 1, considerando apenas as questões objetivas (chamadas de “Q” seguida do número da questão) do teste. Apresentamos, aqui, a análise das treze questões de caráter mais objetivo (um, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, treze, quatorze, dezesseis, dezessete e dezoito).

Neste trabalho, para o tratamento estatístico dos resultados do pré-teste e pós-teste 1, além de técnicas básicas de análise exploratória de dados, utilizamos dois métodos de análise: o teste de Wilcoxon para dados pareados e o teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis, ambos com o objetivo de detectar se existe diferença significativa entre os grupos.

A análise estatística nos permitiu comparar a evolução, bem como a não evolução do nível de compreensão leitora e competência literária dos alunos participantes da pesquisa, bem como analisar a evolução deles por capacidade, de acordo com o que cada questão avaliava. Considerando o teste de Wilcoxon para amostras pareadas, temos os seguintes resultados dispostos na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1. Comparação dos acertos entre o pré e o pós-teste 1 segundo o teste de Wilcoxon para amostras pareadas²

Questões	Grupo Experimental 1					Grupo Experimental 2					Grupo Controle				
	PRÉ		PÓS		P-VALOR	PRÉ		PÓS		P-VALOR	PRÉ		PÓS		P-VALOR
	N.º	%	N.º	%		N.º	%	N.º	%		N.º	%	N.º	%	
1	27	84	29	91	0,6250	25	96	26	100	1,0000	23	88	25	96	0,6250
3	14	44	24	75	0,0020	14	54	16	62	0,6250	11	42	12	46	1,0000
4	28	88	32	100	0,1250	24	92	26	100	0,5000	23	88	24	92	1,0000
5	15	47	26	81	0,0010	8	31	10	38	0,6250	15	58	13	50	0,7266
6	28	88	31	97	0,2500	25	96	25	96	1,0000	22	85	22	85	1,0000
7	13	42	27	84	0,0002	12	46	12	46	1,0000	6	23	10	38	0,1250
8	6	19	22	69	<.0001	12	46	14	54	0,6875	6	23	1	4	0,0625
9	16	50	24	75	0,0078	11	42	12	46	1,0000	11	42	11	42	1,0000
13	18	56	25	78	0,0156	14	54	16	62	0,6875	17	65	14	54	0,5488
14	24	75	26	81	0,5000	21	81	23	88	0,5000	19	73	17	65	0,6250
16	13	41	22	69	0,0039	9	35	8	31	1,0000	16	62	13	50	0,4531
17	26	81	28	88	0,5000	21	81	21	81	1,0000	20	77	20	77	1,0000
18	9	28	20	63	0,0010	11	42	18	69	0,0391	10	38	11	42	1,0000

Avaliando a quantidade de acertos no grupo experimental 1, observamos que os alunos aumentaram o percentual de acertos em todas as questões e, tanto no momento pré como no pós, as questões Q1, Q4 e Q6 apresentaram as maiores quantidades de acerto.

Já as questões Q8 e Q18 foram as que apresentaram menor percentual. Comparando os acertos, observamos diferenças estatisticamente significativas para Q3, Q5, Q7, Q8, Q9, Q13, Q16 e Q18.

Considerando a diferença entre os resultados no pré e no pós-teste 1, percebemos, conforme dados descritos na Figura 3 a seguir, que houve uma evolução significativa na capacidade dos alunos de GE1 de:

² O p-valor nos diz se há significância estatística no teste de hipótese em questão. Na tabela, os valores menores do que 0,05 estão em negrito para destacar que existe esta significância e, portanto, podemos interpretá-los como se fosse o resultado populacional e não apenas uma particularidade da amostra.

Figura 3. Capacidades em que os alunos de GE1 evoluíram (elaborado pela pesquisadora)

QUESTÕES	CAPACIDADE EM QUE O ALUNO EVOLUIU
3	Reflexão sobre um elemento da narração (código literário: narrador).
5	Reflexão sobre um elemento da narração (tempo da narração).
7	Identificação dos conhecimentos sobre gêneros literários.
8	Compreensão do texto. Identificação ou reconhecimento de um elemento textual. Reflexão sobre um elemento da narração.
9	Reflexão sobre o texto.
13	Obtenção da informação.
16	Interpretação: Inferência.
18	Obtenção da informação

No grupo experimental 2, observamos que tanto no momento pré como no pós, as questões Q1, Q4 e Q6 apresentaram as maiores quantidades de acertos e as questões Q5 e Q16 foram as que apresentaram menor quantidade. Em Q16, o número de acertos diminuiu e nas questões Q6, Q7 e Q17 não houve diferença entre os dois momentos. Quando comparamos as quantidades de acertos entre os dois momentos do teste via teste de Wilcoxon para dados pareados, não observamos diferença estatisticamente significativa entre eles.

