

COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO BÁSICO: CONTRIBUIÇÕES DO TEXTO LITERÁRIO A PARTIR DE CONTOS DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

SPANISH LANGUAGE READING COMPREHENSION IN BASIC EDUCATION: CONTRIBUTIONS OF LITERARY TEXTS BASED ON SHORT STORIES BY GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Kelvilane Queiroz dos Santos Celis¹⁸

Alexandro Teixeira Gomes¹⁹

Resumo: O presente trabalho objetiva identificar contribuições do texto literário para o ensino da compreensão leitora em língua espanhola no ensino básico. Para tanto, realizamos uma intervenção com alunos do primeiro ano do Ensino Médio, utilizando a proposta de Cosson (2006) para o ensino do texto do literário e considerando os contos de Gabriel García Márquez intitulados *La marioneta de trapo* e *La profecía autocumplida*. Do ponto de vista teórico, nossa pesquisa se fundamenta, sobretudo, em Fillola (2007), Miguel, Pérez e Pardo (2012) e Solé (1998). Os dados mostram uma significativa melhora na compreensão leitora dos alunos envolvidos nessa investigação, ao comparamos os resultados do pré-teste e do pós-teste, sobretudo, em relação à capacidade de realizar inferências. Frente ao exposto, destacamos a relevância do texto literário nas aulas de língua espanhola, considerando-o como um material autêntico com diversas possibilidades de uso e como ferramenta de acentuada relevância para desenvolver a competência leitora discente.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Língua espanhola. Texto literário.

Abstract: The present work aims to identify contributions of literary texts in the teaching of Spanish language reading comprehension in Basic Education. To this end, we carried out an intervention with students in their first year in High School, using Cosson's proposal (2006) to teach through literary texts, considering the short stories by Gabriel García Márquez, entitled *La marioneta de trapo* and *La profecía autocumplida*. The theoretical point of view our research is based on is informed by, above all, Fillola (2007), Miguel Pérez and Pardo (2012), and Solé (1998). Data show a significant improvement in the reading comprehension of students who participated in this investigation, comparing the results of pre and post-tests, above all, in relation to their ability to make inferences. Given these results, we can highlight the relevance of literary texts in Spanish language classes, considering them to be excellent authentic materials, with many possibilities of use, and as tools of extreme relevance to developing students' reading competence.

Keywords: Reading comprehension. Spanish language. Literary texts.

1 Considerações iniciais

¹⁸ Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* de Pau dos Ferros, e Professora de Língua Espanhola do estado do Rio Grande do Norte. kelvilane.queiroz@hotmail.com

¹⁹ Doutor em Estudos da Linguagem e Professor de Língua Espanhola do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, *Campus* de Currais Novos. alexgomes@yahoo.com.br

Este artigo é um recorte da investigação em nível de mestrado, cujo trabalho final resultou na dissertação intitulada “A leitura do texto literário no ensino de espanhol como língua estrangeira: um estudo sobre a formação leitora a partir dos contos de Gabriel García Márquez”, defendida no Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade do Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), no ano de 2018.

Dessa forma, o presente trabalho objetiva identificar contribuições do texto literário para o ensino da compreensão leitora em língua espanhola no ensino básico. Para tanto, realizamos um trabalho interventivo, utilizando a proposta de Cosson (2006) para o ensino do texto do literário e considerando os contos de Gabriel García Márquez intitulados *La marioneta de trapo* e *La profecía autocumplida*.

Do ponto de vista da estrutura composicional, nosso texto está dividido em a) introdução; b) duas seções teóricas nas quais abordaremos: i) a questão do texto literário no ensino de língua estrangeira; ii) a questão da compreensão leitora em língua estrangeira; c) aspectos metodológicos; d) análise dos dados; e) considerações finais, além dos elementos pré-textuais e das referências. Passemos, pois, à seção sobre o texto literário e o ensino de língua estrangeira.

2 O texto literário e o ensino de língua estrangeira

Tradicionalmente, “os textos literários foram o centro de uma metodologia centrada na tradução e no estudo de referências gramaticais^{20,21} (FILLOLA, 2007, p.03), uma visão equivocada que só começou a mudar com o surgimento do enfoque comunicativo no ensino de línguas (FOUATIH, 2009). Com a pretensão de capacitar o aluno para uma comunicação real, o enfoque comunicativo ressalta o texto literário “como documentos autênticos e de grande qualidade e, portanto, recursos úteis, entre outros

²⁰ Todas as traduções deste artigo foram realizadas pelos autores.

²¹ “Los textos literarios fueron el centro de una metodología centrada en la traducción y en el estudio de referentes gramaticales.”

muitos, para as atividades de ensino e aprendizagem da língua estrangeira”²² (FOUATIH, 2009, p.123).

Nessa linha de pensamento, Fillola (2007, p. 56-57) já ressaltava que o texto literário “como recurso e material didático, ativa um duplo tipo de interação formativa: a interação própria da leitura; a interação que conduz a aprendizagem resultante da cooperação/interação entre os conhecimentos prévios do aprendiz-leitor e os referentes do texto”²³.

