

LITERATÉ: Relato de Experiência sobre Abordagem Comunicativa e educação literária como proposta de formação integral num curso de língua espanhola

Geovane César dos Santos Albuquerque

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – Brasil, Distrito Federal, Brasil.

geovanecesardossantos@gmail.com

Resumo

Neste trabalho busquei socializar uma prática pedagógica chamada LITERATÉ, mistura das palavras literatura e chá em língua espanhola, desenvolvida a partir da necessidade de promover a educação literária bem como a produção oral e escrita, numa perspectiva de formação integral dos meus alunos do curso de língua espanhola ofertado pelo Centro Interescolar de Línguas 01 do Recanto das Emas, em Brasília. Este relato de experiência está embasado teoricamente em elaborações sobre Abordagem Comunicativa no ensino de línguas para produções significativas em contextos reais; educação literária por ser a literatura um direito humano; e a formação integral, tendo o trabalho como princípio educativo. Foram resultados do projeto a leitura de obras literárias completas escritas em língua espanhola; momentos de diálogos reais sobre as obras literárias, vida e obra dos autores e experiências de leitura; a escrita de fanfics com finais alternativos e/ou continuação das histórias das obras lidas; e a ressignificação dos usos da biblioteca da escola.

Palavras-chave: Abordagem Comunicativa. Educação literária. Escrita criativa. Língua espanhola. Educação Integral.

LITERATÉ: Relato de experiencia sobre Abordaje Comunicativo y educación literaria como propuesta de educación integral en un curso de lengua española

Resumen

En este trabajo busqué socializar una práctica pedagógica llamada LITERATÉ, mezcla de las palabras literatura y té en lengua española, desarrollada a partir de la necesidad de promover la educación literaria bien como la producción oral y escrita, en una perspectiva de formación integral de mis alumnos del curso de lengua española ofertado por el Centro Interescolar de Línguas 01 do Recanto das Emas, en Brasília. Este relato de experiencia está teóricamente basado en elaboraciones sobre Abordaje Comunicativo en la enseñanza de lenguas para producciones significativas en contextos reales; educación literaria por ser la literatura un derecho humano; y la formación integral, teniendo el trabajo como principio educativo. Fueron resultados del proyecto la lectura de obras literarias completas escritas en lengua española; momentos de diálogos reales sobre las obras literarias, vida y obra de los autores y experiencias de lectura; la escritura de fanfics con finales alternativos

y/o continuación de las historias de las obras leídas; y la resignificación de los usos de la biblioteca de la escuela.

Palabras clave: Abordaje Comunicativo. Educación literaria. Escritura creativa. Lengua española. Educación integral.

Introdução

Os Centros Interescolares de Línguas (CILs) são escolas públicas de natureza especial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que ofertam o ensino de idiomas de forma gratuita no contraturno da escola regular dos alunos, além de atender à comunidade, ofertando o ensino de línguas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (DAMASCO; WELLER, 2017). Atualmente, existem dezessete CILs no Distrito Federal, distribuídos em diferentes bairros de Brasília. Um dos mais recentes é o Centro Interescolar de Línguas 01 do Recanto das Emas (CIL Recanto das Emas), que funciona provisoriamente num prédio cedido pela Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas.

Quando comecei a lecionar língua espanhola no CIL Recanto das Emas, percebi que em algumas turmas havia sempre alunos que estavam com livros próprios ou das bibliotecas de suas escolas regulares e que conversavam sobre esses livros, os emprestavam, mas eram livros escritos em língua portuguesa. Intrigado com essa situação recorrente até em turmas de nível avançado, cheguei a perguntar o motivo de não lerem livros em espanhol e dentre as respostas ouvi que os livros em espanhol eram chatos, difíceis de serem lidos, difíceis de serem encontrados... E sondando um pouco mais, dei-me conta de que na maioria dos casos, o contato desses alunos foi com livros paradidáticos e adaptações, sobretudo de Dom Quixote, marco na literatura em língua espanhola, embora possivelmente pouco atrativo para esses alunos.

Descobri ainda que a leitura por vezes era exigida como atividade avaliativa e que após a leitura havia um teste de literatura que aparentemente não promovia a educação literária desses alunos e sim um teste de memória sobre vocabulário e/ou elementos gramaticais, criando uma resistência na maioria desses estudantes, mesmo entre ávidos leitores de obras em língua portuguesa. Então, quando houve a inauguração da biblioteca do CIL Recanto das Emas, levei meus alunos para conhecê-la, desenvolver o hábito de frequentá-la e levar livros para casa. Alguns alunos começaram a fazê-lo, mas de forma muito escassa, em minha opinião, e mesmo possuindo acesso a obras em PDF ou *e-books*, ao perguntar sobre o que estavam lendo, ouvia que era algo em português, geralmente traduções de sagas e *best sellers* originalmente escritos em língua inglesa.