E com relação ao grupo de controle, observamos que tanto no momento pré como no pós, também as questões Q1, Q4 e Q6 apresentaram os maiores percentuais de acerto. Já as questões Q7 e Q8 foram as que apresentaram menor percentual de acertos e nas questões Q5, Q8, Q13, Q14 e Q16 diminuíram a quantidade de acertos do pré para o pós-teste. Nas questões Q6, Q9 e Q17 não houve diferença de acertos entre os dois momentos. Assim como no grupo experimental 2, quando comparamos os percentuais de acerto via teste de Wilcoxon para dados pareados, também não houve nenhuma diferença estatisticamente significativa.

Ao considerarmos o teste de Kruskal-Wallis que avaliou, estatisticamente, a diferença comparativa entre os três grupos em relação pré-teste/pós-teste 1, percebemos que os alunos de GE1, se comparados aos outros grupos, evoluíram significativamente nas questões Q5, Q7, Q8 e Q16, todas com p-valor menor que 0,05. Essas foram as questões em que apresentaram melhoras estatisticamente relevantes, entretanto, se observarmos os dados dispostos na Tabela 2 a seguir, vimos que eles apresentam melhoria (em termos de aumento de quantidade de acertos, ainda que não estatisticamente relevantes) em todas as questões:

Tabela 2.
Comparação dos acertos entre o pré e o pós-teste 1 por grupo, segundo o teste de Kruskal-Wallis³

Questões	Experimental 1				Experimental 2				Controle				P-valor
	Pré		Pós		Pré		Pós		Pré		Pós		
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	
1	27	84%	29	91%	25	96%	26	100%	23	88%	25	96%	0,8965
3	14	44%	24	75%	14	54%	16	62%	11	42%	12	46%	0,1114
4	28	88%	32	100%	24	92%	26	100%	23	88%	24	92%	0,3137
5	15	47%	26	81%	8	31%	10	38%	15	58%	13	50%	0,0079
6	28	88%	31	97%	25	96%	25	96%	22	85%	22	85%	0,4510
7	13	42%	27	84%	12	46%	12	46%	6	23%	10	38%	0,0090
8	6	19%	22	69%	12	46%	14	54%	6	23%	1	4%	<.0001
9	16	50%	24	75%	11	42%	12	46%	11	42%	11	42%	0,0910
13	18	56%	25	78%	14	54%	16	62%	17	65%	14	54%	0,0717
14	24	75%	26	81%	21	81%	23	88%	19	73%	17	65%	0,1395
16	13	41%	22	69%	9	35%	8	31%	16	62%	13	50%	0,0054
17	26	81%	28	88%	21	81%	21	81%	20	77%	20	77%	0,6746
18	9	28%	20	63%	11	42%	18	69%	10	38%	11	42%	0,0945

Pelas comparações múltiplas de Dunn, observamos que, para as questões 8 e 16, o grupo experimental 1 mostrou-se estatisticamente diferente dos outros 2 grupos. Para a questão 5, foi detectada diferença estatisticamente significativa entre o grupo experimental 1 e o grupo controle; e para a questão 7, foi detectada diferença estatisticamente significativa entre os grupos experimental 1 e 2. Esses dados estão detalhados na Tabela 3 a seguir:

Tabela 3. Comparação dos acertos entre o pré e o pós-teste 1 por grupo, segundo o teste de Kruskal-Wallis⁴

Questão	Comparação		p-valor
Q5	Controle	Experimental 2	0.9890
	Controle	Experimental 1	0.0080
	Experimental 2	Experimental 1	0.1310
Q7	Controle	Experimental 2	10.000
	Controle	Experimental 1	0.1240
	Experimental 2	Experimental 1	0.0090
Q8	Controle	Experimental 2	0.2500
	Controle	Experimental 1	<.0001
	Experimental 2	Experimental 1	0.0080
Q16	Controle	Experimental 2	10.000
	Controle	Experimental 1	0.0080
	Experimental 2	Experimental 1	0.0450

³ Na tabela 2, os valores menores do que 0,05 estão em negrito para destacar que existe significância estatística e, portanto, podemos interpretá-los como se fosse o resultado populacional e não apenas uma particularidade da amostra.

⁴ Na tabela 3, os valores menores do que 0,05 estão em negrito para destacar que existe significância estatística e, portanto, podemos interpretá-los como se fosse o resultado populacional e não apenas uma particularidade da amostra.

