

## **A Literatura Juvenil no Ensino da Língua Espanhola**

Celina Gonçalves Rodrigues

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira no 3º ciclo  
do Ensino Básico e no Ensino Secundário – Área de especialização Inglês / Espanhol

**JANEIRO 2013**

---

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário – Área de especialização Inglês / Espanhol realizado sob a orientação científica da Profª. Drª. Maria Fernanda de Abreu.

*Pour Papa...*

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao meu pai pela insistência na leitura e por me ter inculcido o desejo de querer aprender sempre mais.

Agradecer à minha mãe e ao meu irmão que sentiram uma certa ausência durante os períodos em que lhes deveria dar atenção mas que mesmo assim me apoiaram.

Aos amigos mais próximos que me incentivaram e ajudaram quando necessário.

À Dr<sup>a</sup>. Neus Lagunas pela paciência, amizade e palavras certas nos momentos de cansaço.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Fernanda de Abreu pela sabedoria, compreensão, ajuda e exigência para melhorar este trabalho.

Às Direções do Instituto de Odivelas que permitiram a realização deste projeto pessoal e profissional.

## **A LITERATURA JUVENIL NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA**

### **RESUMO**

Neste trabalho apresentar-se-á a literatura juvenil como meio e fim para ensinar uma língua estrangeira. Mostraremos a literatura juvenil como material autêntico para desenvolver competências e habilidades na língua meta - língua espanhola – recorrendo ao uso de diversas actividades (pré-leitura, leitura e após a leitura). Através destas actividades conseguiremos alargar o conhecimento do mundo e da consciência cultural dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura juvenil, literatura juvenil espanhola, competências, habilidades, projeto, actividades

## **YOUTH LITERATURE IN SPANISH LANGUAGE CLASSES**

### **ABSTRACT**

In this work we will show youth literature as a way to teach a second language. We will see the youth literature as an authentic material in order to develop competencies and skills in the foreign language – Spanish language – using different activities (pre-reading, reading and post-reading). Those activities will help teachers to enlarge students' knowledge about the world and cultural consciousness.

**KEYWORDS:** Youth literature, youth Spanish literature, competencies, skills, project, activities

# ÍNDICE

## **Introdução**

### **Capítulo I. Local de realização da Prática de Estágio Supervisionada**

1. A escola..... p. 9
2. As aulas observadas..... p. 9

### **Capítulo II. A literatura infantil e juvenil**

1. A literatura infantil ..... p. 10
2. A literatura juvenil..... p.13
3. A literatura juvenil em Espanha ..... p. 15

### **Capítulo III. Um projeto de leitura: desenvolvimento das competências e habilidades**

1. A literatura na aula.....p.20
2. Projeto de leitura..... p.27
  - 2.1. *Una Habitación en Babel* de Eliacer Cansino..... p.31
  - 2.2. As atividades..... p.34
    - 2.2.1. Atividades de pré-leitura..... p.35
    - 2.2.2. Atividades durante a leitura..... p.40
    - 2.2.3. Atividades para desenvolver a competência cultural..... p.45
    - 2.2.4. Atividades de pós-leitura: realização do projeto..... p.49

## **Conclusão**

## **Bibliografia**

## **Anexos**

## INTRODUÇÃO

Este relatório tem por objetivo apresentar o trabalho desenvolvido na Escola Vasco da Gama durante o ano letivo 2011-2012 na língua espanhola.

Neste trabalho trataremos de apresentar uma literatura direcionada a um determinado público cuja designação é literatura juvenil ou para adolescentes apresentando num primeiro ponto a literatura infantil. Exporemos a distinção entre as duas literaturas – infantil e juvenil – com a ajuda de autores como Petrini, entre outros. Abordaremos a importância do papel das editoras nalguns países europeus (França, Alemanha e Inglaterra) e em Espanha. Sobre este último país, focaremos a nossa atenção no progresso da literatura juvenil, a qual revelou ser tardia com períodos de escassa produção relacionada com o contexto histórico-social vivido.

No último capítulo apresentaremos as diferentes atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula, reiterando com as palavras de Mendoza Fillola através do seu artigo “Función de la literatura infantil e juvenil en la formación la competencia Literaria” que esta literatura permite:

- establecimientos de conexiones intertextuales;
- formación del hábito lector y competencia literaria;
- identificación de las peculiaridades del discurso literario;
- determinación del lector modelo (lector implícito) (MENDOZA FILLOLA

2008: 7).

De forma a comprovar o que este autor e outros afirmam ser verdadeiro quanto ao uso da literatura juvenil na sala de aula para o ensino da língua estrangeira, apresentaremos a obra de um autor de Andaluzia, Eliacer Cansino. Porém, antes de focar a nossa atenção na parte prática do projeto, salientaremos os diversos métodos que foram aparecendo no que ao ensino das línguas estrangeiras diz respeito, de modo a entender de que forma é aproveitável um texto literário numa aula de língua estrangeira e mais precisamente no ensino da língua espanhola.

La literatura es material auténtico y su objetivo no está vinculado a un propósito específico en la enseñanza de la lengua. Es creada para el hablante nativo (COLLIE 1987: 4 apud FOUNTS 2005: 4).

Chamaremos a atenção para os fatores a ter em conta quanto à escolha dos textos com a ajuda de autores como Mendoza Fillola, Albaladejo García e Founts, dando relevância à autenticidade do material na tentativa de conseguir desmistificar o uso da literatura na sala de aula. Desta forma comprovaremos que o texto escrito para nativos pode ser entendido por estudantes de língua espanhola.

Assim é possível desenvolver todas as competências e habilidades referidas no *Marco Común Europeo de Referencia* acrescentando-se a competência literária e compreensão leitora. Fazemos uso das palavras da autora Ruppl que reitera o seguinte:

- Hay gran cantidad de obras de LIJ a explotar en el aula de L2;
- Estas obras no sólo sirven para la enseñanza de L2 en niveles intermedios y avanzados, sino que constituyen un material valioso incluso también en niveles principiantes;
- Se trata de materiales aptos para el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas;
- Son materiales aptos para su aplicación en la enseñanza de niños, jóvenes y adultos;
- Ofrecen amplias posibilidades para la presentación de aspectos (socio)culturales y sociolingüísticos;
- Las obras de LIJ juegan un papel importante en la motivación, y la animación a la lectura en L2 (RUPPL 2006: 30).

Através da literatura juvenil defenderemos a *consciência cultural* que o aluno pode apreender através não somente da leitura de textos mas igualmente pela informação facultada com o uso de diversos materiais preparados pelo professor. Este último deve ser o *guia* para que o aluno possa adquirir o conhecimento necessário no sentido de crescer pessoal e intelectualmente. Emile Durkheim escrevia no ano de 1912:

Toda a educação consiste num esforço contínuo para impor, à criança, modos de ver, de pensar e de agir, aos quais não teria chegado espontaneamente e que lhe são exigidos pela sociedade no seu conjunto e pelo meio social a que é particularmente destinada (DOTTRENS apud GILBERT 1973: 7).

Acrescentamos ainda que desejamos inculcar o gosto pela leitura nos alunos, ajudando-os a olhar para o livro como algo agradável e não com rejeição, testemunhando “que son obras iniciáticas al mundo de la cultura literaria y a otros tipos de valores culturales”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> MENDOZA FILLOLA, Antonio. “Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria”. Universidad de Barcelona (Edición digital 2008)  
<http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/platero/00365172088061039910046/p0000001.htm>  
(consultado em 26 de novembro de 2011)

No final, pretendemos demonstrar que a literatura permite realizar inúmeras atividades (*enfoque por tareas*) divididas em distintas fases, recorrendo igualmente às novas tecnologias e jogos que nos conduzirão a um projecto final no qual o aluno deve estar pessoalmente envolvido criando por conseguinte uma relação afetiva com a *sua obra* e com a obra que serviu de base para o projeto, *Una Habitación en Babel*<sup>2</sup>.

Pour nous, le rôle du fait littéraire dans l'enseignement des langues est incontestable: sans lui, l'apprentissage d'une langue n'aurait pas de raison d'être car la littérature se sert des mots tout comme la musique et la peinture se servent des sons et des couleurs (CERVERA 2009: 47).

Chegou o momento de descobrir que a literatura é um *meio* e um *fim* para aprender uma língua estrangeira. Neste trabalho focaremos a nossa atenção no romance de formação sem aprofundar nos autores da literatura infanto-juvenil. Porém é possível desenvolver trabalhos com contos, banda desenhada ou ainda teatro.

---

<sup>2</sup> A palavra *jogo* é aqui usada com o significado de atividade lúdica.

# I

## 1. A escola

A Prática de Estágio Supervisionada (PES) realizou-se na escola Vasco da Gama localizada na zona da Expo em Lisboa, a qual pertence ao Agrupamento de Escolas Eça de Queirós sediada nas Olaias.

A Escola Vasco da Gama inclui Jardim de Infância, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Durante o ano lectivo 2011-2012, realizei a PES na língua espanhola sob a orientação da professora Dina de Deus.

## 2. As aulas

Antes do início do ano letivo e durante o decorrer de uma reunião foram atribuídas as turmas para observação e conseguinte lecionação. Deste modo, assisti às aulas do 9º D e 7º C tal como consta do horário em anexo (anexo 1).

No decorrer do ano letivo desenvolveram-se diversas atividades com a participação das turmas do 7º C, 8º B e 9º D e A de língua espanhola em vários concursos como se pode confirmar no plano anual de atividades (anexo 2).

O projeto de leitura foi realizado no 9ºA e 9º C, tendo continuado somente com o 9ºA. Os trabalhos dos alunos desta turma foram expostos durante cerca de um mês na biblioteca da Escola Vasco da Gama.

## II

### 1. A literatura infantil

*Cuando hablamos de literatura,  
nos referimos a uno de  
los fundamentos de la  
civilización humana.*  
JOSTEN GAARDER

O aparecimento da literatura juvenil foi, tal como iremos confirmar, tardio. Ao ler as páginas que se seguem vamos perceber de que forma surgiu a literatura juvenil acompanhada do desenvolvimento da sociedade e consequente mudança de mentalidades.

Regressemos alguns séculos atrás para perceber como e quando nasceu a literatura juvenil e a que público se destina.

A partir do século XIV, com a invenção da impressão por Gutenberg, a impressão de livros torna-se mais fácil. Nessa altura, o único livro que era impresso em grandes quantidades era a Bíblia, único livro que se iria encontrar nas casas das famílias no século XVI, de acordo com a autora Carmen Bravo-Villasante em *História da Literatura Infantil Universal* (1977).

Durante o decorrer do século XVI verifica-se uma maior e crescente preocupação no que se refere à criança. Neste mesmo período, Erasmo de Roterdão e Lutero preocupam-se com a aprendizagem e crescimento da criança. Esse interesse quase súbito pela criança surge com a Reforma.

As *Fábulas* de Esopo (que inspiraram La Fontaine) irão ter um enorme sucesso, pois a criança é caracterizada através de animais. Também em França *Les Fables* de La Fontaine (entre 1668 e 1694) serão bem-vindas, apesar das críticas negativas de alguns autores. As fábulas captam a atenção das crianças com a presença dos animais que são personagens de uma história com uma mensagem a transmitir.

Continuemos a nossa viagem pelo século XVII que testemunha o aparecimento de um livro de grande importância para a pedagogia e cujo autor é um exilado de Praga tendo-se refugiado no país considerado o berço da imprensa, a Alemanha (BRAVO-VILLASANTE: 1977). O autor é Comenius com a obra *Orbis Sensualim Pictus* a qual ajuda o reconhecimento da criança enquanto indivíduo (ESCARPIT 1981: 5). Durante

esta época, alguns estudiosos da literatura percebem que é necessário criar livros para as crianças. Cria-se uma literatura para elas. É a literatura infantil. É o que Fénelon tenta criar ao escrever *Les Aventures de Télémaque* (1694) para o Duque de Borgonha. É desse modo que tem início a literatura para crianças. Os “professores” pessoais que ensinavam as crianças das classes altas da sociedade tomaram os seus estudantes como cobaias das suas histórias. Transpõe-se a oralidade para a escrita. Nasceram igualmente as famosas *nursery rhymes* (Inglaterra) e *comptines* (França).

Convém realçar que o interesse das crianças pela leitura teve início com as folhas de papel soltas distribuídas nas ruas designadas de *Bilderbogen* na Alemanha, *Broadsides* (Inglaterra), ou ainda *Colportage* em França. No início do seu aparecimento eram escritos da literatura dita oral.