Para Fillola (2007), na aprendizagem de uma língua estrangeira, o trabalho com o texto literário constitui uma atividade formativa, motivadora e lúdica e as atividades realizadas com os gêneros da esfera literária “são chaves para o autocontrole do conhecimento linguístico e para a regularização das competências em LE”²⁴ (FILLOLA, 2007, p.32), uma vez que

[...] geram atividades cognitivas de identificação e reconhecimento (formal, funcional, pragmático), porque sua leitura requer que os aprendizes ativem seus conhecimentos prévios, advindos de suas diferentes subcompetências. Estimulam os processos cognitivos de construção do significado (através da leitura, ou seja, a compreensão e a interpretação) do texto. Motivam os aprendizes a realizar inferências de conhecimento linguístico que tenham repercussão no desenvolvimento e ampliação de sua competência comunicativa (conhecimento significativo). Transferem os usos observados nos textos — peculiaridades da língua escrita e, em alguns casos, da transcrição da língua oral — à competência comunicativa. Complementam os conteúdos e referentes na aprendizagem comunicativa (FILLOLA, 2007, p. 69)²⁵.

²² “como documentos auténticos y de gran calidad y, por lo tanto, recursos útiles, entre otros muchos, para las actividades de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera”

²³ “como recurso y material didáctico, activan un doble tipo de interacción formativa: la interacción propia de la lectura; la interacción que conduce al aprendizaje que resulta de la cooperación/interacción entre los conocimientos previos del aprendiz-lector y los referentes del texto”

²⁴ “Son claves para el autocontrol del conocimiento lingüístico y para la regulación de las competencias en LE”

²⁵ “Generan actividades cognitivas de identificación y reconocimiento (formal, funcional, pragmático), porque su lectura requiere que los aprendices activen sus conocimientos previos, aportados desde sus distintas subcompetencias. Estimulan los procesos cognitivos de construcción del significado (a través de la lectura, o sea la competencia y la interpretación) del texto. Suscitan que los aprendices realicen inferencias de conocimiento lingüístico que tengan repercusión en el desarrollo y ampliación de su competencia comunicativa (conocimiento significativo). Transferen los usos observados en los textos – peculiaridades de la lengua escrita y, en ocasiones, de la transcripción de la lengua oral – a la competencia comunicativa”.

Nesse sentido, a leitura dos textos literários permite ao leitor enfrentar o novo e ultrapassar barreiras linguísticas e culturais, a fim de atestar a sua autonomia no processo de aprendizagem. Dessa maneira, segundo Cosson (2014), o aprendiz de uma língua estrangeira interage melhor porque passa a conhecer e a conviver com os diversos aspectos da língua meta (estrutura, estética e enunciado), proporcionados pela diversidade que é própria dessa modalidade de texto. Isso faz com que haja uma aprendizagem mais dinâmica e participativa por parte desse aprendiz, devido à sua curiosidade de conhecer e submeter-se ao novo.

Outro fator importante é que o texto literário oportuniza o contato com diversas modalidades da língua, não se limitando apenas à norma padrão, fato que oportuniza García (2007, p.06) a afirmar que os textos literários podem ser um *input* de língua para desenvolver as quatro habilidades linguísticas - compreensão leitora, compreensão auditiva, expressão oral e expressão escrita - dentro de um contexto cultural significativo.

Assim, compreendemos com Fillola (2007) que o texto literário assume funções formativas em duas vertentes. Primeiro, por possuir um caráter transmissor e mediador de conhecimentos que estão atrelados ao desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas e, segundo, por dar suporte às atividades que estão relacionadas às facetas linguísticas, expressivas e pragmáticas próprias dos discursos da língua estrangeira estudada, neste caso, a língua espanhola.

Frente ao exposto, entendemos que são muitos os argumentos a favor do uso do texto literário como material didático no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Entre esses tantos argumentos, podemos destacar que ele proporciona um contato direto do aprendiz com a língua meta, estruturando-se e organizando-se de várias formas e se (re)construindo sob várias perspectivas. Ademais, o seu uso proporciona uma excelente oportunidade de expressar opiniões, reações e sentimentos dos alunos. Dessa forma, parece-nos claro “que os textos literários contribuem em diversos aspectos de

interesse formativo: do gramatical ao funcional, do comunicativo ao cultural, do pragmático ao formal, etc. para a aprendizagem da língua”²⁶ (FILLOLA, 2007, p.19).

3 Compreensão leitora e o ensino de língua estrangeira

Certamente, a leitura é um dos aspectos-chave no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, sobretudo por se tratar de um fenômeno complexo no qual vários fatores se relacionam e se combinam, influenciando o nível de compreensão de um texto. O conhecimento de tais fatores deve fundamentar o planejamento de diferentes atividades que visem à leitura mais proficiente, uma vez que os significados encontrados no percurso da leitura podem variar de acordo com o leitor, dependendo do seu conhecimento sobre a temática do texto, de seu conhecimento linguístico, da sua habilidade para usar as diversas estratégias de leitura, dos seus propósitos de leitura, dentre outros.

Nesse sentido, o leitor proficiente consegue unir as informações que possui com aquelas apresentadas pelo texto, antecipa outras, formula hipóteses e, à medida que prossegue a leitura, confere ou não a concretização dessas deduções, comprovando que ler é muito mais do que um ato mecânico, é antes um ato de raciocínio na construção do sentido e na incorporação de novos conhecimentos nos esquemas mentais do leitor (SOLE, 1998).