Observando os dados das tabelas, sem levar em consideração o que representou significância na análise estatística, ao analisarmos separadamente questão por questão, vimos também que GE1 foi realmente o único em que os alunos acertaram mais no pós-teste que no pré-teste em todas as questões. Entretanto, observando e comparando GE2 com GC, vimos que houve um aumento no número de acertos nos dois momentos (ainda que não apresente valor estatisticamente significativo), sendo GE2 superior a GC. O grupo experimental 2 apresentou aumento no número de acertos das questões Q1, Q3, Q4, Q5, Q8, Q9, Q13, Q14 e Q18 e o grupo controle apenas em Q1, Q3, Q4, Q7 e Q18. Vejamos, a seguir, o detalhamento de cada uma das questões que compõem essa primeira parte da análise.

Na questão um, perguntamos sobre o que tratava o texto, com o intuito de avaliarmos a capacidade do aluno na compreensão geral e na identificação da ideia principal do texto. Esta foi a questão com maior número de acertos dos três grupos nos dois momentos do teste (pré e pós).

Vinte e sete alunos de GE1 (84%) marcaram a opção correta no pré-teste e vinte e nove (91%) marcaram a opção correta no pós-teste. Com relação aos alunos de GE2 e GC, eles também demonstraram compreender corretamente o sentido do texto já desde o pré-teste. Em GE2, vinte e cinco alunos (96%) marcaram a opção correta no pré-teste e vinte e seis (100%) marcaram a opção correta no pós-teste. Em GC, vinte e três alunos (88%) marcaram a opção correta no pré-teste e vinte e cinco (96%) marcaram a opção correta no pós-teste.

Na questão três, perguntamos em qual pessoa estava escrita a narrativa, a fim de avaliarmos a capacidade do aluno em refletir sobre um elemento da narração (código literário: narrador). Percebemos que mais da metade dos alunos não acertou a questão no momento do pré-teste (que estava em terceira pessoa), o que demonstrou pouco conhecimento e proximidade com esse tipo de reflexão sobre os textos lidos. Embora a professora tenha trabalhado a figura do narrador em algumas aulas nos dois grupos experimentais, o avanço só foi significativo com os alunos de GE1.

As mudanças em GE2 e GC foram pouco expressivas, conforme já observamos anteriormente. Em GE1, quatorze alunos (44%) acertaram no pré-teste e vinte e quatro (75%) acertaram no pós-teste. Em GE2, quatorze alunos (54%) marcaram a opção correta no pré e dezesseis (62%) no pós-teste. E em GC, onze alunos (42%) acertaram no pré-teste e doze (46%) acertaram no pós-teste.

Na questão quatro, perguntamos quais os personagens principais da narrativa, com o intuito de avaliarmos a capacidade do aluno em compreender o texto, bem como identificar um elemento textual e refletir sobre um elemento da narração (personagens). Nesta questão, a maioria dos alunos dos três grupos acertou nos dois momentos do teste e marcou que a Clarisa e o ladrão eram os personagens principais.

Percebemos, ainda, que houve aumento na quantidade de acertos em todos os grupos no que se refere ao pré e ao pós-teste. Em GE1, vinte e oito alunos (88%) acertaram no pré-teste e trinta e dois (100%) acertaram no pós-teste. Em GE2, vinte e quatro alunos (92%) marcaram a opção correta no pré e vinte e seis (100%) no pós-teste.

E em GC, vinte e três alunos (88%) acertaram no pré-teste e vinte e quatro (92%) acertaram no pós-teste.

Na questão cinco, que tratava sobre o tempo em que estava narrado o conto, somente em um dos grupos (GE1) houve uma quantidade expressiva de alunos que marcaram a opção que continha a resposta correta: no passado, conforme observamos, anteriormente, nas Tabelas 1 e 2.

Na questão seis, perguntamos se o aluno sabia a qual gênero pertencia o texto, com o intuito de o conhecimento do aluno sobre gêneros literários. Os grupos demonstraram reconhecer uma narrativa, já no pré-teste. Com relação ao pós-teste, só houve aumento de acertos no GE1, em que vinte e oito alunos (88%) acertaram no pré-teste e trinta e um (97%) no pós-teste. Em GE2, vinte e cinco alunos (96%) marcaram a opção correta no pré e os mesmos vinte e cinco (96%) no pós-teste. E em GC, vinte e dois alunos (85%) acertaram no pré-teste e os mesmos vinte e dois (85%) permaneceram acertando no pós-teste.

Na questão sete, em que perguntamos a qual subgênero literário o texto pertencia, poucos alunos acertaram no pré-teste: treze alunos (42%) do GE1, doze (46%) da GE2 e seis alunos (23%) do GC. Os alunos que não marcaram a opção correta indicaram que era uma tragédia, o que, na nossa interpretação, pode ter relação com a temática do texto e não com o tipo. Enquanto os alunos respondiam ao teste, observamos que alguns comentavam que a reação da personagem Clarisa poderia ter ocasionado uma tragédia.