Após considerar essa situação referente à educação literária e a de que alguns dos alunos demonstravam muita insegurança para produzir em língua espanhola, elaborei um projeto chamado LITERATÉ, uma junção das palavras Literatura e Té (que significa chá, em espanhol), baseado numa prática pedagógica chamada Café Literário, proposta pelo professor Wellington Pedro da Silva durante minha graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. No Café Literário, o professor Wellington propôs que cada estudante lesse um dos textos literários obrigatórios numa disciplina de literatura espanhola e o articulasse com as teorias estudadas, numa conversa típica das cafeterias que possuem espaço para eventos culturais. Foi organizado um lanche coletivo e cada um falava conforme se sentisse à vontade.

Neste trabalho, eu tive como objetivo socializar o LITERATÉ como proposta pedagógica ao mesmo tempo em que refleti sobre ele de modo crítico, à luz de elaborações sobre a Abordagem Comunicativa no ensino de línguas, a educação literária e a formação integral, criando assim uma narrativa científica (DALTRO; FARIA, 2019) que observasse o aluno de forma holística numa prática pedagógica humanizadora.

Percurso metodológico

Com base na reflexão de Angelim (2006) de que o ser humano é naturalmente aprendiz e que tem relação intrínseca em seu meio com seus iguais, é natural que ele acabe por desenvolver hipóteses para os fenômenos que observa. Quando essas hipóteses passam a ser sistematizadas e são criados elementos passíveis de aferição, se desenvolve a ciência, porém, o “[...] verdadeiro nas ciências sociais pode ser apenas um verdadeiro relativo e provisório” (LAVILLE; DIONE, 1999 apud GIL, 2008, p. 6), pelas especificidades das pesquisas sociais.

Nesse sentido, propus este Relato de Experiência (RE), produto científico de contemporânea relevância (DALTRO; FARIA, 2019), que possui “[...] uma multiplicidade de opções teóricas e metodológicas; e valoriza a explicitação descritiva, interpretativa e compreensiva de fenômenos, circunscrita num tempo histórico” (DALTRO; FARIA, 2019, p. 229) para socializar o projeto LITERATÉ, que desenvolvi com meus alunos no curso de língua espanhola oferecido no Centro Interescolar de Línguas 01 do Recanto das Emas.

Essa forma de produção científica foi escolhida porque “performatiza através da linguagem a experiência do um, não enquanto centralidade estável, mas na condição de ponto de abertura e análise crítica” (DALTRO; FARIA, 2019, p. 224, grifos no original), para que pudesse socializar o já mencionado projeto ao mesmo tempo em que refleti criticamente sobre ele, criando um percurso organizado de modo a contemplar “[...] as proposições a serem

evidenciadas, o referencial teórico, a descrição do contexto, a discussão e as considerações finais” (DALTRO; FARIA, 2019, p. 235).

Desse modo, realizei uma pesquisa bibliográfica “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50) em que refleti sobre Abordagem Comunicativa no ensino de línguas, educação literária e formação integral, seguida pelo Relato de Experiência em que discorri sobre a criação e execução do LITERATÉ, que havia sido elaborado para promover a leitura literária em língua espanhola e situações reais de fala em que os alunos pudessem conversar sobre as obras lidas. Após esse relato, busquei analisar o projeto em diálogo com os teóricos estudados na pesquisa bibliográfica, criando diferentes perspectivas para a observação de minha proposta pedagógica.

Perspectivas teóricas

O referencial teórico deste estudo tem como base a pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, para refletir sobre abordagem comunicativa no ensino de línguas; educação literária; e formação integral.

Abordagem comunicativa no ensino de línguas

A Abordagem Comunicativa surgiu no final da década de 1970, na Europa, com a proposta de que a língua fosse compreendida como uma prática social e que o objetivo de se aprender outro idioma fosse a interação entre as pessoas, sem modelos de diálogos a serem seguidos nem a intenção de produzir orações vazias de significado, apenas por estarem corretas do ponto de vista da gramática normativa (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000; LEFFA, 1988, 2012).

Para Almeida Filho e Barbirato (2000), as tarefas da Abordagem Comunicativa são atividades que promovem a autonomia e agência dos alunos, tornando-os responsáveis por sua formação e preparando-os para fazer escolhas, visto que o importante nesse tipo de tarefa não é a estrutura da língua em sua norma culta e sim o uso real e contextualizado da língua. Segundo os autores, isso faz sentido para o aprendiz, seja na tradução de um poema ou na reelaboração de um diálogo realizado por telefone, porque é o uso da língua real e não situações criadas apenas para utilização em sala de aula como forma de exemplificação e treino.