En effet, placées aux murs des maisons, les feuilles imprimées, destinées initialement aux adultes restaient sous les yeux des enfants qui, à partir de la gravure, pouvaient se chanter à nouveau la ballade ou laisser leur imagination faire des créations propres (ESCARPIT 1981: 20).

Essas folhas com estampas ou imagens, apesar de não serem dirigidas às crianças, chamavam a atenção das crianças. Foi desta forma que a criança conseguiu ter acesso aos livros, inicialmente dedicados aos adultos. O interesse nasce de excertos publicados. Assim, obras classificadas para adultos chamaram a atenção dos mais pequenos. É o caso da obra de Daniel Defoe com o título *Robinson Crusoe*.

Tendo em conta o interesse das crianças no que à leitura diz respeito, revela-se cada vez mais importante escrever para elas. Deste modo, o primeiro a dar o passo na edição da literatura para crianças foi John Newbery que se especializou nessa área sendo considerado como o primeiro editor da literatura para crianças por muitos autores de literatura infantil e juvenil (ESCARPIT 1981 e BRAVO-VILLASANTE 1977, entre outros).

É no século XVI que se entende a relevante importância quanto ao estudo da criança. Durante o período da Revolução Industrial filósofos e pedagogos realçam o interesse do papel da criança no seio da sociedade. Locke, Rousseau, Basedow e Campe são autores importantes nessa matéria. A criança não pode continuar a ser considerada um adulto em miniatura (expressão usada por Denise Escarpit), pois segundo Rousseau “a criança é essencialmente boa, a sociedade não deve corrompê-la” (SIMON 1999: 26).

Rousseau, que apenas considera a obra de Defoe (*Robinson Crusoe*) digna de ser para crianças, escreveu *Émile* no ano de 1762 em cuja obra o autor francês dá a entender que a infância é uma fase importante, apelando ao facto de ser necessário adequar a educação às várias fases de crescimento da criança. A pouco e pouco, verifica-se uma consciencialização nesse sentido, no facto de que a criança tem necessidades próprias, diferentes das do adulto:

La nouvelle sensibilité vis-à-vis de l'enfance est née au rythme des changements de la vie sociale et certains, comme Rousseau, l'ont fortement aidée à se manifester (ESCARPIT 1981: 60).

A partir de meados do século XVIII, o acesso à escola é alargado aos mais desfavorecidos deixando de ser um privilégio para a aristocracia e burguesia.

De modo a atrair cada vez mais as crianças para esta literatura, ainda jovem, criam-se bibliotecas. Lugares onde vários livros estão expostos e ao dispor de quem os quiser ler. Entre 1779 e 1784, Campe cria as bibliotecas conhecidas como “Petite Bibliothèque pour les enfants”. Nestes locais são apresentados livros destinados a adultos e crianças com idades que se enquadram entre os 6 e os 12 anos. Vários autores decidem escrever livros para crianças. De entre os autores que escrevem para crianças devemos destacar nomes de mulheres tais como Mme de Genlis, Mme le Prince de Beaumont ou ainda Mme d’Aulnoy. Tendo em conta o papel das mulheres na sociedade de então e dificuldade em entrar no mundo das artes é um facto que não poderia aqui deixar de referir. Porém não pretendemos alargar-nos demasiado sobre este tema bastante interessante: as mulheres escritoras.

Devido à escassez de obras destinadas a crianças nalguns países, recorre-se à tradução de textos estrangeiros. É o que acontece em França no século XIX bem como em Espanha. Depois do sucesso de Newbery como editor na Inglaterra, também a França, com Hetzel e mais tarde Hachette e Gallimard, vê crescer a literatura para crianças. Com a laicização da escola, é crescente a procura não só de livros mas também de manuais escolares. Verifica-se uma pressão nos editores para corresponder aos pedidos dos jovens leitores ao longo dos séculos. Neste momento podemos afirmar que existem duas literaturas: uma para crianças e outra para adultos.

## 2. A literatura juvenil

Chegamos assim ao século XIX. É neste período que vemos surgir uma nova literatura para uma nova faixa etária, a qual não existia até então. Até ao século XIX apenas se ouvia falar em livros destinados a adultos ou crianças. A criança, que se encontra numa fase mais avançada no crescimento, passa a ser objeto nas obras. Somente após estudos de pedagogos e a laicização da escola se conclui que o crescimento é processado de variadas maneiras que levam à sua divisão por fases. Por conseguinte, revela-se importante adequar as necessidades relativas a cada grupo de indivíduos pertencentes a faixas etárias distintas. Já no século anterior Mme Le Prince de Beaumont havia salientado a diferença das necessidades para cada grupo etário com as obras *Le Magasin des enfants* e *Le Magasin des adolescents* (ESCARPIT 1981: 44). Deste modo, nasce uma nova faixa etária que se situa a meio do crescimento de cada ser, designada pelo nome de *adolescência*. Se existe um novo grupo na sociedade, revela-se necessário criar uma literatura para esse mesmo grupo. Será que nasceu uma nova literatura? Neste momento a resposta à questão colocada é positiva.

Consequentemente, o autor Petrini refere de forma cabal a necessidade de distinguir os seguintes termos: “infantil (tem um significado restritivo) e juvenil (é mais utilizado em muitos países por pretender abraçar tudo aquilo que constitui leitura adaptada aos diversos momentos da idade evolutiva)” (1958: 59).

Apesar de se reconhecer a criança e o adolescente, será somente em meados do século XX, mais precisamente em 1959, que serão reconhecidos os direitos da criança e claro do adolescente:

Elle [Déclaration des Droits de l'Enfant] reconnaît à l'enfant, considéré pendant des siècles comme une miniature de l'homme en qui on était impatient de retrouver l'image de l'adulte, un être différent et d'une identité propre. (PRAAG 1987: 10)

Podemos, assim, considerar o século XX como o século de especialização.

Durante o período das duas Grandes Guerras, a literatura juvenil sofrerá momentos de crise, não sendo possível criar ou imprimir obras, embora de acordo com Petrini (1958), a literatura juvenil recupera entre os anos 60 e 70 do século passado.

A laicização da escola leva a um repentino, e talvez inesperado, aumento de impressão de livros. Os editores não têm mãos a medir devendo encontrar soluções rápidas e eficazes para responder às necessidades do momento. Com a vasta procura, o aspeto estético exterior da obra literária teve de ser alterado: já não se usam os acabamentos em ouro, uma característica própria das obras literárias. Os editores deixaram de usar essas capas e encontraram outro meio que facilitasse uma impressão rápida:

Désormais, la littérature d'enfance et de jeunesse non seulement s'adressait à un énorme public, mais la nature de ce public était différente : les masses, tant rurales qu'urbaines, entraient dans le circuit du livre, les structures pédagogiques de chaque pays durent faire face à la demande des nouveaux lecteurs en produisant du matériel à lire, d'un côté les manuels de lecture, de l'autre des œuvres littéraires. Mais devant la pression et l'urgence, il arriva que manuel de lecture et œuvre littéraire se confondent (ESCARPIT 1981: 97).

Um aspeto que gostaria de realçar, e o qual é referido pela autora citada anteriormente, é o facto de todos (*les masses rurales et urbaines*) terem acesso à leitura, consequência positiva da laicização.

No início deste ponto referimos que a criança e o adolescente deixam de ser objetos da literatura passando assim a ser sujeitos<sup>3</sup>. Hoje em dia encontramos uma diversidade de temas: sexualidade, amizade, entre outros que mostram uma personagem em evolução, considerado um herói. Deste modo podemos considerar estas obras como literatura de formação, mais precisamente e recorrendo à palavra alemã Bildungsroman. O entusiasmo dos adolescentes em ler este tipo de romances deve-se ao facto de se identificar com personagens que se assemelham aos jovens leitores. Devemos ainda realçar o ato de leitura que ajuda qualquer ser a desenvolver intelectualmente e moralmente e muito mais efeito terá nas crianças e adolescentes como escreve a autora Escarpit na sua obra *La littérature d'enfance et de jeunesse* (1971: 44):

Los niños que protagonizan la literatura infantil del siglo XX están sometidos a las mismas situaciones de crecimiento y de desarrollo de la personalidad que los niños lectores. Los procesos de identidad, previstos por los psicólogos para las distintas edades de la infancia y de la preadolescencia, se cumplen en estos personajes (GOMEZ MANZANO 1987: 14).

---

<sup>3</sup> Os termos objecto e sujeito são usados pela autora Denise Escarpit (1981) traduzindo-os neste trabalho.

Reforçamos deste modo a ideia de *romance espelho* destas obras onde as personagens são idênticas ao jovem leitor. É um romance de formação, iniciático tendo em conta que “les écrivains décrivent un univers à leur mesure avec un langage à leur portée” (DIDIER 1981: 54).

De seguida vamos conhecer a situação da literatura juvenil em Espanha.

### 3. A literatura juvenil em Espanha

Tal como nos países referidos no ponto anterior, também em Espanha se estabeleceu a distinção entre literatura infantil e juvenil, sendo que, e tal como afirma a autora Teresa Colomer na sua obra *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*, estas duas literaturas aparecem de forma mais vincada no século XX. Todavia, no século XIX em Espanha o percurso da literatura infantil é semelhante ao de França e Inglaterra:

La literatura infantil y juvenil en España aparece propiamente en el siglo XX. Naturalmente, durante el siglo XIX pueden rastrearse los pasos habituales de cualquier literatura infantil antes de constitución como tal: publicación de aleluyas y otras formas populares de literatura folclórica, autores de literatura adulta que se dirigen esporádicamente a un público infantil con algún cuento u obra de teatro aislada, obras pedagógicas destinadas a la lectura infantil con algún atisbo de interés literario, inicio de las traducciones de obras de la literatura infantil de otros países, fundación de las primeras revistas infantiles didácticas y de entretenimiento, etcétera (COLOMER 2010: 126).

No que se refere às traduções realizadas no século XIX, a editora Calleja teve um papel idêntico ao dos outros países europeus referidos anteriormente. De acordo com a autora Teresa Colomer, o projeto de modernização deve-se à iniciativa catalã, o qual permitiu a publicação de revistas, coleções literárias, traduções e ilustrações *de sorprendente calidad* (*Ibidem*: 127):

La obra de Calleja se asemeja así a la llevada a cabo por Newbery en el nacimiento de la literatura infantil inglesa en el creador, por ejemplo, del “Xabierto” como seguidor del “Juanito” castellano (*Ibidem*: 126).

Deste modo, confirma-se a mesma forma de evolução da literatura infantil e juvenil na Espanha:

(...) Un hecho fundamental en lengua castellana es la existencia de la editorial Calleja de Madrid a partir de 1876. (...) A través de esta puerta a la publicación infantil, se difundirán los cuentos de Grimm, Andersen, Perrault, con un éxito de público del que da cuenta la frase popular “tienes más cuento que Calleja” (*Ibidem*: 126).

No que às traduções diz respeito, devemos salientar as que são efetuadas para castelhano das obras universais bem como das diversas comunidades de Espanha:

(...) Al mismo tiempo, editoriales como Joventut iniciaron una gran labor de traducciones al catalán y castellano de un impresionante conjunto de las obras infantiles universales de mayor calidad.

Ya que generalmente la edición catalana se producía al mismo tiempo que su traducción al castellano, la modernización emprendida en el área lingüística catalana contribuyó a renovar la situación del libro infantil en toda España (*Ibidem*: 127).

A comunidade catalã teve um papel importante na modernização de um projeto que permitiu a publicação de revistas, coleções literárias, traduções e ilustrações de qualidade (*Ibidem*: 127):

Tras la guerra civil española (1936-1939), la mayoría de los mejores autores e ilustradores infantiles y juveniles se hallaban en el exilio, mientras que la producción literaria en el interior se enfrentaba a la prohibición de publicar en lengua no castellana y a la ley de censura previa, sólo derogada tras el restablecimiento de la democracia en 1977 (*Ibidem*: 127).

O ressurgir da literatura juvenil nas diferentes comunidades autónomas espanholas poderá ser um tema a desenvolver noutro trabalho:

La literatura infantil gallega emprendió también sus primeras acciones en la década de los sesenta, iniciándose prácticamente con una obra de crítica social (...) la existencia real de una literatura infantil y juvenil gallega, al igual que la vasca, debió esperar al restablecimiento democrático en España. Es entonces cuando, en ambas literaturas, se emprenderá una activa política de traducciones de clásicos, se utilizarán los libros infantiles en la enseñanza de la lengua, se crearán premios y se fundarán editoriales que, ya en la década de los ochenta y, sobre todo, de los noventa, darán lugar a una nutrida nómina de autores e ilustradores propios (*Ibidem*: 129).