A professora regente das aulas trabalhou com as características dos gêneros nas duas turmas experimentais, porém, conforme observamos anteriormente nas Tabelas 1 e 2, só houve avanço significativo no grupo experimental 1. Segundo Silva (2011), ao trabalhar as características do gênero escolhido, o professor proporciona que o aluno, em outro momento, ao se deparar novamente com o gênero, possa reconhecê-lo; o que justifica a melhoria significativa dos alunos de GE1. No pós-teste, vinte e sete alunos do GE1 (84%) acertaram que se tratava de um conto; em GE2, os mesmos doze acertaram (46%) e em GC, dez alunos acertaram (38%).

Na questão oito, perguntamos sobre os lugares em que a história acontece com a intenção de medirmos a capacidade do aluno em compreender o texto, identificar ou reconhecer um elemento textual e refletir sobre um elemento da narração. Embora apareça claramente no texto que a narrativa começa na sala e termina na cozinha, poucos alunos acertaram essa questão no pré-teste e, conforme observamos anteriormente nas Tabelas 1 e 2, só houve avanço significativo em GE1. Embora os alunos de GE2 tenham acertado mais, a representação de dois alunos a mais foi pouco representativa e em GC, o número de acertos caiu.

Em GE1, seis alunos (19%) acertaram no pré-teste e vinte e dois (69%) acertaram no pós-teste. Em GE2, doze alunos (46%) marcaram a opção correta no pré e quatorze (54%) no pós-teste. E em GC, seis alunos (23%) acertaram no pré-teste e somente um aluno (4%) acertou no pós-teste. Percebemos, pois, que o trabalho com o texto literário fez com que os alunos reconhecessem o conto, que foi um gênero lido em cinco aulas.

Com um intuito de estimular que o aluno refletisse sobre o texto, perguntamos na questão nove, qual o possível motivo para um final com a morte da Clarisa. Os alunos deveriam marcar a opção que era porque ela tinha reagido ao assalto. Essa também foi

uma das questões em que só houve avanço significativo em GE1, conforme observamos, anteriormente, na Tabela 1, e como apresentamos mais detalhadamente na Tabela 4 a seguir:

Tabela 4. Motivos para uma possível morte da personagem Clarisa

Motivos para uma possível morte de Clarisa:	Questão 9					
	GE1		GE2		GC	
	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS
Clarisa ter reagido ao assalto	50% (16)	75% (24)	42% (11)	46% (12)	42% (11)	42% (11)
Clarisa ter convidado o ladrão para um chá	22% (7)	19% (6)	15% (4)	23% (6)	31% (8)	35% (9)
Clarisa ter dado dinheiro ao ladrão	19% (6)	6% (2)	27% (7)	31% (8)	23% (6)	23% (6)
Não sabe / Não responde	9% (3)	0%	15% (4)	0%	4% (1)	0%

Nas questões treze e quatorze, tínhamos a intenção de medir a capacidade do aluno em obter uma informação do texto. Com relação à questão treze, perguntamos se o aluno acreditava que Clarisa era uma jovem com pouca idade. Essa informação está clara já no primeiro parágrafo do fragmento, porém os resultados não apresentaram muitos acertos. Os dados analisados via teste de Wilcoxon para dados pareados, dispostos na tabela 2, nos mostraram que o avanço só foi significativo em GE1, em que dezoito alunos (56%) acertaram no pré-teste e vinte e cinco (78%) acertaram no pós-teste. Embora tenha havido uma melhora em GE2, com quatorze alunos (54%) acertando no pré e dezesseis (62%) no pós-teste; o avanço não representou significância estatística. E em GC, a quantidade de alunos que acertaram diminuiu entre o pré e pós-teste: dezessete alunos (65%) acertaram no pré-teste e somente quatorze alunos (54%) acertaram no pós-teste.

Na questão quatorze, perguntamos o que a personagem servia ao ladrão para comer enquanto bebia o chá. A resposta estava igualmente escrita no texto e, apesar de não ter tido resultados estatisticamente significantes, houve melhora na quantidade de acertos de GE1 e GE2 no pré e pós-teste, o que não ocorreu em GC, que diminuiu a quantidade de acertos.

Em GE1, vinte e quatro (75%) acertaram no pré-teste e vinte e seis (81%) acertaram no pós-teste. Em GE2, vinte e um (81%) marcaram a opção correta no pré e vinte e três (88%) no pós-teste e em GC, dezenove alunos (73%) acertaram no pré-teste e somente dezessete alunos (65%) acertaram no pós-teste.