Nessa proposta, o professor deixa de ser a figura central, detentora do conhecimento, e passa a mediar o processo de aprendizagem dos alunos (LEFFA, 2012). Para isso não existe

um método que consiga abarcar o que precisa ser feito, então o professor pode construir uma proposta que utilize as macroestratégias do pós-método:

- (1) maximizar as oportunidades de aprendizagem, tratando a sala de aula como uma prática social conjunta entre professor e alunos;
 - (2) facilitar ao aluno interação negociada com o professor e com os colegas para acelerar a compreensão e construção de sentido, usando, por exemplo, atividades em grupo;
 - (3) minimizar os desencontros perceptuais entre as intenções do professor e as interpretações do aluno;
 - (4) ativar a heurística intuitiva dos alunos, fornecendo input linguístico suficiente para que eles possam chegar às regras da língua pela autodescoberta;
 - (5) incentivar a consciência linguística do aluno, não com base nas regras tradicionais da gramática, mas por meio de atividades que evidenciem também a importância da língua em seus aspectos formais;
 - (6) contextualizar o input linguístico, usando tarefas de solução de problemas, simulações, RPG, e outras atividades que integram vários componentes linguísticos;
 - (7) integrar as habilidades linguísticas, incluindo a escuta, a fala, a leitura e a escrita;
 - (8) promover a autonomia do aluno, dando-lhe o conhecimento necessário para gerenciar sua própria aprendizagem;
 - (9) aumentar a consciência cultural dos alunos, propiciando contato com diferentes culturas, incluindo a cultura da língua materna;
 - (10) assegurar relevância social, partindo do contexto do aluno.
- (KUMARAVADIVELU, 1994 apud LEFFA, 2012, p. 399-400).

Penso que essas macroestratégias são elementos norteadores para as ações do professor e que contribuem por considerar a relevância social de sua prática pedagógica assim como a promoção do compartilhamento de experiências, abrindo espaço para o uso de novas ações, como a execução de projetos, que são realizados em etapas graduais para que se vá co-construindo os conhecimentos com os alunos (LEFFA, 2012) de forma humanizada.

Educação Literária

A literatura é considerada inerente à humanidade, pois antes mesmo de aprender a cozer o barro ou a desenvolver técnicas agrícolas, o ser humano já se expressava nas paredes das cavernas (ANDRESEN, 1977). Nessa perspectiva, ela é vista e defendida como direito humano que se garanta a todos uma vez que “[...] corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 2011, p. 188).

Essas reflexões feitas por Andresen e Candido versam sobre a necessidade de fruição artística e da garantia a todo ser humano de que possa ler obras literárias, inclusive as consideradas eruditas, mas, ainda que o texto literário possa comunicar-se antes mesmo de ser

entendido (STAIGER, 1993) pelo leitor desarmado, receptivo ao ponto de ter sua alma alinhada à do autor (FRIEDRICH, 1978), essa experiência pode não atingir toda a sua potencialidade por falta do entendimento cognitivo, consciente sobre a leitura.

O supramencionado entendimento cognitivo, consciente da obra literária lida deveria ser desenvolvido por meio da educação literária na escola, porém, o que se observa na maioria dos casos é que o trabalho com a literatura no Ensino Fundamental se restringe à leitura de obras, como se ler literatura bastasse para entendê-la; já no Ensino Médio, esse trabalho tende a se reduzir às periodizações e escolas literárias com exemplos de autores e obras que são citados sem serem lidos (COSSON, 2009). A leitura é fundamental e o conhecimento sobre períodos e escolas literárias auxiliam no entendimento da literatura, porém, devem ser acrescidos outros elementos que preparem o leitor para a leitura a que tem direito.

Cosson (2009) discorre sobre três modos de compreensão da leitura e os coloca como etapas lineares. Segundo o autor, a primeira etapa é a antecipação, conjunto de elementos que preparam o leitor para a leitura, desde o objetivo da leitura e da diferença de se ler um texto literário para um não literário, até os elementos que compõem o objeto livro; a segunda etapa é a decifração, entendida como a familiaridade com as letras e as palavras que compõem o texto e que definirá mais ou menos fluido o processo de decifrar o que está escrito e como está escrito; a terceira etapa é a interpretação, que está intimamente ligada à leitura, embora não signifique o mesmo que ler e sim as relações estabelecidas pelo leitor ao processar aquilo que lê, inferindo o que foi lido a partir de seus saberes de experiência.