No entanto, quando se fala da literatura juvenil colocam-se, para diversas autoras citadas por Cervera (T.Rovira, 1988, en Díaz-Plaja y Prats 1998:196), dois problemas: a

idade e os gostos da criança. Estes gostos alteram-se durante o período de crescimento e maturação do adolescente o que dificulta o alcance a este público-alvo: o público adolescente (não somente em Espanha mas em todos os países que apostaram nesta literatura e público). É por esta razão que autores e editores devem:

- a) fijar la edad en la que un niño deja de serlo para pasar a convertirse en un adolescente o joven, con el problema terminológico que eso también conlleva, y
- b) delimitar esos gustos o intereses (CERVERA 1995: 47).

Ter em atenção os gostos e idade dos jovens leitores poderá considerar-se, de acordo com Borda Crespo que cita Emili Teixidor (1995:8-15), “la mejor literatura juvenil” en estos términos:

(...) búsqueda de la identidad por parte del protagonista, implicación del lector en esa búsqueda, utilización de fórmulas de la literatura popular, respeto a la edad de los lectores, presentación adecuada de los misterios de la vida, apuntes éticos sobre formas de vida (BORDA CRESPO 2002: 24).

Apesar do seu aparecimento tardio em Espanha, esta nova literatura foi acompanhando a evolução da sociedade assim como tentou sempre ir ao encontro dos jovens que se deparam com uma fase de formação pessoal e transformação corporal a par com a psicológica. Em Espanha teremos de aguardar até aos anos 80 do século XX para assistir a uma modernização desta literatura, aliada ao progresso socioeconómico que se faz sentir a partir da década de 60 do passado século:

Los años sesenta del pasado siglo supusieron una etapa de desarrollo económico y cultural de las sociedades occidentales que las convirtió en sociedades posindustriales. En ellas surgió una nueva visión del mundo de la infancia que generaba y requería, a la vez, formas distintas de educar a los ciudadanos. La literatura infantil y juvenil inició una nueva andadura para adecuar su propuesta literaria y educativa a los lectores nacidos en el seno de estas nuevas sociedades que la llevó hasta terrenos no transitados con anterioridad. Así, el grado de experimentación fue muy elevado en las décadas de los setenta y los ochenta y permitió un salto de modernización decisivo para que esta literatura respondiera a los lectores infantiles y adolescentes de nuestro tiempo (COLOMER 2010: 143).

Estes pontos levam-nos a abordar a problemática da exclusão desta literatura dedicada e dirigida especialmente aos jovens sendo considerada uma *sous-littérature*, uma literatura de massas. Segundo João David Pinto Correia, “as obras para os jovens não correspondem aos cânones literários usados nas obras para adultos” (1973: 10). Não concordo com a afirmação do autor de *A Literatura Juvenil em Portugal*. A questão dos cânones, colocada por Bloom é, tal como afirma Isabel Tejerina Lobo, “una cuestión bien antigua” e que continua ambígua. A dificuldade em estabelecer uma definição sobre o que se considera cânone literário encontra-se ainda mais vincada quando nos referimos à literatura juvenil. No que diz respeito a este aspeto devemos, de acordo com a autora Teresa Colomer, considerar *un buen libro* tendo em conta “cuatro grandes aspectos: - la calidad literaria; los valores educativos; la opinión; el gusto de los niños y jóvenes y el itinerario de aprendizaje literario”. A autora Isabel Tejerina Lobo afirma ainda que “no existe hoy por hoy un canon literario y juvenil plenamente aceptado”<sup>4</sup>.

Outra questão que se coloca é o interesse dos adolescentes pela leitura, porque os jovens leem desde que não seja uma obrigação. De acordo com a autora Mathilde Leriche “les enfants qui lisent visent à atteindre trois buts: se distraire, s’instruire, se renseigner” (LERICHE 1979: 42).

Parece-me necessário referir, antes de continuar, a importância do interesse dos docentes em relação à literatura para adolescentes bem como o cuidado em manter-se informados sobre esta mesma literatura, com a qual, como iremos verificar no próximo capítulo, é possível trabalhar distintos temas de diversas formas, alargando assim o horizonte dos jovens adolescentes, futuros adultos, cuja formação, enquanto cidadãos, também depende dos *maestros*, usando o termo do *Apóstolo* José Martí.

De forma tímida, a literatura juvenil vai tendo o seu lugar no ensino da língua espanhola.

---

<sup>4</sup> TEJERINA LOBO, Isabel. “El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo XX”. Universidad de Cantabria.  
<http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/platero/68060953006027051800080/p0000001.htm>  
(consultado dia 30 de setembro de 2011)

### III

#### 1. A literatura na aula.

“El texto literario no está acabado en sí mismo hasta que el lector lo convierte en un objeto de significado, el cual será necesariamente plural.”  
ROLAND BARTHES

Após a apresentação do nascimento, da evolução e, por conseguinte, conceito da literatura juvenil na Europa e em Espanha, interessa-nos agora analisar e entender de que forma podemos usar um texto literário, dirigido a um público específico, numa aula de língua estrangeira, mais concretamente no ensino da língua estrangeira espanhola. No entanto, antes de avançar para estes esclarecimentos revela-se necessário contextualizar historicamente o uso da literatura em sala. Devemos retroceder até ao século XIX e relembrar o método da gramática e tradução, inicialmente desenvolvido no ensino do inglês e francês, de acordo com a autora Clara Eugenia Peragón López e posteriormente alargado à língua espanhola (2011: 10). Este método reconhecia o texto literário como o melhor modelo, o mais prestigiado modelo da língua por ter como suporte os grandes autores clássicos como afirma Bernal Martín na sua tese de Mestrado.

Com este método, usado nas traduções do latim e grego, pretendia-se que o aluno aprendesse de forma afincada as regras gramaticais através da memorização e imitação.

El objetivo fundamental, según este método, es que el alumno sea capaz de reproducir modelos de autoridad a través de procedimientos tales como la memorización, la traducción o la imitación, lo que conduce a una clara “preeminencia de la lengua escrita sobre la oral y a la irremediable sacralización del texto literario: patrón inalcanzable de propiedad y adecuación formales, y principal soporte –no manipulable didácticamente- para el trabajo en el aula” (PERAGÓN LÓPEZ 2011: 10).

Este método tradicional será usado até ao aparecimento do Estruturalismo nos anos 60 do século XX que levou ao desaparecimento dos textos literários no ensino da língua meta. Sentiu-se uma forte rejeição quanto à literatura nesse período<sup>5</sup>:

---

<sup>5</sup> No olvidemos que la lengua va a ser considerada a partir de ahora y hasta la década de los setenta, con la aparición de los nuevos planteamientos nocional-funcionales, como conjunto de estructuras ordenadas de forma jerárquica en

Parecia que la literatura no tenía cabida en una dinámica de aula en la que lo que se pretendía, primordialmente, era que los alumnos pudieran comunicarse “eficazmente” en la lengua meta (BERNAL MARTÍN 2011: 6).

Este modelo existiría até aos anos 60 do século XX, pois Chomsky rejeita por completo o que era até então tradición tal como afirma Zanon no seu artigo “Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual”. Nessa época surgen novos estudos e métodos designados de Estruturalistas e que dão importância à estrutura linguística, distanciando os textos literários nas prateleiras por algum tempo.

Mais grave é constatar que nesse período os textos foram banidos dos programas curriculares das escolas e assim continuará durante a década de 70 do século passado.

Outro método, que surgiu igualmente nos anos 70 do século XX, é o método etnográfico que deriva do pensamento antropológico e que se refere à escola como *trasmisión cultural*. De acordo com Adail Rodrigues no seu artigo "Etnografía e ensino de línguas estrangeiras: una análise exploratória de seu estado-de-arte no Brasil", este método aporta-nos outra visão caracterizada pela análise e observação da cultura do “outro”. Este mesmo autor explica que o etnógrafo é um observador que “irá comprender holísticamente a cultura observada” (2007: 532)<sup>6</sup>.

Os anos 80 do passado século revolucionam novamente o ensino das línguas estrangeiras com a introdução do modelo comunicativo, ou competência comunicativa, cuja designação surge com o sociolinguista Dell Hymes em 1967. López Valero reitera que a competência comunicativa “se define como aquella capacidad que posee una persona para comunicarse de manera adecuada y optima en contextos de diferente índole”.

O mesmo autor acrescenta ainda que esta competência integra subcompetências “que hacen que la persona posea una serie de habilidades que la hacen

---

los distintos niveles de descripción lingüística: fonética, fonológico, ortográfico y morfosintáctico principalmente. (ACQUARONI MUÑOZ, Rosana. “Del texto apropiado del texto: el tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza de E/LE según las principales orientaciones metodológicas” in *Carabela* nº 48, septiembre 2000, SGEL, pp.45-63)

<sup>6</sup> O autor Adail Rodrigues no seu artigo intitulado "Etnografía e ensino de línguas estrangeiras: una análise exploratória de seu estado-de-arte no Brasil" descreve a transmissão da cultura no contexto escolar do ponto de vista antropológico.

mucho más efectiva socialmente hablando”. Para este estudioso é necessário encontrar alternativas “para la enseñanza que se base en lo comunicativo-funcional, en un enfoque crítico de la enseñanza que apueste por la formación de personas autónomas y con un pensamiento crítico” (FERRADA *apud* LÓPEZ VALERO 2002: 535), o que significa que não pretendemos “un individuo que sepa la gramática de memoria si no tiene conciencia de lo que realmente está haciendo o si no sabe adaptar ese conocimiento a situaciones novedosas que se le pueden ir planteando a lo largo de las distintas etapas de su vida” (*Ibidem*: 535).

O *Enfoque Comunicativo* veio revolucionar o ensino das línguas estrangeiras, que se realiza por *tareas*, (sendo explicado por autores como Sheila Estaire, Martín Peris, Sonsoles Fernández, ou ainda Zanon) e que:

(...) atiende al carácter instrumental del lenguaje planteando un objetivo o producto final para la unidad a través de una serie de planes de trabajo o tareas posibilitadoras que van a tener muy en cuenta la realidad y experiencias de los alumnos, que tendrán que implicarse y cooperar con sus compañeros (PERAGÓN LÓPEZ cit ZANON: 2011: 11)<sup>7</sup>.

Deduz-se assim que o ensino pretende envolver mais os discentes no processo ensino- -aprendizagem, com dinamismo e uma participação ativa do aprendente da língua estrangeira.

Para Canale, a competência comunicativa, que passou a ser o principal objetivo das línguas estrangeiras, pode ser dividida em quatro subcompetências que Tusón Valls enumera da seguinte forma no seu trabalho “El Concepto de Competencia Comunicativa y la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera”:

- a) Lingüístico-gramatical (conocimiento del código lingüístico, incluidas las variedades).
- b) Discursivo (capacidad de crear textos coherentes).
- e) Sociolingüístico (conocimiento de las normas de uso apropiado).
- d) Estratégica (capacidad para solucionar los posibles problemas comunicativos) (TUSÓN VALLS cit. CANALE (1984) 2009: 229).

---

<sup>7</sup> El sentido del texto se nutre y se renueva al servir también, a partir de ahora, de punto de arranque, de motor para la actividad comunicativa, centrada en el contenido y en la que se pueden ver sucesivamente implicadas más de una destreza.(ACQUARONI MUÑOZ, Rosana. “Del texto apropiado del texto: el tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza de E/LE según las principales orientaciones metodológicas” *in Carabela* nº 48, septiembre 2000, SGEL, pp.45-63)

Durante a década de 80, autores como Widdowson, Maley e Duff reivindicam uma maior presença da literatura no ensino das segundas línguas que será mais notável a partir dos anos 90. O ressurgir da literatura em sala de aula tem sido um pouco tímido.

Afortunadamente, en los últimos años, se está produciendo una rehabilitación de la literatura en las aulas de lenguas extranjeras, ya sea como vehículo o medio para el aprendizaje de aspectos léxico-gramaticales, culturales e incluso artísticos, ya sea como fuente de técnicas retóricas que pueden ponerse al servicio del diseño didáctico (SANZ PASTOR 2006: 7).