Na questão dezesseis, tentamos estimular o aluno à interpretação, bem como medir sua capacidade de inferir informações. Embora não estivesse explícito no texto, a resposta era clara de que o ladrão não era rico, porém os resultados nos mostraram que a melhora só foi significativa, mais uma vez, em GE1. Em GE2 e GC houve, inclusive, um decréscimo na quantidade de acertos.

Em mais uma questão para medir a capacidade do aluno em emitir juízo de valor, na questão dezessete, perguntamos a eles se, de acordo com o texto, Clarisa era uma pessoa má. Consideramos que as respostas aqui foram satisfatórias, uma vez que o texto

nos dizia que a personagem era uma boa pessoa e a resposta correta seria “não”. Houve um pequeno avanço em GE1, ficando os outros dois grupos (GE2 e GC) com a mesma quantidade de acertos no pré e pós-teste. Em GE1, vinte e seis alunos (81%) marcaram a opção correta no pré-teste e vinte e oito (88%) no pós-teste. Em GE2, vinte e um alunos (81%) marcaram a opção correta no pré e no pós-teste. E em GC, vinte alunos (77%) acertaram no pré-teste e no pós-teste.

Na última questão, a dezoito, perguntamos aos alunos o que o ladrão havia utilizado para amedrontar a Clarissa, com o intuito de averiguarmos a capacidade deles para obtenção de informações do texto. Aqui colocamos como resposta um sinônimo para *faca*, porém menos da metade dos alunos acertou no pré-teste e só houve melhora significativa, mais uma vez, em GE1.

Em GE1, nove alunos (28%) acertaram no pré-teste e vinte (63%) acertaram no pós-teste. Em GE2, onze alunos (42%) marcaram a opção correta no pré e dezoito (69%) no pós-teste e em GC, dez (38%) acertaram no pré-teste e onze alunos (42%) acertaram no pós-teste.

Esses resultados demonstraram uma deficiência no vocabulário considerado simples, uma vez que a palavra escolhida, é vista já nos primeiros semestres de estudos da língua espanhola. Essa dificuldade com vocabulário não nos causou estranheza, pois já havia sido apontada nos resultados do questionário de perfil leitor, tanto com relação à língua materna, quanto com relação à língua espanhola. E de acordo com os estudos de Grabe (1991), se houver discrepância entre o vocabulário necessário para leitura fluente e o vocabulário dominado por leitores em língua estrangeira, é natural que o leitor iniciante tenha dificuldades para a efetivação da leitura e da compreensão do texto.

E o trabalho realizado nas turmas experimentais, só surtiu efeito significativo com os alunos que leram literatura, ratificando, assim, as ideias de Morena (1996) que afirma que a literatura além de desenvolver a compreensão leitora do aluno, contribui para a compreensão de outro tipo de textos para além dos literários e ajuda na melhora da expressão escrita, o que também foi percebido nas observações das aulas.

Em síntese, o que essa primeira parte da análise nos mostra, através do teste de Wilcoxon que avaliou, estatisticamente, a diferença entre o pré e o pós teste em relação à cada uma das questões do pré-teste/ pós-teste 1, é que o grupo experimental 1 foi significativamente impactado pelas tarefas de leitura literária, melhorando quantitativamente em todos os aspectos da compreensão leitora e competência literária medidos pelo teste, o que não foi possível detectar nem em GE2 e nem em GC. Corral (2003) já afirmava que o leitor literário necessariamente se transforma após a leitura, pois a literatura o impede de se manter em qualquer estado de passividade.

Esses dados do primeiro teste já nos conduzem à confirmação da nossa hipótese inicial de que a leitura literária contribui mais significativamente para que os alunos de língua espanhola do ensino médio apresentem melhor desempenho leitor e literário do que com outros tipos de textos. Essa hipótese também é confirmada na análise pelo teste de Kruskal-Wallis que comparou, estatisticamente, a diferença entre os três grupos em relação pré-teste/pós-teste 1. Com esse teste, percebemos que os alunos de GE1, se comparados aos outros grupos, evoluíram significativamente nas questões Q5, Q7, Q8 e Q16, todas com p-valor menor que 0,05.

Considerando o que cada questão era capaz de avaliar, os alunos de GE1 avançaram, significativamente, em todos os aspectos da compreensão leitora e literária. Com relação aos alunos de GE2, podemos considerar que eles avançaram um pouco mais que os de GC com relação à compreensão geral do texto, à identificação da ideia principal do texto e de um elemento textual, à reflexão sobre personagens e tempo da narração, à reflexão sobre o texto e à obtenção da informação.

Vimos, pois, que embora, estatisticamente, GE2 seja igual a GC, entendemos que, ainda com pouco avanço, o trabalho com a leitura de textos não-literários também apresentou melhoras. O grupo experimental 2 apresentou aumento, ainda que considerado mínimo, no número de acertos das questões Q1, Q3, Q4, Q5, Q8, Q9, Q13, Q14 e Q18 e o grupo controle apenas em Q1, Q3, Q4, Q7 e Q18.