Além da possibilidade de se trabalhar com as três etapas sugeridas por Cosson na escola, ao trabalhar com literatura é preciso levar em consideração o paradoxo descrito por Candido (2012, p. 85) sobre a possibilidade de “os poderes da sociedade ficando inibidos de restringir a leitura de textos que deveriam ser banidos segundo os seus padrões, mas que pertencem a um autor ou a uma obra que, por outro lado, reforçam estes padrões”. Assim, o trabalho com o texto literário deve ainda lidar com os tabus impostos pela sociedade e reproduzidos no ambiente escolar pela comunidade, resultando num processo complexo porque a literatura não é necessariamente pregadora de boa conduta na sociedade,

[...]portanto, de todo lado, mostrando o conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (CANDIDO, 2012, p. 85, grifos no original).

Desse modo, a educação literária é uma disciplina de extrema necessidade e possuidora de uma complexidade que impossibilita, assim como na Abordagem Comunicativa, a criação

de um método único para ser desenvolvida em sala de aula, de modo que cada grupo deve organizar-se a partir de suas características para desenvolver uma metodologia por meio do diálogo, levando em consideração a dimensão instrumental para a leitura literária sem deixar de observar seu caráter social e a fruição.

Formação integral

Um dos objetivos presentes na Declaração de Incheon¹ é assegurar a todos os seres humanos uma educação de qualidade que seja inclusiva, equitativa e capaz de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2015). Esse objetivo demonstra que formar o aluno é prepará-lo para seguir aprendendo mesmo quando já estiver fora da escola, visto que “[o] respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 25).

Neste estudo, defendo que uma formação que se pretenda integral deve ser *omnilateral*, expressão de origem latina que significa “todos os lados ou dimensões” (FRIGOTTO, 2012a, p. 267). Esse termo é utilizado para demonstrar oposição às formas alienantes de produção do conhecimento promovidas pelo capitalismo para formar as pessoas com vistas apenas ao exercício da técnica no trabalho, mantendo a sociedade dividida em classes num sistema de exploração (FRIGOTTO, 2012a, 2012b).

Para Frigotto (2012b, p. 279) essa educação omnilateral “vincula-se também aos processos formativos mais amplos que articulam ciência, cultura, experiência e trabalho”, que são dimensões reconhecidas pela comunidade científica, porém, neste estudo, considero ainda dimensões mais holísticas do Ser Aprendiz Orgânico Cósmico, conceito utilizado por Angelim (2006) para compreender o ser humano como sujeito naturalmente aprendiz que se relaciona com os demais seres num ambiente de ligação cósmica. Ou seja, “uma espécie capaz de exercer sua autonomia de aprendizagem da Vida (autoconsciência), como cidadão (habitat) e como trabalhador culturalmente identificado em sociedade, como constituinte do equilíbrio harmônico da natureza-vida” (ANGELIM, 2006, p. 158, grifos no original). O tom poético da autora ratifica o quão imbricadas estão a reflexão científica sobre o ato de educar e a visão holística que assume em sua proposta. Já nas reflexões de Freire (1996, p. 24), observo uma mesma orientação filosófica quando afirma que “[...] para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros”.

¹ Documento aprovado em 2015, no Fórum Mundial de Educação, que traça objetivos para que sejam alcançadas as metas para a educação até o ano de 2030.

Por fim, essa educação é crítica e politizada (FREIRE, 1967) e compreende aquilo que é científico, cognitivo, mas também considera o que é intangível, imaterial, por ser inerente à humanidade. Educar integralmente é assumir um compromisso de desenvolver mão-mente-coração² com igual responsabilidade para possibilitar que, num futuro próximo, não haja mais essa cisão que agride o corpo ao colocá-lo sentado durante mais de quatro horas diárias enquanto estimula excessivamente a cognição enquanto nega a emoção ou inteligência emocional (RATO, 2011).

Descrição do LITERATÉ

Assim que tive a ideia de realizar esse projeto, pedi a autorização da coordenadora do curso, após explicar a ela o diagnóstico da falta de leitura e da dificuldade na produção dos alunos em língua espanhola. Fiz um pequeno esboço do projeto e além de incentivar a executá-lo, se colocou à disposição para o que fosse necessário, já que seria necessário reservar a biblioteca, criar as fichas de alguns alunos na biblioteca e ampliar o prazo de devolução de livros.