No que se refere ao uso de textos literários na sala de aula de língua estrangeira concordo com os autores. O texto literário não pode ser visto como inalcançável. Devemos desmistificar o medo perante o texto literário, mostrando que se pode estabelecer uma relação entre o texto, o docente e o aluno.

Queremos potenciar, por tanto, su valor para crear un ámbito comunicativo en el que se produzca un intercambio entre el alumno y el texto y el alumno y el profesor. En todo este proceso, este último será el máximo responsable de promover una “lectura estética” de los textos -cuyas características y criterios de selección también serán objeto de reflexión-, desarrollando el pensamiento crítico de sus alumnos y de que estos, ante aquello que los textos les sugieren, reaccionen como receptores activos generándose así una importante actividad en el aula para que, en ningún caso, el contacto del alumno con la literatura sea pasivo y para que éste, finalmente, sea capaz de “hacer cosas con las palabras” (PERAGÓN LÓPEZ 2011: 8).

Se o *Enfoque Comunicativo* veio alterar a postura do aluno na sala de aula e se, ao usar um texto desejamos que exista um *intercambio entre profesor e alumno*, significa que o papel do docente é também ele distinto. De acordo com o programa curricular do Instituto Cervantes, referido por Jeannie Founts, o professor desempenha vários papéis enquanto o aluno passa a ser o protagonista que assume um papel ativo (negrito é meu):

Como **director**, establece las condiciones ideales para el aprendizaje. Como **organizador**, tiene que planificar el desarrollo de la clase y elaborar las actividades. Como **guía**, tiene que dirigir la clase y resolver problemas. Como **fuente de información**, aporta la información necesaria para las actividades.

En su rol de **evaluador**, tiene que analizar el progreso de los alumnos y reflexionar sobre su propia actuación y, en su carácter de **investigador**, tiene que indagar sobre las necesidades de los alumnos y analizar la dinámica del grupo (FOUNTS 2005: 26).

Essa postura na sala de aula poderá acontecer se o docente conseguir oferecer “el mayor número de oportunidades posibles de usar la lengua meta cuando entren en el universo del texto” (*Ibidem*: 24). Uma das formas de apresentar diversas oportunidades de uso da língua espanhola é através de textos que deveriam fazer parte dos manuais escolares mas que não dão:

(...) nenhuma atenção à literatura em favor de outros tipos de textos (informativos, publicitários), obrigando o professor a recorrer a outras fontes para suprir essa demanda (CASTILHO FERREIRA & PEREIRA DA SILVA 2007: 146).

O mesmo autor acrescenta que “ocorre, porém, muitas vezes que o professor não dispõe de tempo para fazer isso ou, o que é pior, não interpreta essa ausência como um problema propriamente dito” (*Ibidem*: 146).

Nas últimas décadas, verifica-se que a literatura vai ganhando um pouco mais de terreno no ensino da língua espanhola que tem seguido como exemplo o ensino da língua inglesa com a introdução de leituras *graduadas*. As editoras dos manuais de espanhol como língua estrangeira apresentam atualmente pequenos livros que acompanham os manuais escolares. Estes livros contam uma história que se espera seja lida durante o ano letivo pelos alunos com ajuda do professor. Será que estes textos não serão demasiado facilitadores?

Sin embargo, en muchos libros didácticos destinados a la enseñanza de una lengua extranjera las muestras de literatura son simplificadas. Los textos simplificados reducen la redundancia natural y la comprensión puede resultar incluso más difícil (FOUNTS apud OMAGGIO HALEY (1993:198) 2005: 5).

Não ambicionamos de momento estabelecer qualquer comparação entre esses textos e a literatura para adolescentes tendo em conta que esse não é propósito neste trabalho. No entanto, e tal como alerta Teresa Colomer, é necessário estar atento “ante el empobrecimiento de textos basados en frases simples y coordinadas que repasan lo que el personaje ve a su alrededor o lo que está sucediendo, casi como si se tratara de un guión cinematográfico” (COLOMER 2010: 193). Fica assim a observação.

Se pretendemos que os aprendentes da língua estrangeira possam desenvolver, de acordo com o modelo comunicativo, *destrezas* e a competência comunicativa, revela-se necessário usar “realia”, ou seja material autêntico. É o caso da literatura, clássica e

juvenil porque os alunos têm “que enfrentarse a muestras de lengua dirigidas a hablantes nativos” (MENOUER FOUATIH 2009: 169).

Para que o aluno seja capaz de comunicar em situações reais do quotidiano podemos afirmar que a literatura faculta as ferramentas necessárias para que possam comunicar e adotar estratégias “al igual que lo hacen los hablantes nativos y que le permite al alumno usar señales no lingüísticas para interpretar los significados” (GRELLET 1981 *apud* FOUNTS 2005: 19).

Verifica-se uma resistência por parte de alguns docentes (como refere a autora Albaladejo García) em aceitar a literatura como meio e fim do processo ensino-aprendizagem da língua espanhola. A rejeição prende-se com duas problemáticas: as adaptações e a partir de que nível introduzir textos.

No que à adaptação diz respeito, penso que não é correto alterar o texto com o objetivo de facilitar a compreensão do mesmo. Deste modo, o texto original e autêntico deixa de o ser, suscitando a degradação do texto inicial. As adaptações retiram o verdadeiro significado da obra original.

Muchos autores consideran que los textos literarios “adaptados” no son más que una “degradación” de una obra de arte (de “Arte”, escrito con letras mayúsculas, para ser más precisos). Afirman que con la “adaptación” se facilita su acceso, pero se denigra su “autenticidad” (BERNAL MARTÍN 2011: 7).

A questão da introdução dos textos literários no ensino de língua estrangeira tem levado a alguma discordância entre numerosos autores. Alguns autores referem que apenas podem ser incluídos nos níveis avançados enquanto outros defendem que os níveis iniciais não devem ser esquecidos sendo possível apresentar textos simples. Considero importante introduzir os textos desde os primeiros níveis pois desse modo ajudamos o aprendente a familiarizar-se com alguns aspetos linguísticos da língua estrangeira que está a aprender.

Frente a los autores que limitan su inclusión única y exclusivamente a niveles superiores, hay otros que defienden que la literatura no sólo puede, sino que debe ser introducida a los alumnos desde el primer momento aunque, eso sí, los textos literarios deben constituir modelos de lengua y presentar una estructura sencilla y muy próxima a la del habla coloquial; un vocabulario ajustado al uso común y un estilo libre de complejidad (PERAGÓN LÓPEZ 2011: 31).

A problemática da introdução dos textos nos primeiros níveis coloca outra questão: o vocabulário<sup>8</sup>. Será assim tão necessário e importante entender tudo num texto que nos é apresentado em língua estrangeira? Para o autor Arguelles Álvarez (1996) não o é.

O Programa de Espanhol refere no quadro 4.3 (sobre a compreensão escrita na coluna “atitudes”) que é necessário: “Reconhecer a capacidade para compreender globalmente textos escritos, sem necessidade de compreender cada um dos elementos do mesmo” (2010:15).

Recorrendo ao texto atingimos o objetivo de ensinar novas formas linguísticas (gramaticais e lexicais). Revela-se assim necessário ensinar o aluno a perceber as palavras através do contexto. Devemos desmistificar a dificuldade na compreensão de um texto escrito, nomeadamente quando é literário. Mesmo quando se verificam dificuldades, o texto pode ser lido, novamente, mais tarde tal como afirma a autora Founts:

Para leer en una lengua extranjera no es necesario dominar todo el léxico y la gramática, porque se tiene la ventaja de poder volver hacia atrás cuando sea necesario o saltar unas líneas o páginas del texto para comprenderlo (FOUNTS 2005: 24).

Mais se acrescenta sobre esta temática que no caso de aprendizes cuja língua materna é a língua portuguesa (sendo o caso dos alunos com quem se trabalhou durante a PES) a dificuldade é menor, como confirma Trindade Natel dando exemplos de outras línguas estrangeiras com proximidade linguística:

La comprensión de la lengua extranjera es favorecida cuando hay semejanzas con la materna. Sweet (1964) muestra que existe facilidad en términos de comprensión cuando se trata de lenguas afines y cita, como ejemplo, los pares español-portugués, dinamarqués-sueco e inglés-escocés (TRINDADE NATEL 2002: 83).

Deste modo entende-se que será mais fácil para o aluno luso-falante trabalhar com textos e comunicar desde os primeiros níveis em língua espanhola. Consta-se ainda que a introdução de textos para a compreensão escrita e oral “además de

---

<sup>8</sup> Muchas de las obras infantiles-juveniles tienen un lenguaje más simplificado que otras obras literarias, por eso pueden ser aplicadas desde niveles iniciales de la enseñanza-aprendizaje de E/LE y desempeñar un importante factor en la motivación e la animación en L2. (RUPPL 2006: 30)

posibilitar al profesor poder dirigir las actividades del aula en la lengua meta, tanto en fases iniciales como en fases posteriores del aprendizaje” (*Ibidem*: 83). A autora Founts corrobora ainda sobre este tema que o material real utilizado é uma *muestra de la lengua* que podemos “réutilisé même après le cours de langue étrangère” (CERVERA 2009: 46).

Nos próximos pontos tentarei explicar de que forma se pode ultrapassar estas problemáticas, não esquecendo que devemos igualmente ajudar o aluno no seu crescimento pessoal alargando o conhecimento do mundo.

El objetivo principal de usar textos auténticos no debe ser sólo entretener y desafiar la habilidad individual del alumno para aprender la lengua, sino también desafiar su estilo intelectual (FOUNTS apud KRASMCH (1993:189) 2005: 5).

Usando textos literários para ensinar uma língua estrangeira conseguimos que o aluno inicie um processo de aculturação.

Llevar textos literarios al aula, es también, darle la oportunidad al discente de E/LE de dialogar con la obra y la cultura de un determinado autor, construir un puente entre la realidad del alumno y el mundo hispanohablante, fomentar el enriquecimiento y ampliación de su horizonte cultural (BAMIDELE OYEWU 2009: 5).

## 2. Projeto de leitura

*Il faut lire, il faut lire....  
Et si, au lieu d'exiger  
la lecture le professeur décidait  
soudain de partager son propre  
bonheur de lire?  
DANIEL PENNAC*

A decisão e escolha da literatura juvenil no ensino da língua espanhola para trabalhar durante a PES que decorreu no ano letivo 2011-2012 está relacionado com o gosto pessoal e prazer da leitura e o desejo de mostrar aos alunos (e talvez também aos docentes) que não devemos ter medo de ter um livro nas mãos, de descobrir mundos, histórias e personagens, de ter a possibilidade de aprender sempre algo, de pensar/refletir sobre distintos temas.

(...) a literatura ainda é vista com desconfiança por professores e alunos; logo, quase não participa do processo de ensino-aprendizagem; quando logra penetrar nas salas de aula, entra muda e sai calada (CASTILHO FERREIRA & PEREIRA DA SILVA 2007: 145).

Porquê a literatura juvenil ? Porque, e citando a Professora Benazout, reiteramos que:

C'est une littérature qui parle de et à la jeunesse. Elle est agréable, amusante et accessible parce qu'elle se caractérise par un style « simplifié par l'emploi des phrases courtes, privilégiant les adjectifs aux relatives, la juxtaposition à la subordination, les métaphores sont moins nombreuses et le vocabulaire est moins complexe. » selon C. Delpierre et E. Vlieghe (BENAZOUT 2010: 3-4).

Se a literatura para adolescentes nos pode proporcionar isso tudo e muito mais, por que não aproveitá-la em sala de aula se tivermos em conta que a literatura dos nossos dias:

(...) se rapproche de plus en plus à la langue courante. Ainsi, les titres, « Ouf, ça y est ! Zut, j'ai raté le Pont-Neuf » (François, A., 2000 : 13), « Portables » (Joncour, S., 2001 : 77) et les genres littéraires, « Autobiographie » (François, A., 2000 : 5) se rapprochent de plus en plus à la langue courante. C'est le moment de ne plus faire de distinction entre langue orale, langue écrite et langue littéraire et de réfléchir à propos de l'écart entre la langue courante et la langue littéraire dont Michel Benamout parle dans Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire (CERVERA 2009: 48).