Frente a isso, destacamos como um fator extremamente importante, no âmbito da leitura, a compreensão leitora. Cosson (2006) propõe a existência de três etapas no processo de compreensão leitora, as quais devem ser pensadas como um processo linear. A primeira etapa, denominada de antecipação, “consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar propriamente no texto” (COSSON, 2006, p.40), ou seja, são “os elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, o título, o número de páginas, entre outros” (COSSON, 2006, p.40).

Já a segunda etapa, denominada decifração, é realizada quando “entramos no texto através das letras e palavras. Quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio

²⁶ “que los textos literarios aportan diversos aspectos de interés formativo: desde lo gramatical a lo funcional, desde lo comunicativo a lo cultural, de lo pragmático a lo formal, etc. para el aprendizaje de la lengua”

delas, mais fácil é a decifração” (COSSON, 2006, p.40). A terceira e última etapa, denominada interpretação, é o momento em que o leitor “processa o texto. O centro desse processamento são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo” (COSSON, 2006, p.40). A partir do que propõe Cosson (2006), entendemos que é por meio da compreensão que o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve leitor/texto/leitor.

Nesse sentido, entendemos que a leitura não é um simples exercício que visa a complementar a aprendizagem do leitor, mas um processo interativo das habilidades de identificação, de reconhecimento dos significados das palavras, das frases, dos conteúdos linguísticos, das habilidades interpretativas, dentre outras, permitindo uma reconstrução significativa do conteúdo proposicional do texto. Assim, o processo de interação entre o texto e o leitor perpassa, necessariamente, pela compreensão leitora, uma vez que, conforme destaca Solé (1998), ler é compreender e “compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender” (SOLE, 1998, p.44).

Nessa mesma linha de pensamento, Miguel, Pérez e Pardo (2012) apresentam três maneiras de compreender o texto, quais sejam:

Compreensão superficial. Essencialmente, significa que o aluno pode entender o que diz o texto porque foi capaz de selecionar e organizar a informação contida nele. Isso se evidenciaria em tarefas que requerem do aluno resumir o texto, parafraseá-lo e recordá-lo. A chave está em que todas essas tarefas exigem utilizar conceitos e ideias que estão presentes no texto ou são suscitadas diretamente por ele. Nesse caso, as ideias trazidas pelo leitor não acrescentam informação nova ao texto, mas unicamente, e no caso mais complexo, sintetizam ou integram informação que está presente. Contudo, essa compreensão superficial também pode ser fragmentária, isto é, apenas considerar ideias isoladas (isso não significa que não se selecionou nem se organizou a informação adequadamente).

Compreensão reflexiva. Implica compreender o mundo ou situação a que se refere o texto. Uma tarefa avalia esse tipo de compreensão se, para resolvê-la, não for suficiente a informação contida no texto e o leitor tiver de recorrer aos seus conhecimentos e realizar algum processo de integração. Porém, assim como ocorria no caso anterior, essa integração pode afetar elementos locais, o que requer uma compreensão do texto em seu conjunto. E, mais uma vez, pode ser

também que a integração afete o conjunto de ideias expressado: enfrentar um novo problema que requer considerar o significado global. *Compreensão crítica ou reflexiva*. Quando um leitor alcança esse nível de compreensão, é capaz de constatar e resolver possíveis inconsistências entre duas afirmações que aparecem no texto ou entre vários textos. Evidentemente, essas inconsistências podem afetar elementos locais ou globais. Do mesmo modo, um leitor que chega a esse grau de compreensão pode também resolver tarefas nas quais deve julgar a qualidade do texto, suas finalidades e o grau em que essas finalidades são alcançadas (MIGUEL; PÉREZ; PARDO, 2012, p.60).

Miguel, Pérez e Pardo (2012) ainda acrescentam que esses tipos de compreensão podem ocorrer de maneira independente, isto é, pode ser que uma(s) ocorra(m) e outra(s) não. Por exemplo, é possível que um leitor consiga reter o significado das palavras do texto e/ou parafraseá-lo e, mesmo assim, ser incapaz de operar com essas ideias para enfrentar um problema novo ou o contrário. Desse modo, compreendemos que a leitura deve ser entendida e desempenhada, buscando almejar esses três níveis de compreensão, através de atividades que podem ser exercitadas de maneira individual ou em grupo.

Acreditamos, portanto, que, para lograr êxito no processo de compreensão leitora, é importante encontrarmos uma maneira de estimular e/ou motivar os discentes a ler, pois “o processo de leitura pressupõe [...] a participação ativa do leitor, que não é um mero receptor de uma mensagem acabada, mas, ao contrário, interfere na construção dos sentidos, preenchendo os vazios textuais de acordo com sua experiência” (AGUIAR, 2013, p. 153). Para que isto ocorra, “é necessário escolher bem os textos e formular objetivos de acordo com sua competência linguística [...]”²⁷ (FLORES *et al*, 1999, p.54) a partir do grande repertório de textos materializados nos diversos gêneros discursivos presentes nas práticas sociais cotidianas. Foi com essa visão, que realizamos a presente investigação. Antes de passar à análise e aos resultados, apresentamos os aspectos metodológicos empregados para sua execução.