O projeto LITERATÉ foi desenvolvido de modo sequencial. A primeira etapa do projeto consistiu em promover a leitura de poemas em sala no início de cada aula, numa atividade que intitulei poema del día³. Para ela, levei meus livros de poemas escritos em língua espanhola para durante algumas semanas e iniciava a aula pedindo aos alunos que se sentassem com as carteiras em disposição de meia-lua entregava um livro para cada um e pedia que abrisse numa página qualquer e lesse o poema que encontrasse em voz alta. aquele seria o seu poema da semana. Quando havia menos tempo devido a outras atividades, eu mesmo abria o livro e pedia a algum voluntário que lesse o poema para todos da turma e que aquele seria o poema da semana. Após a(s) leitura(s), perguntava o que achavam do(s) poema(s) lido(s) e o como aquilo os tocava ou do quê os fazia lembrar.

No segundo momento, propus a eles que substituíssemos a atividade tradicional de literatura que consistia em todos lerem o mesmo livro e responderem um questionário por uma atividade chamada LITERATÉ. Expliquei o que significava esse nome que eu havia dado à atividade e que ela consistiria em ir à biblioteca para que cada uma lesse o livro que quisesse e que no lugar de responder ao questionário, nós iríamos à biblioteca juntos no dia dessa

² Ouvei essa expressão numa de minhas conversas com a professora Jane Christina Pereira, de quem aprendo muito sobre a vida e sobre o fazer docente que une conhecimento e amorosidade.

³ Apresentei os resultados dessa atividade no 18º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, realizado em 2019, em Manaus.

avaliação para falar sobre a obra lida enquanto lanchávamos, como se estivéssemos em uma das cafeterias vistas em filmes, onde as pessoas se encontravam para fazer clubes de leitura ou debates sobre obras. Também propus que eles buscassem algumas curiosidades sobre a vida e obra das pessoas que escreveram os livros que estavam lendo. No dia da apresentação, fariam um resumo da obra lida, contariam curiosidades sobre os autores e compartilhariam sua experiência de leitura.

Com as dúvidas esclarecidas e a aceitação da proposta, os levei à biblioteca da escola para que selecionassem os livros a serem lidos ao longo do segundo bimestre. Os orientei para que não escolhessem o livro pela espessura ou pela capa, mas que deixassem que os livros os escolhessem e se permitissem uma experiência de leitura sem tentar entender o que os autores queriam dizer e sim às sensações provocadas pela leitura. Não havia um gênero específico nem limitação à quantidade de páginas. O que importava era que fossem escritos em espanhol, ainda que versões de obras originalmente escritas em outros idiomas. Após a seleção e procedimentos para a retirada dos livros da biblioteca, já em sala, os expliquei que deveriam ler durante o bimestre de acordo com o que iam sentindo da obra, se demandasse mais ou menos tempo para seguir lendo, uso de dicionários, e que nas aulas seguintes iria perguntando o que estavam achando da leitura.

Assim foi feito. Durante o bimestre, perguntava o que estavam achando e geralmente os alunos se engajavam na conversa quando alguém contava uma reviravolta na história ou perguntava sobre expressões idiomáticas cujo significado não ficava claro na internet. Sobre estas, expliquei que o Google tradutor não era a melhor opção para traduções de expressões idiomáticas porque traduziam literalmente e mostrei alguns sites que poderiam ajudá-los, como o *Word Reference*.

Em uma das ocasiões em que perguntei sobre como estavam as leituras, uma aluna contou que havia terminado de ler o livro e que não havia gostado do final da história porque, segundo ela, não era justo. Neste momento, começou uma discussão na sala sobre o que cada uma achava daquilo e como vi que se empolgavam com os argumentos e possíveis finais que dariam ao livro, propus a eles que substituíssemos a escrita da redação, que era sempre um texto dissertativo sobre algum tema visto no bimestre, pela escrita de uma fanfic, texto ficcional autoral escrito por fãs com base em histórias já publicadas (NEVES, 2014). Com isso, o projeto foi ampliado e a produção que seria inicialmente oral, passou a ser também escrita. Aos alunos que escolheram livros de poemas, pedi que escrevessem um poema com base no que sentissem com sua experiência de leitura ou ainda com a temática livre.

Na aula seguinte, levei a eles alguns modelos de *fanzines*, pequenas revistas feitas pelos fãs para escrever suas *fanfics*, para que pudessem escrever suas histórias e disponibilizei link

com outras ideias de como fazê-las. Avisei que a apresentação dessa produção também ocorreria no dia do encontro na biblioteca. Aqueles que quisessem uma correção de seus textos deveriam levá-los prontos até uma semana antes do encontro para que eu sugerisse algumas melhorias a serem feitas por eles antes da entrega final.