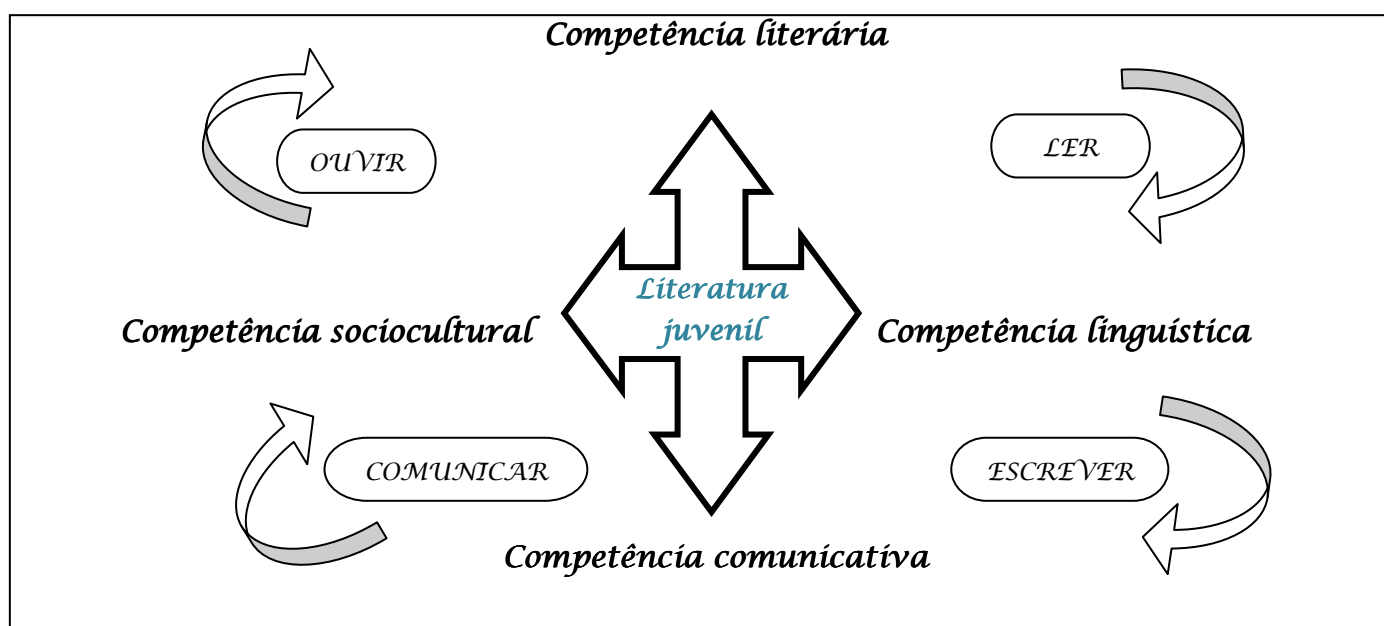
Enquanto docentes devemos escolher e retirar o melhor deste material, pois temos a possibilidade de trabalhar e dar aos alunos material autêntico. Ao ler estas páginas o leitor estará provavelmente a colocar a questão de transformar a aula de língua estrangeira numa aula de literatura e por isso comprovaremos com o projeto aqui apresentado que tal pensamento é errado, pois não devemos esquecer que língua e literatura estão intimamente ligadas.

La conviction que nous affirmons, avec la plupart de ces auteurs, c'est que le texte littéraire n'appartient pas seulement au cours de littérature. Il a sa place dans la classe de langue et peut être intégré dans l'apprentissage le plus tôt possible, à condition que

soient privilégiées des démarches et des situations qui préservent l'intérêt et l'émotion de la lecture (POLETTI 2009: 10).

Pretendemos usar a literatura, neste caso a literatura juvenil, de modo a que os aprendentes recebam conhecimento, informação (Albaladejo García denomina de *input* ou *comprehensible input* quando cita Krashen no seu artigo “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica” a informação assimilada e rececionada pelos alunos)<sup>9</sup>. Esta informação adquirida ajudará os alunos a desenvolver a comunicação recorrendo a diversas atividades que desenvolvem competências tendo como suporte a obra de literatura para adolescentes escolhida para este trabalho.

A informação recebida é muito diversa: desde a competência literária que permitirá o desenvolvimento da competência linguística que por sua vez desenvolverá a competência comunicativa e por conseguinte a competência sociocultural. Todas as competências estão interligadas entre si sendo possível reproduzir esquematicamente da seguinte forma:



Neste quadro coloquei na primeira posição a competência literária, revelando-se importante focar a nossa atenção na mesma, realçando o facto de estar *intrinsecamente conectada a outras competencias*, como afirma Bamidele Oyewo, a qual surge a partir do conceito de competência linguística chomskiana como explica Cortazzo no seu artigo “ O regresso da literatura às aulas de espanhol LE”. Deste modo conseguimos trabalhar:

<sup>9</sup> A palavra *input* é usada por autores como Albaladejo García, Mendoza Fillola, Founts, entre outros.

a leitura, a escrita, a comunicação e a audição. Estas habilidades são desenvolvidas através de distintas atividades apresentadas mais adiante.

O conceito de competência literária surge em 1965 e foi definida por Bierwich como “una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructura poéticas como la comprensión de sus efectos” (PERAGÓN LÓPEZ 2011: 18). São vários os autores que facultaram outras definições, complementárias à anterior. Neste caso podemos mencionar Aguiar e Silva (1977) que se refere à competência literária como um modelo elaborado a partir da gramática literária do texto frente a uma gramática literária da frase, “poniendo el acento en la unión entre lectura y escritura como la clave de la adquisición de tal competencia” (*Ibidem*: 17). Ou ainda acrescentar que para Fish (1989) esta competência é o resultado “de la asimiliación, desde nuestra experiencia como lectores, de todas las propiedades del discurso literario” (*Ibidem*: 18). A competência leitora é imprescindível para a aquisição de uma boa competência literária (*Ibidem*: 21)<sup>10</sup>. A competência leitora permite o desenvolvimento dos conhecimentos da estrutura cognitiva do leitor que constituem um esquema designado de *schema* (Dubin, 1986 *apud* Bamidele Oyewo 2009: 25) o que requer um desenvolvimento do processo de leitura para que o sujeito consiga melhores e mais rápidos resultados<sup>11</sup>.

Não querendo dispersar demasiado o tema para esta área que poderíamos estender seguindo a análise de Bamidele Oyewo, concluímos que todas estas competências se encontram descritas no MCER permitindo igualmente proporcionar o alargamento do saber sobre o mundo aos alunos que vamos encontrando no decorrer da carreira docente.

Além da identificação das personagens, os adolescentes podem igualmente obter informações e desenvolver as suas opiniões sobre temas universais comuns a todas as culturas como reiteram as autoras Teresa Colomer e Fouatih:

---

<sup>10</sup> “La competencia lectora es un componente de la competencia literaria que se desarrolla en gran medida en función de las habilidades lecto-receptoras del individuo y de sus aplicaciones en múltiples casos de recepción. La competencia lectora es la llave que abre el acceso a la interacción entre el texto y el lector, pero también al goce estético” (MENDOZA FILLOLA no artigo “Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria”, Edición digital 2008).

<sup>11</sup> Devemos aqui incluir a compreensão leitora “definida como destreza (Henry Sweet, 1899) interpretativa y a la vez se halla directamente implicada en el proceso de enseñanza como una de las estrategias de aprendizaje que se despliega (...) para alcanzar la deseada competencia comunicativa”. (ACQUARONI MUÑOZ, Rosana. “Del texto apropiado del texto: el tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza de E/LE según las principales orientaciones metodológicas” *in Carabela* nº 48, septiembre 2000, SGEL, (pp.45-63)).

La universalidad de temas como el amor, la vida, lo cotidiano, la naturaleza, la muerte, la vejez, la amistad, etc., comunes a todas las culturas, hace que una obra literaria, a pesar de ser escrita en un idioma extranjero, se acerque al mundo del estudiante y le resulte familiar (MENOUEUR FOUATIH 2009: 168).

É ainda relevante referir que os docentes devem, e recorrendo à autora do artigo publicado na revista Carabela, Marta Sanz Pastor, “perderle el miedo al texto literario “con todos los respetos” ” (2006: 21).

### 2.1. *Una Habitación en Babel* de Eliacer Cansino

Para perder o medo é necessário, por parte do guia e maestro, realizar pesquisa e ter, ele próprio, motivação para conseguir usar uma obra ou textos literários na sala de aula. O ato de pesquisa e leitura de obras é fundamental. Essa foi a minha primeira tarefa para encontrar uma obra que correspondesse a determinados critérios. A pesquisa revelou-se necessária pelo facto de, pessoalmente, não ter conhecimento desta literatura em Espanha. Através da pesquisa naveguei por diversos sítios de literatura juvenil, focando nas obras que tinham sido galardoadas com prémios, de preferência prémios de literatura juvenil.

No momento da escolha de um texto ou de uma obra, é necessário ter em atenção alguns critérios de seleção, sendo um deles a qualidade da obra. As editoras apostam neste mercado que é atualmente enormemente vasto, o que dificulta por vezes a escolha. Este fator alerta-nos para a qualidade de escrita ou apresentação de temas por vezes considerados de qualidade diminuta.

Após leituras das obras de Augusto Agustín, Maité Carranza e Eliacer Cansino, todos prémios de literatura infantil e juvenil, decidi escolher a obra de Eliacer Cansino com o título *Una Habitación en Babel*. As razões para essa escolha prenderam-se com o facto de os capítulos serem relativamente curtos tornando-se assim mais fácil de trabalhar a obra e escolher os capítulos tendo em conta as poucas aulas observadas disponíveis para desenvolver o projeto nas turmas que haviam sido atribuídas. A divisão dos capítulos relata um episódio com diferentes personagens, que são adolescentes (Berta, Marco, Rahid, Nor), de diferentes nacionalidades e que habitam no mesmo edifício que o professor de filosofia. A linguagem é relativamente simples e acessível num contexto real, Espanha, cuja ação decorre na Comunidade Autónoma de Andaluzia.

Deste modo, espera-se que os alunos possam estabelecer uma relação com estas personagens e acompanhá-los nas suas aventuras relacionadas com a imigração e consequente inclusão na sociedade espanhola.

A descoberta das aventuras descritas na obra de Eliacer Cansino é realizada através de diversas atividades nas quais:

Il [l'enseignant] a le rôle d'animateur. Il doit guider suffisamment et il doit être efficace dans la transmission des connaissances préalables pour que les apprenants trouvent un sens à cet apprentissage (CERVERA 2009: 46).

É importante o acompanhamento por parte do professor de modo a que não ocorra a situação descrita por Daniel Pennac e tão frequente nos estudantes quando pedimos a leitura de um livro:

- Combien de pages?
- Trois ou quatre cents...  
(Menteur...)
- C'est pour quand?
- L'annonce de la date fatidique déclenche un concert de protestations :
- Quinze jours ? quatre cents pages (cinq cents) à lire en quinze jours! Mais on n'y arrivera jamais, Monsieur! (PENNAC 1995: 23)

Não pretendemos que os alunos sintam a leitura como uma obrigação mas sim como prazer, algo que pode ser feito de forma descontraída. Por conseguinte, o facto de não ter tempo suficiente para realizar uma leitura integral e completa da obra não foi negativo. Pois, como refere o filósofo Fernando Savater na sua obra *A ética para um jovem*, podemos ler quando nos apetece (2011: 18) e podemos ainda *saltar páginas*, que Daniel Pennac apresenta como um dos direitos do leitor.

Os docentes devem consciencializar-se de que a dificuldade não reside na obra mas sim nas atividades que facultamos aos nossos alunos porque essa será a nossa forma de os acompanhar e auxiliar:

Sin embargo, es una lástima que a la hora de llevar textos literarios al aula de E/LE olvidemos la sentencia comunicativa de que la dificultad reside en la tarea y no en el texto o que no demos al texto literario el estatus de “realia” que innegablemente tiene: el texto literario es de las pocas muestras de “input” autentico que no se trata como si lo fuera (SANZ PASTOR 2006: 7-8).

É um trabalho difícil que requer dedicação e imaginação por parte do professor para motivar. Nalguns alunos a motivação é natural, inata, noutros casos (a maioria) a mesma deve ser desenvolvida. É nesta última situação que o papel do professor é preponderante por ser “él quien debe despertar entre los estudiantes el placer de leer, su curiosidad, su intuición estética y su juicio crítico” (KALENIC RAMŠAK 2002: 482).

Tal como afirma a autora Peragón López a motivação é a chave para o interesse pela leitura a par com as atividades que se podem realizar a partir dos textos com os quais “se sientan identificados y sobre los que tengan algo que decir” (PERAGÓN LÓPEZ 2011: 32).