4 Aspectos metodológicos da investigação

²⁷ “es necesario elegir bien los textos y formular objetivos de acuerdo con su competencia lingüística”.

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Norte, localizada na cidade de Lajes, e contou com a participação de doze (12) discentes do primeiro ano do ensino médio. A seleção desses doze discentes ocorreu por meio da aplicação de um teste de compreensão leitora, composto por dez (10) questões objetivas, aplicado a todos os alunos da referida sala. Os discentes que acertaram menos de cinco (05 questões) foram os selecionados para participar da investigação, por entendermos que seriam os que mais apresentavam dificuldades com a compreensão leitora.

A pesquisa foi desenvolvida em três partes: i) aplicação do pré-teste; ii) aplicação da intervenção; iii) aplicação do pós-teste.

O pré-teste (Apêndice A) foi aplicado com o propósito de verificar que dificuldades de compreensão leitora os alunos apresentavam ao lerem em língua espanhola, considerando os aspectos descritos no quadro 01:

Quadro 01 - Aspectos de avaliação leitora explorados pelas questões do pré-teste e pós-teste de leitura

Questões	Aspectos para avaliação da compreensão leitora
Q1	Compreensão geral: identificação da temática principal do texto.
Q2	Reflexão sobre as estratégias de leitura: estratégia de antecipação.
Q3	Compreensão textual: reflexão sobre o texto e relação com conhecimentos prévios sobre a língua.
Q4	Compreensão textual: inferência a partir de elementos textuais.
Q5	Compreensão textual: inferência a partir de elementos textuais.
Q6	Compreensão textual: inferência a partir de elementos textuais.
Q7	Compreensão específica: identificação de ideias secundárias do texto.
Q8	Compreensão textual: reflexão sobre o texto e relação com conhecimentos prévios sobre a língua.
Q9	Compreensão textual: reflexão sobre o texto e relação com conhecimentos prévios sobre a língua.
Q10	Compreensão textual: inferência a partir de elementos textuais.

Fonte: Celis (2018, p. 59).

A intervenção ocorreu no período de dois meses e foi realizada em oito (08) aulas, uma a cada semana, e se pautou na proposta de sequência básica de Cosson (2006) composta de quatro momentos: i) motivação; ii) introdução; iii) leitura; iv) interpretação.

Para a aplicação da sequência (Apêndice B), usamos os contos “*La marioneta de trapo*” e “*La profecía autocumplida*” do autor Gabriel García Márquez.

Por fim, aplicamos o pós-teste (Apêndice A) com o objetivo de verificar as possíveis mudanças no nível de compreensão leitora dos alunos, depois de terem tido acesso ao trabalho de leitura com os textos literários a partir da aplicação da sequência básica. Ressaltamos que o pós-teste foi o mesmo material aplicado no pré-teste para manter os parâmetros de comparação e verificar se os discentes haviam melhorado seu desempenho após a intervenção.

Para a análise, utilizamos algumas letras, algumas cores e alguns números e códigos conforme descritos, a seguir:

S – letra utilizada para nos referirmos aos sujeitos participantes da pesquisa;

A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L – letras utilizadas para caracterizarmos cada um dos doze participantes da pesquisa. É importante destacar que a atribuição da letra ao participante foi feita por meio de sorteio;

Q – letra utilizada para nos referirmos às questões do pré-teste e do pós-teste;

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 – números das questões do pré-teste e do pós-teste;

T1 – código utilizado para nos referirmos ao pré-teste;

T2 - código utilizado para nos referirmos ao pós-teste.

Além dos códigos apresentados, utilizamos cores conforme descrição:

Cor azul escuro - para as questões corretas no T1;

Cor azul claro - para as questões corretas no T2;

Cor amarela - para as questões cuja respostas foram erradas;

5 Análise dos dados: contribuições do texto literário para a compreensão leitora em língua espanhola no ensino básico

Apresentamos, nesta seção, os resultados da análise dos dados de nossa pesquisa. Para melhor sistematização dos dados, elaboramos o quadro 02 que mostra o desempenho discente tanto no T1, quanto no T2.

Quadro 02 – Comparação de desempenho em compreensão leitora

	Q1		Q2		Q3		Q4		Q5		Q6		Q7		Q8		Q9		Q10		Acertos por sujeito	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
SA																					4	9
SB																					4	8
SC																					4	7
SD																					3	9
SE																					4	6
SF																					4	6
SG																					4	5
SH																					3	7
SI																					3	10
SJ																					2	9
SK																					2	8
SL																					4	8
Acertos por questão	4	9	12	12	2	8	3	10	6	7	5	10	0	11	2	12	5	10	2	3		
					- Acerto no pré-teste de leitura								Aspecto avaliado por questão									
					- Acerto no pós-teste de leitura								Q1 – ideia principal									
					- Erro								Q2 – compreensão literal									
													Q3 – conhecimento prévio									
													Q4 – inferência textual									
													Q5 – inferência textual									
													Q6 – inferência textual									
													Q7 – inferência textual									
													Q8 – conhecimento prévio									
													Q9 – conhecimento prévio									
													Q10 – inferência textual									

Fonte: Celis (2018, p. 77, revisto e ampliado).