Considerando as questões em que os alunos de GE2 e GC diminuíram o desempenho, temos que em GE2, o número de acertos só diminuiu em Q16, que avaliava a capacidade de interpretação e de inferência do aluno. Já em GC, os acertos diminuíram em Q5, que media a capacidade do aluno de refletir sobre o tempo da narração; em Q8, que media a capacidade do aluno em compreender o texto e identificar um elemento textual, em Q13 e Q14, que media a capacidade do aluno de obter informações e em Q16, que avaliava a capacidade de interpretação e de inferência do aluno.

5. Conclusão

O presente trabalho nos mostrou alguns dados que nos permitem afirmar que mesmo com apenas um tempo letivo de 50 minutos semanais, houve melhoria no desempenho em compreensão leitora e em competência literária em língua espanhola de alunos de língua espanhola do ensino médio a partir das aulas de leitura literária com foco na compreensão leitora. Avançamos, com o nosso estudo, na comprovação de que, mesmo em uma realidade não favorável, língua e literatura podem e devem caminhar juntas, e os textos literários diversos também devem estar presentes no ensino de língua estrangeira na escola, proporcionando ao alunado a leitura do maior número possível de gêneros.

Percebemos que os alunos de língua espanhola do ensino médio submetidos às práticas de leitura literária (GE1) melhoraram a quantidade de acertos em todos os aspectos medidos pelo teste 1 o que não foi possível detectar nem em GE2 e nem em GC. Quando submetemos os resultados à análise estatística, vimos que houve melhora significativa nos seguintes aspectos da competência literária: reflexão sobre um elemento da narração (código literário: narrador), reflexão sobre um elemento da narração (tempo da narração), identificação dos conhecimentos sobre gêneros literários e reflexão sobre um elemento da narração; bem como nos seguintes aspectos da compreensão leitora: compreensão do texto, identificação ou reconhecimento de um elemento textual, reflexão sobre o texto, obtenção da informação e interpretação: inferência.

Compreendemos que o fato de que os alunos de GE2 e GC não tenham sido estimulados a ler textos literários nas práticas de sala de aula explicaria parcialmente por que sua competência literária não foi desenvolvida satisfatoriamente em comparação aos alunos que sim usaram textos literários. Entretanto, vale salientarmos que, embora estatisticamente os grupos GE2 e GC sejam semelhantes no teste 1, o trabalho realizado

com a leitura de textos não-literários no grupo experimental 2 rendeu melhores resultados, se comparado ao grupo controle (que não foi submetido a nenhuma aula de leitura). Isso nos leva a afirmar, portanto, que os alunos de GE2 avançaram um pouco mais que os de GC com relação à compreensão geral do texto, à identificação da ideia principal do texto e de um elemento textual, à reflexão sobre personagens e tempo da narração, à reflexão sobre o texto e à obtenção da informação.

Não há, certamente, uma garantia de que após as práticas de leitura, os alunos terão interesse pela literatura, mas o que constatamos é que contribuimos com a construção do repertório do aluno e demos a eles a oportunidade de ampliarem seu universo de leitura e de conhecerem novos gêneros, obras e autores, enriquecendo seu intertexto leitor. Além disso, acreditamos que o conhecimento e a experiência que os alunos adquirem, por meio de uma aula com o texto literário, passa a fazer parte de sua vida, independente da proficiência linguística que eles possuam naquele primeiro momento com o texto.

Ainda que o universo do nosso estudo tenha sido numericamente minúsculo, se comparado à quantidade de escolas públicas existentes no Nordeste e no Brasil todo, consideramos que alcançamos resultados relevantes com a escolarização tanto da leitura literária, como da não-literária, ainda que os dados da pesquisa confirmem e apontem para um resultado superior no desempenho dos alunos ao lerem textos literários.

Essa constatação deve nos levar às mudanças. Consideramos que, ao juntarmos os conhecimentos das duas áreas e desenvolvermos atividades de maneira a tratar língua e literatura como indissociáveis, teremos um professor de língua estrangeira com um olhar mais amplo com relação ao seu trabalho e à língua.

Por fim, entendemos que, com esse tipo de pesquisa, em que as atividades foram realizadas em um ambiente real e os dados quantitativos são tratados de forma estatística e apresentam resultados significativos, atingimos uma análise mais profunda que nos permite lutar, com argumentos teóricos e factuais, por políticas públicas sólidas, possíveis e pela inclusão e consolidação da leitura de literatura nas aulas de língua espanhola no ensino médio brasileiro.