Na semana anterior ao encontro na biblioteca, fizemos uma lista com o que cada um levaria ao encontro e esclareci as últimas dúvidas referentes às fanfics. No dia do encontro, organizei a biblioteca de modo a recriar ambientes de cafeterias que possuem mesas com alguns livros, levei um porta-jóias que parecia antigo para servir pequenos bombons e montei uma mesa para o chá e demais bebidas, outra para as comidas e as demais mesas com alguns livros servindo como decoração. Não havia lugares marcados nem um horário específico para comer ou se apresentar. As únicas regras eram o silêncio enquanto havia alguém se apresentando e esperar que o colega terminasse sua fala para realizar as possíveis perguntas que tivesse sobre a obra, autor, experiência de leitura e a *fanfic* com o final alternativo ou breve continuação da obra lida. Eu também participei apresentando um livro que estava lendo naquele momento e me portei, como lhes havia dito antes, como um participante e não como um professor que estava ali corrigindo a fala deles, embora alguns me perguntassem como se dizia alguma palavra ou expressão que lhes ocorria no momento de suas falas.

Após o encontro, solicitei a cada um que escrevesse num papel em branco sem nenhum tipo de identificação aquilo que haviam achado da atividade, como uma avaliação sobre a atividade da qual participaram. Curiosamente, todos responderam de maneira positiva, e apresentaram algumas sugestões que poderiam ser aplicadas em futuras edições do projeto. Houve ainda alguns comentários sobre eles terem escolhido aquela proposta pensando que seria mais fácil do que responder ao questionário e que na verdade foi muito mais trabalhoso porque tinham que ler o livro todo de verdade e falar sobre três coisas que não conseguiam achar prontas na internet.

Resultados e discussão

Os resultados do projeto LITERATÉ acima descrito foram divididos em quatro categorias de análise como forma de melhor organização textual.

Leitura de obras literárias completas

A leitura de diferentes livros na mesma turma impediu uma prática corriqueira de alunos que não liam as obras em casa e pediam resumos rápidos feitos pelos colegas que haviam

lido, embora muitas das obras possuíssem resumos e até vídeos disponíveis on-line. Ainda que seja possível ler esses resumos ou assistir os vídeos, penso que não deixa de haver contato com a língua espanhola nos casos em que esse material foi encontrado já em espanhol ou ainda a tradução para o espanhol, nos casos em que o material foi encontrado em português.

Salvos os casos de leitura de resumos, penso que houve contato mais profundo com a língua espanhola provocado pela livre escolha da obra a ser lida e não com o fim de observar tempos verbais ali presentes, como é comum em algumas atividades que utilizam a literatura sem se preocupar com a literatura e a experiencição literária e sim com conteúdos gramaticais, como afirma Cosson (2009).

Essa leitura foi ainda uma forma de motivação ao consumo de textos literários escritos em língua espanhola para fruição do aluno, visto que é um direito seu ter acesso à literatura, como defende Candido (2011, 2012), bem como a instrumentalização para entender o texto lido, como propõe Cosson, numa situação de leitura desarmada, receptiva à obra.

Diálogos reais em língua espanhola

A Abordagem Comunicativa prevê o uso contextualizado da língua em sala de aula (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000; LEFFA, 1988, 2012). Esse uso ocorreu em todos os momentos do projeto, desde quando eu o propus aos alunos em língua espanhola até os comentários e perguntas feitas por eles, também em língua espanhola. Houve por parte de alguns alunos certa dificuldade para se adaptarem a essa perspectiva por estarem acostumados a modelos de aula em que apenas reproduziam os modelos do livro e memorizavam as conjugações verbais.

Apesar de desafiador, eles mesmos reconheceram a capacidade de comunicar-se em língua espanhola e se reconheceram como falantes da língua. Isso aconteceu quando disseram ter medo de não conseguir falar tudo o que queriam e eu lembrá-los o quão capazes eram para argumentar quando não queriam dever de casa, por exemplo. Essa proposta não impositiva foi muito trabalhosa para mim, mas penso que por meio do diálogo, eles perceberam que não havia motivos para sentirem medo de errar e assumiram uma postura mais autônoma, ratificando as proposições de Almeida Filho e Barbirato (2000) sobre o uso da Abordagem Comunicativa no ensino de línguas.

Outro fator que me chamou atenção foi a animação que tiveram ao verem que de fato cumpri o que havia dito em relação à avaliação de seu desempenho. Diferentemente do teste de literatura, questionário com questões mais objetivas em que era dada a nota do resultado,

eles foram avaliados pelo processo ao qual se submeteram ao aceitarem a proposta do LITERATÉ.