Observando o quadro 02 e comparando o resultado do pré-teste com o resultado do pós-teste, constatamos que houve uma melhoria considerável no desempenho dos alunos no pós-teste. Podemos observar que dos doze (12) sujeitos participantes, nove (09) melhoraram o desempenho significativamente e três (03) apresentaram uma melhora não tão expressiva quanto aos demais, porém, importante no que concerne ao seu desenvolvimento da competência leitora. Tal fato, permite-nos inferir que os discentes passaram de uma compreensão superficial do texto para uma compreensão crítica e reflexiva, conforme propõem Miguel, Pérez e Pardo (2012).

Os dados nos mostram que as questões que, no T1, apareciam com baixo índice de acerto e que, no T2, apresentaram uma expressiva melhora são as questões 3, 4, 7 e 8.

A Q3 passou de dois acertos para oito; a Q4 passou de três acertos para dez; a Q7 passou de nenhum acerto para onze e a Q8 passou de dois acertos para doze.

Entendemos que a sequência básica, adotada no plano de intervenção, foi fundamental para a melhoria da compreensão leitora em língua espanhola dos alunos. Entendemos, outrossim, que os quatro momentos propostos por Cosson (2006), motivação, introdução, leitura e interpretação, foram essenciais para ativar o gosto pela leitura, pois, conforme propõe Rouxel (2013), o desejo pela literatura é um fenômeno construído e decorre tanto de domínios cognitivos, quanto afetivos. Nesse sentido, nosso entendimento pôde ser comprovado considerando um maior interesse e um maior envolvimento dos discentes em sala de aula, manifestados verbalmente por eles e observados em suas atitudes na participação das atividades propostas, após a aplicação do plano interventivo.

Os dados nos mostram que os alunos melhoraram, sobretudo, nas questões relativas à realização de inferências, Q4, Q5, Q6, Q7 e Q10, e ao uso de conhecimentos prévios Q1, Q3, Q8 e Q9. Em todas essas questões, houve melhora significativa após a aplicação do plano de intervenção.

No que se refere à melhora substancial nas questões em que era preciso ativar os conhecimentos prévios, consideramos que essa melhora ocorreu devido ao fato de que trabalhamos bastante essa estratégia no plano de intervenção. O texto literário é um lócus privilegiado para se trabalhar tal estratégia, pois o processo mimético permite ao leitor a realização de diversas inferências que se constroem a partir dos conhecimentos já adquiridos. Como resultado, se observarmos as quatro questões que abordaram a ativação de conhecimentos prévios, percebemos que a Q3 teve apenas dois acertos no T1 e oito acertos no T2, um aumento de 300% no número de acertos. Em relação à Q8, podemos citá-la como um caso extraordinário de melhoria, pois passou de dois acertos no T1 para doze acertos no T2, ou seja, todos os participantes acertaram essa questão no pós-teste. Já na Q9, tivemos uma taxa de aumento de 100%, passando de cinco acertos no T1 para dez no T2.

No que se refere aos sujeitos da pesquisa, destacamos a melhora significativa em todos os alunos, porém ressaltamos o caso dos sujeitos SD, SI, SJ e SK. Esses quatro discentes passaram de uma média muito baixa no pré-teste para uma média alta no pós-

teste, demonstrando que, entre os dois testes, os participantes desenvolveram sua capacidade de construção do sentido do texto em língua espanhola. O SD passou de três acertos para nove; o SI passou de três acertos para dez; o SJ passou de dois acertos para nove e o SK passou de dois acertos para oito. Podemos atribuir essa melhora às atividades realizadas em sala de aula no processo de intervenção (ver apêndice B) a partir do texto literário, que, conforme Fillola (2007), possui um caráter transmissor e mediador de conhecimentos articulados ao desenvolvimento das habilidades linguísticas, comunicativas, expressivas, pragmáticas e culturais.

Fillola (2007) destaca, ainda, que o leitor em língua estrangeira precisa estar atento a alguns aspectos que envolvem o texto, como, por exemplo, os aspectos formais, funcionais e pragmáticos. Com base no que aponta Fillola (2007), entendemos que um leitor atento a essas peculiaridades possui mais facilidade em reconhecer os significados do texto e seus propósitos comunicativos, pois é capaz de mobilizar os seus conhecimentos prévios, permitindo a compreensão e o reconhecimento das funções e dos sentidos que podem ser expressos na/pela língua. Essas questões levantadas por Fillola (2007) se confirmaram depois de aplicarmos a intervenção. Após a intervenção, os alunos se puseram mais atentos e mais percebedores de tais aspectos e o resultado disso foi a melhora na compreensão leitora encontrada no pós-teste. Isso porque o contato com o texto literário “permite descobrir, identificar e compreender os fenômenos sobre os quais serão estabelecidos conceitos e noções que, ao longo do tempo, se transformarão em ferramentas de leitura” (ROUXEL, 2013, p.21).