Reiteramos ainda que a literatura permite o desenvolvimento pessoal dos nossos alunos que “pueden desarrollar o afirmar su identidad y escoger su lugar en el mundo cambiante y ambivalente que se presenta ante sus expectativas” (BORDA CRESPO apud TEIXIDOR 2002: 24).

Realçamos que os textos possibilitam um melhor contacto com a língua meta que pode ser realizado de forma evolutiva, criando um efeito de surpresa à medida que vamos aprofundando o conhecimento da obra:

Benamout dit que « le but de la pédagogie, c'est de faire en sorte que l'élève éprouve lui-même le texte avant d'en parler [...] C'est une pédagogie de la découverte, du choc, de la surprise.» (CERVERA cit. BENAMOUT (1971: 10) 2009: 47).

Este processo de descoberta é realizado com o professor que será o:

intermediario entre el lector y el texto para que se produzca docere aut delectare (docere – la función social de transmitir una serie de valores históricos, culturales, nacionales..., delectare – el placer del texto, la afición para la lectura, el espíritu crítico) y que ayudará en la revelación creciente y sucesiva de la obra (KALENIC RAMŠAK 2002: 482).

Os alunos precisam desse acompanhamento, do guia para sentir igualmente alguma segurança para chegar ao prazer da leitura “où chaque étudiant échangerait le livre qu'il a lu, et qu'il a aimé avec d'autres étudiants de classe” (CERVERA 2009: 50).

A mesma autora coloca uma questão bastante pertinente: “A-t-on demandé aux apprenants s’ils voulaient lire? On peut penser que la question est banale mais, nous insistons, leur a-t-on posé la question ?” (*Ibidem*: 50)

É de veras verdade que, de forma inconsciente, acabamos por impor a leitura sem perguntar se os estudantes querem ler ou até mesmo o que querem ler. Porque não perguntar aos discentes o que pensam da leitura mais concretamente da leitura na língua meta? Foi o que perguntámos, aos estudantes da língua espanhola a frequentar o nono de escolaridade. As respostas às perguntas do anexo 3 são interessantes no sentido em que os alunos demonstram ter consciência da importância da leitura bem como dos hábitos de leitura que deveriam ter.

## 2.2. As atividades

Para iniciar a descoberta da obra do professor de filosofia, Eliacer Cansino, e seguindo a linha de pensamento de autores como Founts e Albaladejo, devemos recorrer a diferentes tipos de atividade de modo a que os alunos não se assustem com a obra<sup>12</sup>:

Y es recientemente cuando el aprovechamiento meramente instrumental del texto ha dado paso a la explotación del mismo con actividades que van más allá de la comprensión lectora y que permiten ejercitar, así como las destrezas, cuestiones gramaticales diversas. Se utiliza, pues, como un recurso expresivo válido para implementar la competencia comunicativa y para presentar una muestra real de lengua y cultura en diferentes contextos (GÓMEZ SACRISTÁN 2006: 109).

Com as atividades que apresentamos de seguida desejamos capacitar o aluno para a interação com qualquer tipo de texto, incluído o literário, o que implica ajudá-lo no processo de reconhecimento e descodificação mas igualmente “en sus ensayos predictivos, anticipatorios, inferenciales y, por supuesto, interpretativos” (SANZ PASTOR 2006: 7)<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> FOUNTS, Jeannie. “La enseñanza de la cultura en el aula de ELE a través de la lectura: El cuento como revelador de la diversidad cultural del mundo hispanohablante” San Francisco. California – junio 2005 Memoria de Máster en Español como Lengua Extranjera, M.E.E.L.E. & ALBALADEJO GARCIA, M<sup>a</sup>. Dolores. “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”. *MarcoELE*, Revista de didáctica español como lengua extranjera, número 5, 2007, pp.1-51.

<sup>13</sup> “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto” in *Carabela*, nº59, febrero 2006, SGEL

De acordo com a autora Rosana Acquaroni Muñoz (2008), “la comprensión lectora se convierte en mediadora, en posibilitadora de otras tareas intermedias que dependen a la vez de la consecución de objetivos concretos que conducirán, al final del proceso, a concluir una tarea final globalizadora” que apresenta assim o *enfoque por tareas*.

Estas actividades dividem-se em três momentos que apresentamos de seguida: actividades de pré-leitura, de leitura e actividades de pós-leitura, que permitem desenvolver as várias competências e habilidades como poderemos comprovar nas próximas páginas tendo como suporte o *Marco Común Europeo de Referencia*.

### 2.2.1. Actividades de pré-leitura

De acordo com a autora Jeannie Founts, num primeiro momento, devemos iniciar com actividades designadas de pré-leitura cujo objetivo é “motivar y estimular el interés de los alumnos a enfocarse en sus creencias e ideas, que pueden ser usadas posteriormente para provocar una discusión y verificar su comprensión” (FOUNTS *apud* Patterson, Mellor y O’Neill (1994: 176) 2005: 48). As mesmas permitem introduzir o aluno na obra dando algumas pistas do que irá ler (ALBALADEJO GARCIA 2007: 15), “aportando información socio-cultural, creando una ficción didáctica que ayude a situar el texto (...) y dándoles un objetivo real para su lectura” (ACQUARONI MUÑOZ 2008: 68).

Deste modo vamos penetrando na obra devagar, para não assustar o aluno que já está em pânico pelo facto de lhe ter sido pedido para ler excertos da obra na língua que está a aprender, a língua espanhola. Por isso os “educadores devem nortear a sua actividade pedagógico-didáctica por uma posição de abertura a esses textos” tal como afirma o autor João David Pinto Correia (1978: 43).

Sentimos que o discente fica preocupado porque tem uma noção (errada) de que não conseguirá entender o texto por não conhecer todas as palavras. É o chamado, e usando as palavras do autor Clarke (1980: 206), *curto-circuito*, em que os alunos parecem ter esquecido as “habilidades lectoras que han desarrollado en su propia lengua materna y la falta de dominio lingüístico parece tener un poderoso impacto en las conductas de los lectores” (LLÓRENTE y PAVLOVIC 2000: 851-852).

No sentido de ajudar os alunos a superar esta dificuldade, de algum modo psicológica, o professor deve orientar, nortear com atividades os seus alunos, as quais, no meu caso, se basearam nas leituras dos autores Albaladejo García, Mendoza Fillola e Founts, entre outros.

Antes de dar o texto ao aluno pretendemos que o jovem adolescente conheça primeiro a pessoa que escreveu aquela obra através de vários exercícios que dão informação sobre o autor e que podem ser realizados de diferentes formas quando se trabalha com turmas do mesmo ano, neste caso o nono ano.

Tendo em conta que o docente deverá ter lido a obra na íntegra revela-se, nesta primeira fase introdutória à obra, importante facultar mais informação sobre a mesma através de atividades com um efeito de surpresa<sup>14</sup>. A surpresa pode ser algo simples como colocar papéis dentro de um envelope ou de uma caixa com palavras (anexo 4) relacionadas com a obra que se irá estudar durante algumas aulas. As palavras descobertas são colocadas no quadro pelos alunos pedindo a sua opinião sobre o que estão a ler, fazendo suposições, dando hipóteses. Estamos assim a analisar o conhecimento prévio dos alunos o que nos permite complementá-lo com as informações que escrevo ao lado dessas palavras no quadro e que os alunos devem copiar no caderno para que possam adquirir novas mensagens (FOUNTS 2005: 7).

Temos por objetivo criar uma certa expectativa sobre o que poderá estar dentro daquela caixa que pedi para descrever bem como pensar nas palavras que vão saindo da mesma caixa. Não queremos dar informação de modo imediato, desejamos que através da ajuda os alunos possam chegar a uma conclusão, a mais próxima ou, se possível, correta. Temos consciência de que alguns nomes como *Mateo Alemán* ou *Alfarache* não fazem parte do conhecimento geral dos alunos. Já no que se refere às palavras *Andalucía* ou *Sevilla* espera-se que consigam dar a resposta certa: comunidade autónoma de Espanha e cidade de Espanha. Nalgumas turmas poderá haver alunos que respondam que Sevilha é capital da comunidade de Andaluzia. Com estas atividades damos a possibilidade ao aluno de interagir, sendo ativo, participativo, tal como referimos no início deste capítulo. Usando estas atividades pretendemos que seja o

---

<sup>14</sup> Este aspeto foi repetido por diversas vezes nas apresentações no *Talleres didácticos y presentación de materiales editoriales de ELE* realizado nos dias 10 e 11 de fevereiro de 2012 no Instituto Cervantes de Lisboa.

aprendente a descobrir as informações, completando o necessário ao escrever no quadro. Por exemplo, alertar para a proximidade do continente africano é importante no contexto da obra juvenil de Eliacer Cansino. Porquê? Porque o conhecimento do tema da obra é um fator importante na compreensão leitora de acordo com Alvermann e Phelps citados por Tudela Capdevila.

Conhecer o autor da obra e descobrir o título pertencem às atividades de pré-leitura. Recordemos que este projeto foi inicialmente realizado em duas turmas, o que significa que se realizaram diferentes exercícios para conhecer o autor, como consta dos anexos 5 e 6, cuja biografia é a mesma mas com exercícios distintos.

As duas opções de exercício, no que diz respeito à biografia do autor e através dos quais se trabalha a compreensão e expressão escritas, podem ser os seguintes:

- espaços em branco, as palavras podem ser facultadas dentro de um quadro e os alunos completam o texto com a palavra certa e de seguida os alunos deverão, como se pode comprovar no anexo 5, escrever perguntas e respostas em pares no segundo exercício do mesmo anexo;

**ou**

- desorganizando as sílabas das palavras a serem colocadas nos espaços a preencher e de seguida responder às perguntas colocadas no exercício (anexo 6).

Neste último anexo podemos ler a dedicatória de Eliacer Cansino retirada de sua obra aqui estudada e analisada. A mesma foi ordenada pelos alunos que retiraram as frases impressas em cartolinas e colocadas dentro de envelopes<sup>15</sup>. Os alunos retiraram, um de cada vez, uma cartolina e colocaram-na no quadro. No final, a turma teve de ordená-la. A tarefa foi realizada com sucesso e a partir da dedicatória do autor os alunos puderam estabelecer hipóteses sobre a obra e autor. De seguida solicitei aos alunos que escrevessem uma dedicatória. Foi muito interessante testemunhar a imaginação dos alunos neste processo de escrita.

O facto de ter duas turmas permitiu diversificar os exercícios: dedicatória (anexo 7) numa turma e noutra a sinopse (anexo 8) confirmando-se a reatividade dos alunos<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Material realizado por mim: cartolinas e envelopes.

<sup>16</sup> No que se refere aos anexos 5, 6, 7 e 8, a escolha das palavras esteve sempre relacionada com o tema da obra *Una Habitación en Babel* – a imigração - e a literatura juvenil. Através destas atividades foi possível trabalhar as seguintes competências (apresentadas e explicadas no Marco Comum Europeu de Referência): discursiva, fonológica, ortográfica, ortoépica (2003: 100-125).

Em relação à sinopse, antes de completar o exercício presente no anexo 8, mostrei e li a sinopse de outro livro (de Augusto Agustín) para que os discentes entendessem a sua forma e apresentação da mesma. A leitura por parte do professor demonstra iniciativa. Desta forma, os discentes poderão sentir mais vontade em acompanhar.

A leitura, como refere e descreve Daniel Pennac, por parte dos docentes pode ser uma forma de cativar os alunos que não demonstram qualquer interesse pelo objeto que é o livro. No final da leitura perguntei aos alunos se haviam sentido interesse em ler a obra de Augusto Agustín. A resposta foi redonda e unanimemente negativa. Apesar de considerar a leitura oral importante, tal não foi possível realizar em sala de aula devido ao curto espaço de tempo, pois as turmas do 9ºano apenas têm uma aula por semana com a duração de somente noventa minutos. O autor Mendoza Filolla, no seu artigo “Los materiales literários en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa” publicado na revista REDELE (número 1), afirma que a leitura é um ato de comunicação por existir um processo de receção e interação entre o texto e o leitor.