Escrita criativa em língua espanhola

Originalmente pensei nesse projeto como forma de desenvolver a produção oral dos alunos ao compartilharem sobre suas experiências de leitura, porém, ao perceber como se engajaram e conversaram quase totalmente em língua espanhola enquanto falavam sobre o final do livro que não era como a aluna que o leu concordava, intuí que escrever finais alternativos ou continuações para as obras lidas seria uma excelente oportunidade para a produção escrita e exercício da criatividade dos alunos.

Eu me baseei em experiências anteriores de escrita criativa combinada à Tertúlia Literária Dialógica (ALBUQUERQUE, 2016), metodologia para leitura e interpretação coletiva de textos, apoiando-me teoricamente nas reflexões de Candido e de Andresen sobre a literatura como algo inerente ao ser humano e de Bosi (2002) sobre os processos de exclusão social pela falta de domínio da escrita em sociedades grafocêntricas.

As produções dos alunos foram diversificadas em relação a conteúdo e forma, algumas delas com elevado trabalho estético, outras com elementos de estilo muito próximo aos dos autores lidos, despertando em mim o interesse por realizar outros trabalhos de produção escrita com esses alunos, como o projeto *cuentos en cuarentena*, que desenvolvi durante o período de ensino remoto com base na experiência do LITERATÉ.

A escrita do fanzine possibilitou ainda uma conversa com os alunos, também em língua espanhola, sobre o tema. E descobri que muitos integravam comunidades on-line e que consumiam esse tipo de produção, sendo alguns deles autores de obras veiculadas e discutidas em páginas próprias para essa atividade, indo ao encontro das reflexões sobre o trabalho como princípio educativo (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015), sendo instrumentalizados ao realizarem produções orais e escritas de modo real, ao mesmo tempo em que puderam refletir de modo crítico sobre sociedade e valores sociais nas obras em que haviam fruído (ALBUQUERQUE, 2016).

Ressignificação do uso da biblioteca da escola

A biblioteca da escola, recém inaugurada, estava ainda em processo de catalogação de alguns livros quando levei meus alunos para conhecê-la, mas o espaço já estava adaptado para os frequentadores e além dos livros, havia alguns computadores disponíveis. Infelizmente a

biblioteca não abria todos os dias e horários por haver poucos funcionários para essa função e talvez isso tenha contribuído para que não houvesse frequência assídua por parte dos alunos.

Mesmo sem que eu pedisse silêncio a eles, ao entrarem na biblioteca todos baixaram o tom da voz e quando um se empolgou e comentou com os colegas que estavam por perto sobre o livro que havia encontrado, foi repreendido pela servidora da biblioteca, que prezava pelo silêncio no local. Essa postura típica nas bibliotecas me parece útil quando há pessoas lendo naquele lugar, mas, numa situação em que o espaço estava reservado para aqueles alunos participantes de um projeto, penso que essa regra não precisa de ser aplicada, inclusive para incentivar que se dialogue sobre as obras, criem suposições e se comuniquem com vistas a serem entendidos e não em questões gramaticais fixas que precisem seguir, como é característico nas tarefas comunicativas, segundo Almeida Filho e Barbirato (2000).

Ao perceber que esse apelo ao silêncio poderia se repetir no encontro final que também ocorreria na biblioteca, conversei com a diretora da escola explicando como seria o projeto e que haveria comida e conversa na biblioteca, ambas pouco comuns nos modelos tradicionais de bibliotecas. A diretora demonstrou interesse e junto com a servidora da biblioteca, chegaram a um acordo para o dia do encontro, ajudando inclusive na disposição das mesas e cadeiras. Quando a atividade estava acontecendo, membros da equipe gestora e pedagógica chegaram a ir à biblioteca para observar a atividade e registrarem por meio de fotos o projeto e a ressignificação daquele espaço. Penso que essa foi uma significativa contribuição do LITERATÉ para o CIL Recanto das Emas bem como para a educação literária dos alunos que tiveram liberdade para escolher a obra lida, lê-la e poder conversar sobre ela, o que é um aspecto fundamental para o aluno, segundo Cosson (2009).

Considerações finais

Este relato de experiência teve como objetivo socializar o projeto LITERATÉ, que desenvolvi para trabalhar questões referentes à educação literária e a dificuldade de produção em língua espanhola numa perspectiva de formação integral.