A pesquisa evidenciou, portanto, que a experiência com as atividades propostas (pré-teste – intervenção - pós-teste), a partir da leitura do texto literário, foi de extrema importância para melhorar a compreensão leitora em língua espanhola, uma vez que os alunos encontraram nesse locus os elementos necessários para conhecer e usar as estratégias que visam a uma compreensão crítica e a uma aprendizagem significativa da língua estrangeira estudada, em nosso caso, a língua espanhola.

6 Considerações em aberto

Nossa investigação buscou verificar as contribuições do texto literário na melhoria da compreensão leitora de alunos do ensino básico, a partir dos contos *La marionete de trapo* e *La profecía autocumplida*, ambos de Gabriel García Márquez.

A análise e interpretação dos dados mostraram que houve uma melhora exponencial no aspecto da compreensão leitora quando comparamos os resultados do pré-teste e do pós-teste. De fato, através do trabalho realizado com os contos de Gabriel García Márquez, as atividades de leitura ganharam um sentido mais prático e mais eficaz.

A presença do texto literário na sala de aula se apresentou como uma oportunidade favorável não só ao desenvolvimento da compreensão leitora, mas à compreensão de várias outras dimensões presentes no ensino de línguas, a exemplo da cultura da língua estudada, em nosso caso, a língua espanhola. Além disso, por se tratar de um material autêntico, o texto literário oferece a oportunidade de os alunos estarem em contato com aspectos linguísticos, textuais, discursivos e pragmáticos da língua espanhola, que são resignificados e deixam de ser apenas conteúdos didáticos para se constituírem elementos funcionais e com propósitos comunicativos claros nos processos de interação entre os aprendizes da língua espanhola.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. de. O saldo da leitura. In: DALVI, M. A. *et al* (Orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

CELIS, K. Q. dos S. **A leitura do texto literário no ensino de espanhol como língua estrangeira**: um estudo sobre a formação leitora a partir dos contos de Gabriel García Márquez. 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Departamento de Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

GARCÍA, M. D. A. Cómo llevar la literatura al aula de ele: de la teoría a la Práctica. In: MarcoELE. *Revista de didáctica ELE*. v 5, 2007. Disponível em: <<https://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>>. Acesso em: 20 de março de 2020.

FILLOLA, A. M. **Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera**. Universitat de Barcelona: Horsori Editorial, 2007.

FLORES, C. N. *et al.* Hacia una nueva práctica de lectura. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**. v 9, p. 53-58, 1999.

FOUATIH, W. M. La literatura como recurso didáctico en el aula de ELE. **Actas del I taller de literaturas hispánicas y E/LE**. Instituto Cervantes, p. 121-130, 2009. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_20_09/13_fouatih.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2020.

IGLESIAS, E. B. La comprensión lectora: una propuesta didáctica de lectura de un texto literario. **Revista Electrónica de Didáctica**, v 3, 2005. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e00824>. Acesso em: 28 de março de 2020.

MÁRQUEZ, G. G. **La marioneta de trapo**. Disponível em: <https://www.taringa.net/+arte/4-cuentos-cortos-de-garcia-marquez_url1g> Acesso em: 04 de fevereiro de 2020.

_____, **La profecía autocumplida**. Disponível em: <https://www.taringa.net/+arte/4-cuentos-cortos-de-garcia-marquez_url1g> Acesso em: 04 de fevereiro de 2020.

_____, **Ladrón de sábado**. Disponível em: <<https://ciudadseva.com/texto/ladron-de-sabado/>> Acesso em: 04 de fevereiro de 2020.

MIGUEL, E. S.; PÉREZ, J. R. G.; PARDO, J. R. **Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores**. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M. A. *et al* (Orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

APÊNDICE (A) - Pré-teste / Pós-teste Actividad de Comprensión Lectora

Lee atentamente el cuento “Ladrón de sábado” del autor Gabriel García Márquez y contesta a las cuestiones siguientes:

Ladrón de sábado (Gabriel García Márquez)

Hugo, un ladrón que sólo roba los fines de semana, entra en una casa un sábado por la noche. Ana, la dueña, una treintañera guapa e insomne empedernida, lo descubre *in fraganti*. Amenazada con la pistola, la mujer le entrega todas las joyas y cosas de valor, y le pide que no se acerque a Pauli, su niña de tres años. Sin embargo, la niña lo ve, y él la conquista con algunos trucos de magia. Hugo piensa: «¿Por qué irse tan pronto, si se está tan bien aquí?» Podría quedarse todo el fin de semana y gozar plenamente la situación, pues el marido lo sabe porque los ha espiado no regresa de su viaje de negocios hasta el domingo en la noche. El ladrón no lo piensa mucho: se pone los pantalones del señor de la casa y le pide a Ana que cocine para él, que saque el vino de la cava y que ponga algo de música para cenar, porque sin música no puede vivir.

A Ana, preocupada por Pauli, mientras prepara la cena se le ocurre algo para sacar al tipo de su casa. Pero no puede hacer gran cosa porque Hugo cortó los cables del teléfono, la casa está muy alejada, es de noche y nadie va a llegar. Ana decide poner una pastilla para dormir en la copa de Hugo. Durante la cena, el ladrón, que entre semana es velador de un banco, descubre que Ana es la conductora de su programa favorito de radio, el programa de música popular que oye todas las noches, sin falta. Hugo es su gran admirador y mientras escuchan al gran Benny cantando *Cómo fue* en un casete, hablan sobre música y músicos. Ana se arrepiente de dormirlo pues Hugo se comporta tranquilamente y no tiene intenciones de lastimarla ni violentarla, pero ya es tarde porque el somnífero ya está en la copa y el ladrón la bebe toda muy contento. Sin embargo, ha habido una equivocación, y quien ha tomado la copa con la pastilla es ella. Ana se queda dormida en un dos por tres.