Referências

- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Santillana Educación.
- Albaladejo, M. D. G. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, 5.
- Alderson, J.C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.
- Almeida Filho, J.C.P. (2001). O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 1(1), 15–29. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982001000100002>
- Aragão, C. O. (2006). *Todos maestros y todos aprendices: La literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como Objeto de estudio, Recurso para la enseñanza y Formadora de lectores* [Tese de doutorado não publicada]. Universitat de Barcelona.
- Bakhtin, M. (2010). *Estética da criação verbal* (5.^a ed). Editora WMF Martins Fontes.
- Bento, I., & Balça, A. (2016). La promoción de una educación literaria – la familia y el maestro como mediadores de lectura. *Tejuelo*, 23, 63–84. <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/1771/1518>
- Brait, B. (2010). *Literatura e outras linguagens*. Contexto.

- Cosson, R. (2014). *Círculos de leitura e letramento literário*. Contexto.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375–406. <https://doi.org/10.2307/3586977>
- Hulley, S.B., Cumming, S. R., Browner, W., Grady, D., Hearst, N., & Newman, T. (2003). *Delineando a pesquisa clínica: uma abordagem epidemiológica* (2.ª ed.). Artemed.
- Jouve, V. (2002). *A leitura* (B. Hervor, Trad.). UNESP. (Obra original publicada em 1993)
- Mendoza, A. F. (2002). El proceso lector: la interacción entre competencias y experiencias lectoras. In L. J. Tigero González (Coord.), *La seducción de la lectura en edades tempranas* (pp. 101–137). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Mendoza, A. F. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Mendoza, A. F. (2007). *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Horsori Editorial.
- Mendoza, J. (2014). Enseñanza del español y contexto social. La familia como recurso temático para la clase de conversación destinada a estudiantes surcoreanos. *Tejuelo*, 21, 85–100. <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/1635>
- Moita Lopes, L. P. (2001). *Oficina da lingüística aplicada. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas* (3.ª ed.). Mercado de Letras.
- Morena, P. J. (1996). La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros. *Actas del VII Congreso de ASELE*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0275.pdf
- Pichel, S. F. (2006). Taller de cuentacuentos. Fantaseando sobre la realidad. Aproximación a los materiales literarios a través de la enseñanza por tareas. *RedELE-Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 6. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2006/memoriaster/2- semestre/fernandez-p.html>
- Pinto, A. da C. (1990). *Metodologia da investigação psicológica*. Edições Jornal de Psicologia.
- Sanz, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 5–23.
- Secretaria de Educação Básica do Brasil. (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio (OCNEM): Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- Silva, G. M. da. (2011). *O uso do texto literário nas aulas de espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Ceará]. Repositório Institucional – UECE. <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=68181>
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Artemed.

[submetido em 23 de fevereiro e aceite para publicação em 12 de setembro de 2022]

Anexo

PRÉ-TESTE/PÓS-TESTE 1

Lee el siguiente texto y responde a las preguntas que se formulan a continuación:

CLARISA

(...) Clarisa poseía una ilimitada comprensión de las debilidades humanas. Una noche, cuando ya era una anciana de pelo blanco, se encontraba cosiendo en un cuarto cuando escuchó ruidos desusados en la casa. Se levantó para averiguar de qué se trataba, pero no alcanzó a salir, porque en la puerta tropezó de frente con un hombre que le puso un cuchillo en el cuello.

- Silencio, puta, o te despacho de un solo corte -la amenazó.

- No es aquí, hijo. Las damas de la noche están al otro lado de la calle, donde tienen la música.

- No te burles, esto es un asalto.

- ¿Cómo dices? -sonrió incrédula Clarisa- ¿Y qué me vas a robar a mí?

- Siéntate en esa silla, voy a amarrarte.

- De ninguna manera, hijo, puedo ser tu madre, no me faltes el respeto.

- ¡Siéntate!

- No grites, porque vas a asustar a mi marido, que está delicado de salud. Y de paso guarda el cuchillo, que puedes herir a alguien - dijo Clarisa.

- Oiga, señora, yo vine a robar - masculló el asaltante desconcertado.

- No, esto no es un robo. Yo no te voy a dejar que cometas un pecado. Te voy a dar algo de dinero por mi propia voluntad. No me lo estás quitando, te lo estoy dando, ¿está claro? -fue a su cartera y sacó lo que le quedaba para el resto de la semana -. No tengo más. Somos una familia bastante pobre, como ves. Acompáñame a la cocina, voy a poner la tetera.

El hombre se guardó el cuchillo y la siguió con los billetes en la mano. Clarisa preparó té para ambos, sirvió las últimas galletas que le quedaban y lo invitó a sentarse en la sala.