Penso que o projeto atingiu os objetivos que inicialmente havia proposto porque de fato os alunos tiveram contato com obras literárias escritas em língua espanhola e puderam entender a importância de ler, entender e sentir o que leram porque isso compõe o ser humano em suas diferentes dimensões. Também conseguiram se comunicar de modo oral e escrito durante as atividades e no dia do encontro final, ao refletirem sobre o como o projeto poderia ter contribuído em sua formação, tomaram consciência de sua agência além da necessidade da

autonomia em seus processos educativos, visto que sabiam que as aulas de espanhol acabariam um dia e que seria necessário aprender por conta própria.

Alguns resultados inesperados foram a proposta de escrita do final alternativo ou continuação da história por meio das fanfics e a ressignificação do uso da biblioteca tanto por parte dos alunos quanto por parte das equipes gestora e pedagógica do CIL Recanto das Emas, demonstrando potência de projetos interventivos no espaço escolar pensados a partir das necessidades do grupo e abertos para adaptações que possam se fazer necessárias ao longo do caminho.

De modo pessoal, sinto que a realização do LITERATÉ confirma a importância de seguir desenvolvendo um trabalho pedagógico que possa colocar em prática as teorias que tanto estudei e estudo. Sinto ainda que a experiência foi gratificante e que de fato marcou os alunos, pois mesmo depois de dois anos, quando alguns iam se formar e pedi a eles que fizessem um balanço de como havia sido a jornada de fazer um curso de espanhol, esse projeto foi mencionado pela maioria dos estudantes.

Espero que este relato sirva para que colegas possam se inspirar e desenvolver práticas pedagógicas que façam sentido para seus alunos e para si mesmos com vistas a seguir motivados no fazer docente.

Como proposta de reflexões futuras, penso que seria interessante dialogar com teóricos que versem sobre avaliação e pensar num trabalho que se debruce sobre a perspectiva discente de avaliações qualitativas em cursos de línguas.

Referências

ALBUQUERQUE, Geovane. C. S. Utilização da tertúlia literária dialógica na disciplina de literatura hispanoamericana II do curso de letras/espanhol do IFB - Campus Taguatinga Centro. **Anais eletrônicos...** Santa Maria: UFSM, GEPEIS, 2016. Disponível em: http://coral.ufsm.br/gepeis/images/OuvindoCoisas/5OuvindoCoisas/ANAIS%205%20OUVINDO%20COISAS_2016.pdf. Acesso em: 20 ago. 2017.

ALMEIDA FILHO, José. C. P.; BARBIRATO, Rita. C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 36, p. 23-42, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639311>. Acesso em: 12 dez. 2021.

ANDRESEN, Sophia de M. B. **O nome das coisas**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

ANGELIM, Maria. L. P. A Teleducação nos tempos da internet. In: MELO, J. M. *et al* (orgs.) **Educomídia, alavanca da cidadania: o legado utópico de Mário Kaplún**. São Bernardo Campo: Cátedra UNESCO: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

ARAUJO, Ronaldo. M. de L.; FRIGOTTO, Gaudencio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723>. Acesso em: 17 jul. 2019.

BOSI, Alfredo. A escrita e os excluídos. *In: Literatura e resistência*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002 (Ensaio).

CANDIDO, Antonio. **O Direito à Literatura**. Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Remate de Males, Campinas, SP, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 1 dez. 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

DAMASCO, Denise. G. de B.; WELLER, Wivian. Centros Interescolares de Línguas no Distrito Federal: Uma experiência singular no Brasil. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 4, n. 2, p. 43-53, maio 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/239>>. Acesso em: 03 dez. 2021.

DALTRO, Mônica R.; FARIA, Anna A. de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA**. (ONLINE), v. 19, n. 1, p. 223-237, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/43015/29726>. Acesso em: 30 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIEDRICH, Hugo. **Estrutura da lírica moderna**. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

FRIGOTTO, Gaudencio. Educação Omnilateral. *In: Dicionário da Educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. p.265-272. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2021.

FRIGOTTO, Gaudencio. Educação Politécnica. *In: Dicionário da Educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b. p. 274-281. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2018.

GIL, Antonio. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas *In: BOHN H. I; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em:

https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf. Acesso em 28 nov 2021.

LEFFA, Vilson J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul/dez 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755/2710#>. Acesso em: 28 nov 2021.

NEVES, André de J. **Cibercultura e literatura, identidade e autoria em produções culturais participatórias e na literatura de fã** (fanfiction). Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

RATO, Claudiah. **Meditação Laica Educacional**: para uma educação emocional. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

STAIGER, Emil. **Conceitos fundamentais de poética**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

UNESCO. **Declaração de Incheon**: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos. UNESCO: Brasília, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em 29 nov. 2021.

Recebido para publicação em novembro de 2021

Aceito para publicação em dezembro de 2021