A la mañana siguiente Ana despierta completamente vestida y muy bien tapada con una cobija, en su recámara. En el jardín, Hugo y Pauli juegan, ya que han terminado de hacer el desayuno. Ana se sorprende de lo bien que se llevan. Además, le encanta cómo cocina ese ladrón que, a fin de cuentas, es bastante atractivo. Ana empieza a sentir una extraña felicidad.

En esos momentos una amiga pasa para invitarla a comer. Hugo se pone nervioso pero Ana inventa que la niña está enferma y la despide de inmediato. Así los tres se quedan juntitos en casa a disfrutar del domingo. Hugo repara las ventanas y el teléfono que descompuso la noche anterior, mientras silba. Ana se entera de que él baila muy bien el danzón, baile que a ella le encanta pero que nunca puede practicar con nadie. Él le propone que bailen una pieza y se acoplan de tal manera que bailan hasta ya entrada la tarde. Pauli los observa, aplaude y, finalmente se queda dormida. Rendidos, terminan tirados en un sillón de la sala.

Para entonces ya se les fue el santo al cielo, pues es hora de que el marido regrese. Aunque Ana se resiste, Hugo le devuelve casi todo lo que había robado, le da algunos consejos para que no se metan en su casa los ladrones, y se despide de las dos mujeres con no poca tristeza. Ana lo mira alejarse. Hugo está por desaparecer y ella lo llama a voces. Cuando regresa le dice, mirándole muy fijo a los ojos, que el próximo fin de semana su esposo va a volver a salir de viaje. El ladrón de sábado se va feliz, bailando por las calles del barrio, mientras anochece.

1. De acuerdo con lo que fue leído ¿cuál es la temática principal del texto?
 - a. El amor entre dos personas desconocidas.
 - b. La inseguridad ciudadana.
 - c. La soledad reflejada por el abandono del esposo por su familia.
 - d. La economía refleja en la actitud de Hugo en su delito.
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.
3. Señale la secuencia correcta de antónimos de las palabras retiradas del texto: **atractivo, felicidad, alejada, nadie**.
- Desagradable. Cercana. Infelicidad. Alguien.
 - Desagradable. Infelicidad. Cercana. Alguien.
 - Alguien. Infelicidad. Cercana. Desagradable.
 - Cercana. Alguien. Infelicidad. Desagradable.
4. ¿Qué tienen en común Ana y Hugo?
- Solamente el cariño por la niña Pauli.
 - La soledad por una persona amada.
 - El amor por la música y por el baile.
 - El amor por cocinar.
5. ¿Por qué Ana no puede hacer gran cosa para sacar Hugo de su casa?
- Porque Hugo ha cortado los cables de teléfono.
 - Porque la casa de Ana está en medio del campo.
 - Porque la casa de Ana está muy alejada.
 - Porque Hugo ha cortado los cables de teléfono, la casa está muy alejada.
6. ¿Qué significa la expresión “*in fraganti*” utilizado pelo autor en el inicio del texto?
- Llevar puesta una buena fragancia.
 - Sorprender a alguien en el momento está cometiendo algún delito.
 - Sorprender a alguien con un regalo.
 - De repente.
7. El texto trabaja algunos sentimientos como niñez y religiosidad. Con base en la narrativa marque Verdadero (V) si los sentimientos abajo aparecen y Falso (F) si los sentimientos no aparecen.
- Religión. El nacimiento de Jesús Cristo.
 - Familia. El olvido de los resentimientos.
 - Esperanza. La poca convivencia familiar.
 - Ilusión. La imagen de la noche buena.
- Está correcta la alternativa:
- V. F. F. V
 - F. F. F. F
 - F. V. F. F
 - F. F. V. F
8. Marque la alternativa que tiene la secuencia correcta de las categorías gramaticales (sustantivo, adjetivo, verbo, preposición, adverbio, etc.) de las siguientes palabras subrayadas en el texto:
- “para”
 - “pastilla”
 - “tranquilamente”
 - “guapa”
- Adjetivo (I). Sustantivo (II). Preposición (III). Verbo (IV).
 - Preposición (I). Sustantivo (II). Verbo (III). Adjetivo (IV).
 - Verbo (I). Sustantivo (II). Preposición (III). Adverbio (IV).
 - Preposición (I). Sustantivo (II). Adverbio (III). Adjetivo (IV).
9. Señale la secuencia correcta de los sinónimos de las palabras que se adecue al contexto en el que se encuentran en el texto: **guapa; rendidos; observa; conductora**.
- cansados – presentadora – mediadora – lindo.
 - mira – cansados – guapa – presentadora.

- c. () bonita – cansados – mira – apresentadora.
 d. () bonita – inteligente – mira – apresentadora.