- ¿De dónde sacaste la peregrina idea de robarle a esta pobre vieja?

El ladrón le contó que la había observado durante días, sabía que vivía sola y pensó que en aquel caserón habría algo que llevarse. Ese era su primer asalto, dijo, tenía cuatro hijos, estaba sin trabajo y no podía llegar otra vez a su casa con las manos vacías. Ella le hizo ver que el riesgo era demasiado grande, no sólo podían llevarlo preso, sino que podía condenarse en el infierno, aunque en verdad ella dudaba que Dios fuera a castigarlo con tanto rigor, a lo más iría a parar al purgatorio, siempre que se arrepintiera y no volviera a hacerlo, por supuesto. Le ofreció incorporarlo a la lista de sus protegidos y le prometió que no lo acusaría a las autoridades. Se despidieron con un par de besos en las mejillas. En los diez años siguientes, hasta la muerte de Clarisa, el hombre le enviaba por correo un pequeño regalo en Navidad. (...)

(Fragmento de “Clarisa” de Isabel Allende)

1. ¿De qué trata este texto?
 - a. Sobre una vieja solitaria en una mansión.
 - b. Sobre una cita entre una señora y su amigo.
 - c. Sobre un asalto que resultó en una amistad.
 - d. No sabe/no contesta

2. Antes de empezar a leer el texto, ¿el título te ha dado alguna pista para saber sobre el tema de la historia?

- a. Sí
- b. No
- c. Me ha confundido más
- d. No sabe/no contesta

3. ¿En qué persona está escrita esta narración?

- a. En primera persona
- b. En tercera persona
- c. En las dos personas
- d. No sabe/no contesta

4. ¿Cuáles son los personajes principales?

- a. Clarisa y el ladrón
- b. Clarisa y su marido
- c. Clarisa y Dios
- d. No sabe/no contesta

5. ¿Cuál es el tiempo en el que transcurre la historia?

- a. Presente
- b. Pasado
- c. Indeterminado
- d. No sabe/no contesta

6. ¿A qué género literario pertenece este texto?

- a. Poesía
- b. Ensayo
- c. Narrativa
- d. No sabe/No contesta

7. ¿Y a qué subgénero pertenece este texto?

- a. Soneto
- b. Tragedia

- c. **Cuento**
- d. **No sabe/No contesta**

8. ¿Cuáles son los lugares en los que se desarrolla la historia?

- a. **El cuarto y la cocina**
- b. **La sala y la cocina**
- c. **El cuarto y la sala**
- d. **No sabe/No contesta**

9. Si la historia acabara con el asesinato de Clarisa, ¿cuál sería el motivo?

- a. **Clarisa haber reaccionado al asalto**
- b. **Clarisa haber invitado al ladrón para un té.**
- c. **Clarisa haber dado el dinero para el ladrón.**
- d. **No sabe/No contesta.**

10. ¿Te parece normal la reacción de Clarisa ante el robo del ladrón?

- a. **Sí.**
- b. **No.**
- c. **No sabe/no contesta**

Justifica tu respuesta: _____

11. ¿Qué es lo que más te ha llamado la atención en el texto?

- a. **Los personajes**
- b. **Nada**
- c. **El final de la historia**
- d. **No sabe/no contesta**
- e. **Otros:** _____

12. ¿Te ha faltado alguna información para comprender el texto?

- a. **Sí.**
- b. **No.**
- c. **No sabe/no contesta**

Justifica tu respuesta: _____

13. ¿Crees que Clarisa es una chica de corta edad?

- a. **Sí, es muy joven.**
- b. **No, acaba de cumplir los treinta años.**
- c. **No, es una persona de mucha edad.**
- d. **No sabe/no contesta.**

14. Junto al té que sirve Clarisa al ladrón, ¿qué le ofrece más?

- a. **Un pastel.**
- b. **Turrón.**
- c. **Las últimas galletas que quedaban.**
- d. **No sabe/no contesta**

15. ¿Te ha gustado cómo está escrito el texto?

- a. **Sí.**
- b. **No.**
- c. **No sabe/no contesta**

Justifica tu respuesta: _____

16. ¿Crees que la familia del ladrón nada en la abundancia?

- a. **Sí.**
- b. **No.**
- c. **No sabe/no contesta**

Justifica tu respuesta: _____

17. De acuerdo con el texto, ¿se puede afirmar que Clarisa es una mala persona?

- a. **Sí.**
- b. **No.**
- c. **No sabe/no contesta**

Justifica tu respuesta: _____

18. ¿Cuál es el instrumento utilizado por el ladrón para amedrentar a Clarisa?

- a. **Una navaja.**
- b. **Una pistola.**
- c. **Un martillo.**
- d. **No sabe/no contesta**