Infelizmente, por questões de tempo não foi possível continuar este projeto com a turma do 9ºC que revelou ter ideias interessantes para realizar uma capa para o livro aquando da análise da capa da obra de Eliacer Cansino. A mesma foi visualizada escondendo o título (anexo 9), atividade igualmente realizada com o 9ºA. Assim, surgiu a possibilidade de cada aluno desenvolver a expressão oral ao descrever a imagem. Desta forma conseguimos desenvolver a expressão oral que permite e como afirma Founts “desarrollar la habilidad del alumno para expresarse oralmente sobre el contenido de un mensaje, y para participar y mantener una conversación”. Recorrendo à interação, desenvolvem-se *microhabilidades* distintas da língua escrita que ajudam a desenvolver a compreensão auditiva<sup>17</sup>. O que significa que, de acordo com Tudela Capdevila, a compreensão auditiva não se trabalha somente quando usamos material áudio mas también através da interação que se cria dentro da sala de aula<sup>18</sup>.

Aproveitando a primeira frase (*La Torre no es Babel pero podría serlo*.) começamos a entrar na obra e a conhecer as personagens adolescentes de *Una*

---

<sup>17</sup> *Microhabilidades* que podem ser, reconhecimento, resumo, criatividade leitora, entre outras, descritas por Bamidele Oyewo (2005: 30).

<sup>18</sup> De acordo com Sheila Estaire as *tareas* que permitem estabelecer interação são “tareas possibilitadoras: Las tareas possibilitadores son aquéllas que actúan como soporte para las tareas de comunicación” (2004: 14).

*Habitación en Babel*. O interesse dos alunos na história da Torre de Babel após a visualização do vídeo retirado do *youtube* (anexo 10 - exercício 1) foi positivo. A imagem do vídeo, retirada do *youtube*, segue mais abaixo.



Ya el título es una clara alusión a la torre de Babel, que simboliza la confusión en la que se encuentran los seres humanos oprimidos y separados en fracciones hostiles como consecuencia de la presión colectiva, nos prepara para asistir a los dramas de unos personajes que por diferentes motivos viven hacinados y refugiados en un edificio de extrarradio (BORDA 2008).

Estas atividades são importantes porque permitem ao aluno adquirir mais conhecimento do mundo bem como o desenvolvimento das competências comunicativas (mesmo com incorreções com afirma Gilbert 1975: 236) referenciadas no *Marco Común Europeo de Referencia* fazendo a ligação entre o título (que ainda não conhecem) e a história da Torre de Babel<sup>20</sup>.

Apesar de não ter sido possível continuar o projeto com o 9ºC, junto em anexo as atividades aproveitando a publicidade/promoção da obra num programa de rádio<sup>21</sup>. Nesses anexos (anexo 11-exercícios 1 a 6) é possível observar outros tipos de exercício sobre o significado da Torre de Babel.

<sup>19</sup> [http://www.youtube.com/watch?v=lq\\_mHmoXAvY](http://www.youtube.com/watch?v=lq_mHmoXAvY)

<sup>20</sup> O MCER considera competências comunicativas: as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas (2003: 99).

<sup>21</sup> <http://www.rtve.es/alacarta/audios/suenos-de-papel/suenos-papel-habitacion-babel-16-11-10/932134/>

### 2.2.2. Atividades durante a leitura

Após a introdução da obra através das atividades de pré-leitura devemos agora entrar nela. É importante informar os alunos de que a leitura de textos pretende alcançar um objetivo. No caso destes discentes será a concretização de um trabalho final que tem por base a obra a ser apresentada. Desta forma ajudamos os discentes a olhar para o livro, a leitura, o texto como prazer e não como obrigação, como referimos no ponto anterior. As atividades que iremos apresentar neste ponto são formas, de entre muitas, de dar a conhecer uma obra de literatura juvenil e por conseguinte incentivar os alunos à leitura.

O projeto aqui exposto foi continuado e realizado pelos alunos do nono ano turma A, o que se tornou um desafio, pois a receção inicial nesta turma foi bastante negativa. Terei conseguido mudar isso e de que forma?

Perante um grau de dificuldade a nível motivacional é necessário conseguir encontrar estratégias e atividades que motivem e interessem os alunos. Coloca-se a questão de como fazer entender que é possível estabelecer uma relação entre o aluno e o texto quando sentimos que ainda:

Prevalece uma visão distorcida sobre o que é literatura e, principalmente, o que se pode fazer com ela. Os alunos a veem como algo maçante, desvinculada da vida e da realidade, o que, diga-se de passagem, não é nada gratuito. Muitas vezes, o professor que deveria iniciar o processo de valorização da literatura tem pouca ou nenhuma intimidade com textos literários (CASTILHO FERREIRA e PEREIRA da SILVA 2007: 145).

Por decisão superior e, no sentido de poder ter aulas suficientes para desenvolver esta ideia, os primeiros capítulos, acompanhados com glossário, foram facultados aos alunos. Os capítulos estão acompanhados de fichas de leituras e glossários (anexos 12 a 16). Os capítulos foram lidos em casa. Cada turma tinha dois capítulos para ler e respetivas fichas para realizar <sup>22</sup>.

---

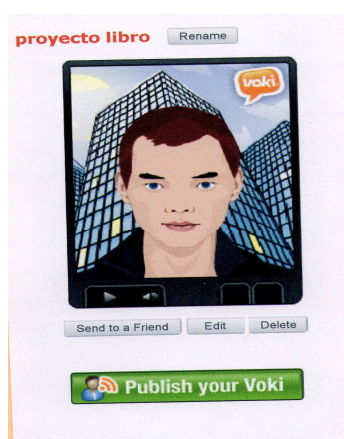
<sup>22</sup> “Leer puede entenderse como un acto de descodificación o como un proceso de construcción de la comprensión y de la interpretación, respectivamente”. MENDOZA FILLOLA, Antonio. “Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria” Universidad de Barcelona  
<http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/sirveobras/platero/00365172088061039910046/p0000001.htm>  
(consultado em 30 de setembro de 2011)

Nos anexos referidos tentei variar, novamente, os exercícios de modo a que os discentes tivessem a possibilidade de trabalhar as seguintes competências e respectivas habilidades:

- compreensão e expressão escritas;
- competências gramatical e semântica;
- competência léxica.

A turma do 9ºA, que, como já referimos, mostrou menos interesse no início do projeto, não havia lido os textos aquando da aula observada. Para ultrapassar este obstáculo desenvolvi novas estratégias para motivar e incentivar os alunos daquela turma a participar no projeto. Concluiu-se com a orientadora da Escola Vasco da Gama que seria necessário reduzir o número de capítulos para a próxima aula observada. Tendo em conta o tempo curto, não foi possível fazer uma leitura integral da obra. Este fator não foi negativo tendo em conta que os capítulos de *Una Habitación en Babel* apresentam-se curtos e os temas distintos são continuados não se perdendo assim o sentido e significado da narração. Desta forma, antes de facultar outro capítulo (capítulo 31) aos alunos e para ajudar a situá-los na narração, escrevi um resumo dos capítulos anteriores (anexo 10 - exercício 2). Este seria lido por uma personagem através do uso das novas tecnologias solicitando aos alunos que caracterizassem uma das personagens de nome Rashid que irá “ler” o resumo<sup>23</sup>. A personagem idealizada foi representada da seguinte forma como se pode ver na imagem seguinte:

24



<sup>23</sup> Jean-Pierre Warnier define como “um conjunto de inovações datadas dos anos 80 e cujo impacto sobre as indústrias culturais tornou-se sensível no começo dos anos 90”. (2002: 52)

<sup>24</sup> <http://www.voki.com/mywebsite.php>

A descrição física da personagem por parte dos alunos era distinta, não só entre eles, mas também em relação à figura apresentada na imagem criada de acordo com as opções disponíveis no sítio internet Voki.

Na sequência do resumo, os alunos leram o capítulo 31 em silêncio, seguindo a linha de pensamento de Mendoza Fillola no seu artigo “La formación lectora en la etapa escolar” que considera a leitura como um ato solitário que permite ao leitor adquirir fórmulas linguísticas quer escritas quer orais que permitem o desenvolvimento das competências *lingüística, comunicativa, pragmática, discursiva y literaria*. A través desta estratégia e atividade pretende-se ajudar, “o jovem leitor [que] estará a fomentar ou a aprofundar os mecanismos da leitura. Ganhará velocidade e profundidade na técnica e na atividade de simples leitor” (CORREIA 1978: 43).

Durante o processo de leitura verificou-se que os alunos estavam desassossegados em relação às palavras que não conheciam. Esta situação patenteou-se como um dos problemas a ultrapassar, sentindo a dificuldade em explicar aos alunos (e docentes) que, e tal como reitera Teresa Colomer, a partir de determinado momento a maioria das palavras é adquirida através da leitura (2010: 193). A preocupação por reconhecer e saber todo o vocabulário continua muito presente o que se tornará um obstáculo: “la comprensión no es sólo una cuestión de procesar el significado de las palabras del mensaje, sino relacionar el significado del mensaje con el schema con el que tiene referencia en la mente” (FOUNTS *cit.* HUDSON (1982) 2005: 16)<sup>25</sup>.

A través do *enfoque por tareas* pretendemos desenvolver a compreensão leitora do aprendente porque o próprio deve assimilar que essa competência irá ajudá-lo a desenvolver a competência linguística e desse modo relativizar a importância de não conhecer todas as palavras do texto que está a ler, como focámos anteriormente. Para Sonsoles Fernández:

Leer en la lengua que se aprende no es tan difícil; no es necesaria una competencia lingüística desarrollada, pero sí una competencia lingüística para leer, una competencia lectora, que aprovecha o desarrolla estrategias y saberes ya asumidos, y se centra en el reconocimiento de marcas discursivas y lingüísticas propias de la nueva lengua (BAMIDELE *cit.* FERNÁNDEZ (1991) 2009: 25).

---

<sup>25</sup> Los psicólogos usan la palabra “schema” o “la estructura de los conocimientos previos” para describir la manera en que se organizan las experiencias y la información en patrones significativos. La schemata (plural) representa una colección de ideas y conceptos correlativos. Esta schemata interactúa con la nueva información y capacita al alumno a hacer generalizaciones, formarse opiniones y entender nuevas experiencias. En cuanto a la lectura, la schemata funciona como el sistema para llenar el vacío de información (FOUNTS 2005: 16).

Com o objetivo de ajudar os alunos na compreensão do capítulo é-lhes solicitado realizar um resumo oral. Desta forma conseguiremos verificar o nível de desinteresse pela leitura bem como averiguar a influência da problemática do vocabulário desconhecido durante o processo de leitura. O vocabulário que não estava presente no glossário dado juntamente com o capítulo, à semelhança dos anteriores, é explicado mas tentando focar a atenção no tema. Após a interação é dada uma ficha de apoio ao capítulo (anexo 17) que não tem nenhum exercício de gramática, pelo facto de ter ficado definido com a orientadora Dina de Deus que na aula seguinte poderia ensinar um tempo verbal incluído no programa do 9º ano e que veremos mais à frente. Referimos ainda que no que se refere ao anexo 17, no exercício 3, queremos desenvolver a imaginação dos alunos que devem tentar dar um título. Esta tarefa surge porque os capítulos apenas estão numerados. Foi igualmente solicitado aos alunos que dessem um título à obra de acordo com as informações dadas até ao momento. Os alunos escreveram os títulos num papel que foi guardado num envelope. A maioria da turma escolheu como título: Torre de Babel.

No último exercício é solicitado argumentação sobre a postura do professor para com o aluno, criando um debate que permitisse troca de ideias e opiniões. Desenvolveram-se expressão e compreensão oral bem como compreensão auditiva que permitem ao aluno ganhar confiança e confiança porque perde o medo de errar ou de falar com incorreções.

Continuemos com a análise da obra e com o que se pode ainda trabalhar com os alunos.

Na preparação da aula seguinte (anexo 18) continuou a minha preocupação para conseguir motivar os alunos enquanto descobrimos, juntos, o que vai acontecendo com Nor, Rashid e o professor no excerto do capítulo 36.