10. Marque a afirmativa que explica las razones de la felicidad de Ana en la narrativa:

- a. () Ella se siente feliz cuando baila y canta con el Ladrón, pues no practica está cosas con su esposo.
 b. () Ella se siente feliz cuando su marido llega de viaje del trabajo y así se siente más segura a su lado.
 c. () Ella se siente feliz cuando el Ladrón solamente juega con su hija.
 d. () Ella se siente feliz cuando comprueba que Hugo no es una mala persona y la ha respetado durante la noche.

APÊNDICE (B) – Plano de intervenção

PLANO DE INTERVENÇÃO LEITORA	
Gênero discursivo	Conto
Nível de referência	Intermediário (B1)
Destreza predominante	Compreensão leitora
Número de aulas	8h/a
DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
Atividade de leitura 01	
Texto	“La marioneta de Trapo” – Gabriel García Márquez
Carga horária	04h/a
Motivação: Procedimentos adotados para motivação:	
<ol style="list-style-type: none"> Apresentar o título do texto aos alunos provocando discussões e levantando previsões sobre a temática, com base nos seguintes questionamentos: <ol style="list-style-type: none"> O que sugere o título do conto? Esse título lhe remete a algum outro texto/conto? Qual? Além do que já foi mencionado, de que mais tratará o conto, em sua visão? Dividir a turma em duplas e realizar uma atividade em que um dos alunos represente o perfil de um manipulador e o outro o perfil de uma marionete. Feita esta divisão, pedir aos alunos que criem uma pequena cena na qual seja trabalhada uma determinada conduta do ser humano na sociedade (preconceito, discriminação, desvalorização, injustiça e/ou outros) Socializar as atividades e pedir para que os alunos comentem como se sentiram atuando como manipulador e como marionete. 	
Introdução: Procedimentos adotados para introdução:	
<ol style="list-style-type: none"> Apresentar traços relevantes do autor Gabriel García Márquez aos alunos como, por exemplo, sua biografia e sua importância para cultura hispânica. 	
Leitura e interpretação: Procedimentos adotados para leitura e motivação:	
<ol style="list-style-type: none"> Entregar uma cópia do texto <i>La Marioneta de Trapo</i> aos alunos. 	

2. Realizar a leitura do conto junto com os alunos.
3. Trabalhar a compreensão leitora com os alunos por meio de questionamentos do tipo:
 - a) De que trata o texto?
 - b) Qual o papel da “*Marioneta de Trapo*” no texto?
 - c) Diante do que foi lido, o que vocês aprenderam com o texto em foco?
 - d) Que parte você considera mais impactante no conto? Por quê?
 - e) Que relação poderia ser estabelecida entre o conto e sua realidade?
 - f) As inferências que foram feitas anteriormente se confirmaram?
 - g) Você gostou ou não do conto? Por quê?
4. Trabalhar as questões linguísticas, lexicais, textuais e discursivas por meio de questionamentos do tipo:
 - a) Há alguma palavra no texto que não foi compreendida?
 - b) A qual gênero discursivo pertence o texto lido?
 - c) Quais as características desse gênero discursivo?
 - d) Que elementos linguísticos são frequentes no texto lido?
 - e) Qual a função desse texto?

Atividade de leitura 02

Texto	“ <i>La profecía autocumplida</i> ” – Gabriel García Márquez
Carga horária	04h/a

Motivação:

Procedimentos adotados para motivação:

1. Apresentar o título do texto aos alunos provocando discussões e levantando previsões sobre a temática, com base nos seguintes questionamentos:
 - a) O que você entende pela expressão “*profecia autocumplida*”?
 - b) A partir do título, você acha que esse texto vai tratar sobre o que?
 - c) Em sua opinião, que profecia vai se realizar no decorrer do texto?
2. Dividir a turma em pequenos grupos e entregar a cada grupo imagens que representem a história presente no conto. Em seguida, pedir a cada grupo que, de acordo com as imagens que receberam, tentem criar uma história.
3. Socializar as histórias produzidas.

Introdução:

Procedimentos adotados para introdução:

- 1- Apresentar dados da produção literária do autor Gabriel García Márquez aos alunos.

Leitura e interpretação:

Procedimentos adotados para leitura e motivação:

1. Entregar uma cópia do texto *La profecía autocumplida* aos alunos.
2. Realizar a leitura do conto junto com os alunos.
3. Trabalhar a compreensão leitora com os alunos por meio de questionamentos do tipo:
 - a) De que trata o texto?
 - b) Diante do que foi lido, o que vocês aprenderam com o texto em foco?
 - c) Que parte você considera mais impactante no conto? Por quê?
 - d) Que relação poderia ser estabelecida entre o conto e sua realidade?
 - e) As inferências que foram feitas anteriormente se confirmaram?
 - f) Você gostou ou não do conto? Por quê?
4. Trabalhar as questões linguísticas, lexicais, textuais e discursivas por meio de questionamentos do tipo:
 - a) Há alguma palavra no texto que não foi compreendida?
 - b) A qual gênero discursivo pertence o texto lido?
 - c) Quais as características desse gênero discursivo?
 - d) Que elementos linguísticos são frequentes no texto lido?
 - e) Qual a função desse texto?