Após a leitura do excerto do capítulo 36 (anexo 20) decidi não entregar nenhuma ficha de leitura nesta aula observada. Tendo em conta que era necessário encontrar novas estratégias para motivar os alunos, nesta aula o processo teria de ser diferente. Uma das tarefas era encontrar as palavras com erros durante a leitura e corrigi-las. Qual a diferença nesta aula? Conseguir colocar em prática e recorrendo às novas tecnologias o jogo televisivo conhecido mundialmente *¿Quién quiere ser millonario?* (anexo 21)<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> La función lúdica es fundamental en la literatura porque se trata de un juego con finalidad en sí mismo como ya formulara E.Kant y F.G.Schiller. de la variación que el texto ofrece nace su propia identidad porque juega con el fondo mismo del ser; universal, por tanto, a todas las lenguas. La literatura es el lugar en que juega el espíritu para evadirse o comprometerse. El resultado es la obtención de una cierta forma de placer en el lector. Situación que no

Esta atividade foi referida pelos alunos como sendo a atividade que mais gostaram na ficha de avaliação facultada como avaliação final das atividades desenvolvidas (anexo 22)<sup>27</sup>. Através desta atividade, que considero lúdica, dividiu-se a turma em dois grupos (cada grupo nomeou um porta-voz por proposta dos próprios alunos) e nomeou-se um aluno para ser o apresentador que leu as perguntas aos dois grupos rotativamente (com os nomes *Torre e Babel*). As pontuações foram escritas no quadro. No final obtivemos um empate tendo sido necessário colocar outra pergunta para saber quem seria a equipa vencedora. A pergunta colocada era simples e pretendia avaliar se os alunos já estavam a *entrar* na obra. A última pergunta foi: *¿Cuál es el nombre del autor de esta obra?* A interação durante esta atividade foi decididamente muito positiva:

(...) la literatura es una posibilidad más de juego y de creación dentro del aula. Consideramos que la riqueza nos ofrece la literatura como material, que permite el desarrollo de unas atractivas actividades, nos lleva a la consideración de su gran valor pedagógico, por ello es útil llevarla al aula (MENOUEUR FOUATIH 2009: 170-171).

Desta forma consegui contrariar a ideia negativa de que a presença dos textos literários *evoca planteamientos tradicionales* e associado ao ensino da gramática considerada por Chomsky como “um sistema para emparelhar sinais foneticamente representados e interpretações semânticas” (BITTI & ZANI 1993: 110)<sup>28</sup>.

O texto literário é um ótimo suporte para ensinar um tempo verbal, o *Pretérito Imperfecto de Subjuntivo*, apresentado com o apoio do *Power Point* (anexo 23). Após a correção, e esclarecimento de dúvidas sobre a conjugação, é entregue uma ficha gramatical (anexo 24) na qual os alunos devem conjugar corretamente os verbos tendo como ajuda em caso de dúvida o quadro de conjugação. Conseguimos aproveitar o texto literário sob diversas formas.

---

debe desaprovecharse en ningún caso. Literatura como fuente de tensión-distensión y de placer y de juego, como diálogo que no permite alterar su forma pero sí desarrollar la imaginación y ser también un poderoso instrumento de cultura. (2010: 390) GARRIDO, Antonio y MONTESA, Salvador. “La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta”. *MarcoEle*. número 11, 2010. In <http://marcoele.com/descargas/navas/19.garrido-montesa.pdf> (consultado día 14 de febreiro de 2012)

<sup>27</sup> Tal como refere Sheila Estaire no seu esquema a “evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje”. (“La programación de unidades didácticas a través de tareas”, *redELE* nº 1, 2004)

<sup>28</sup> MENDOZA FILLOLA, Antonio. “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”. *RedELE*, Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera, número 1, España, 2004. In <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=4773> (consultado dia 1 de Agosto de 2011).

### 2.2.3. Atividades para desenvolver a competência cultural

*Assimilar uma cultura é assimilar,  
em primeiro lugar, a sua língua.  
Língua e cultura estão no coração  
dos fenómenos de identidade.*  
JEAN-PIERRE WARNIER

Até ao momento e através das diversas atividades realizadas no decorrer das aulas observadas, desenvolvemos e trabalhamos diversas competências que se vão unir à competência comunicativa. Contudo ainda permanece uma por apresentar e que foi de alguma forma iniciada nas atividades de pré-leitura onde referimos a importância do alargamento do conhecimento do mundo dos alunos: a competência cultural<sup>29</sup>.

Que entendemos por cultura? Como definir este conceito?

Thomas Mann afirmou quando chegou aos Estados-Unidos *Wo ich bin, ist die deutsche Kultur* (STEINER 2007: 11)<sup>30</sup>. Este episódio é referido no ensaio de George Steiner com o título *Uma ideia de Europa*, dando deste modo a ideia de que a pessoa que se desloque a outra parte do mundo leva consigo a cultura do seu próprio país<sup>31</sup>. No entanto, é improvável obter informação de toda a cultura existente no seu país. A cultura é geográfica, local tal como afirma Jean-Pierre Warnier, sendo assim difícil definir concretamente o que é a cultura.

Para Founts é árduo chegar a um acordo pelo facto de “abarcar un sinnfin de conceptos e ideas, pero podemos simplificar el asunto diciendo que la cultura es la totalidad de lo que siente, cree, piensa, dice, hace y tiene una sociedad” (FOUNTS 2005: 21).

---

<sup>29</sup> Quando nos referimos a esta competência não devemos esquecer a parte social, quer a nível cultural quer a nível linguístico. O MCER enumera as características do conhecimento sociocultural (2003: 100).

L'Unesco (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture), dans sa déclaration de Mexico sur les politiques culturelles de 1982, en donne la définition suivante : "la culture, dans son sens large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société et un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances".

[http://portal.unesco.org/pv\\_obj\\_cache/pv\\_obj\\_id\\_213C51B6D967233963878D160385CC38EE790000/filename/mexico\\_fr.pdf](http://portal.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_213C51B6D967233963878D160385CC38EE790000/filename/mexico_fr.pdf)

<sup>30</sup> Tradução: *Onde eu estou está a cultura alemã* (STEINER 2007: 11).

<sup>31</sup> *A cultura mais não é do que um convite ao cultivo da nobreza de espírito* (STEINER 2007: 20).

As autoras Lurdes Miquel e Neus Sans (REDELE nº0 2004) apresentam a cultura sob três perspectivas: *C*, *c* e *K* que fazem referência a distintos conceitos de cultura<sup>32</sup>.

Através da obra de literatura juvenil aqui apresentada temos a possibilidade de desenvolver as competências sociocultural e sociolinguística e inculcar nos alunos a consciência intercultural<sup>33</sup>. Para isso recorri à música (anexo 25) do grupo chamado Chambao, originário de Andaluzia.



34

Esta música está relacionada com um dos temas gerais da obra, a imigração. Desta forma percebemos que isso implica a presença do “outro” e a diferença não somente linguística mas também cultural presente na obra:

Um texto literário pode nos falar muito da história de um povo, de seus costumes, de sua língua. Além disso, a leitura coloca o leitor frente a frente com novos pontos de vista, outras opiniões que não a sua, outras leituras de mundo, estimulando a consciência do eu em relação ao outro; com isso o leitor poderá construir um novo discurso, enxergar uma outra realidade (CASTILHO FERREIRA e PEREIRA da SILVA 2007: 145).

Nesta obra vivenciamos a dificuldade linguística dos adolescentes imigrantes tal como o autor escreve no capítulo 3 quando um amigo de Rashid fala com Berta despedindo-se dizendo incorretamente *Robia* (2009: 24). A aculturação encontra-se conjuntamente ligada à questão do *outro*. Esta diferença cultural é perceptível no primeiro contacto com as personagens devido aos nomes bem distintos dos espanhóis (Nor, Rashid / Marco, Berta):

---

<sup>32</sup> **Cultura:** *¿pero usted no sabe...? quién escribió el Quijote? , que Picasso pintó “El Guernica”?, que Madrid es una Comunidad Autónoma?*

**cultura:** *todo lo que usted quiso saber y jamás se atrevió a preguntar sobre: cultura para entender, cultura para actuar, cultura para interactuar comunicativamente.*

**Kultura:** *cómo conducirse en: Vallekas, colega, Marbella, señora marquesa.*(2004: 4)

(MIQUEL y SANS. “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. *RedELE* nº 0, marzo 2004)

<sup>33</sup> MCER 2003: 101

<sup>34</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=Oj8aNCfTHW4>

Jóvenes con vidas diferentes que solo tienen en común unas clases y un profesor. Berta, la hija de Lucía y amiga de Marco; Rashid, marroquí sin papeles, enfadado con la vida y experto en sobrevivir; Stefano, un chico italiano que busca con desesperación y con medios ilegales salir de la trampa que el mismo se empeña en mantener; y Nor, joven guineano que se ha ganado el amor y el respeto de su profesor y del anciano Gil Amador por su integridad humana y su inteligencia. Personajes que viven, malviven, conviven y sobre todo, sobreviven a una vida que de alguna manera les expulsa a los límites no sólo de la legalidad, sino también de la propia condición humana (BORDA 2008).

Este tema podría ser aprovechado para alertar os alunos para os nomes espanhóis e respetivos diminutivos como *Pepe* para José, entre outros exemplos, que não constam da obra, seria uma informação extra.

Desta forma vamos ao encontro do que Jeannie Founts afirma no seu trabalho de que devemos incluir a cultura num contexto e sempre na língua meta o que pode ser efetuado através do uso de outra canção (rever anexo 11 – exercícios 5 e 6) que nos permitiria viajar pela *Comunidade de Andalucía* ouvindo David Bisbal em *Al-Andalus*<sup>35</sup>.

A aculturação passa pela aceitação da diferença a vários níveis: religioso, identidade, histórico, geográfico, que devemos transmitir aos nossos alunos que passam a ser também eles *outros*<sup>36</sup>.

A música escolhida permite apresentar a diversidade linguística presente em Espanha e que não pode ser excluída do ensino da língua espanhola como língua estrangeira:

(...) si lo que queremos es enseñar una lengua desde un enfoque comunicativo y funcional, hemos de tener claro que la lengua es diversa en cuanto es usada y que tendremos que incluir esa diversidad (geográfica, social o funcional) en nuestros programas y en nuestros planteamientos (TUSÓN VALLS 2009: 232)<sup>37</sup>.

---

<sup>35</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=1d6gaJfjQnI&feature=related>

<sup>36</sup> Poderíamos completar a ideia recorrendo às palavras do estudioso aqui referido algumas vezes, George Steiner: “O génio da Europa [...] é o génio da diversidade linguística, cultural e social, de um mosaico pródigo que muitas vezes percorre uma distância trivial (...)” (STEINER 2007: 49).

<sup>37</sup> Este autor alerta igualmente para outro tipo de cultura que está presente dentro da sala de aula no seu artigo “El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza del español como lengua extranjera”: La realidad multicultural de las aulas no se refiere sólo a la presencia en ella de diferentes culturas, sino también al hecho de que en ella coexisten diferentes subculturas (jóvenes y adultos, chicos y chicas, etc.). Es diversidad intracultural puede ser aprovechada para enfocar de manera apropiada la diversidad intercultural, de modo que no presentemos al Otro como algo compacto y único sino diverso y plural, complejo y dinámico, como lo es nuestra propia realidad más inmediata (2009: 234).

O exemplo da diversidade linguística presente na música ouvida na aula é o desaparecimento da consoante “d”. Foi explicado aos alunos que, onde se lê *calaos hasta los huesos* (que seria *calados hasta los huesos* e significa *mojados hasta los huesos*) é uma característica daquela comunidade espanhola. Desta forma os alunos puderam estabelecer a relação entre a música e a obra no que se refere ao tema da imigração, dos imigrantes que têm de nadar para chegar à terra de Andaluzia. Assim, atividade está contextualizada.

De forma geral, quando os docentes usam uma música, o exercício recorrente é o de espaços em branco por completar. De modo a alterar a regra, optei por apresentar um exercício no qual está presente a resposta correta mas acompanhada de uma palavra que deveria fazer com que o aluno focasse a sua atenção na fonética e ortografia das palavras enquanto ouvem (duas vezes) a música de Chambao (anexo 25)<sup>38</sup>.

Deste modo podemos afirmar que literatura, língua e cultura são indissociáveis reforçando que “c’est à travers la littérature qu’on apprend le mieux un pays étranger” (CERVERA cit. De BEAUVOIR 2009: 48).

Uma das atividades pensadas, mas não concretizada devido à escassez de tempo, era a de os alunos escreverem 4 versos com palavras facultadas (*playa, España, personas*) de modo a permitir a escrita criativa dos alunos, sempre relacionada com a obra e tendo como base a música de Chambao. Outra atividade que poderíamos ter desenvolvido seria a de não facultar palavras e deixar espaço em branco pedindo que colocassem as palavras que quisessem antes de ouvir a música, recorrendo a uma das ideias de Rodari.

Mais se poderia fazer para desenvolver esta competência e aproveitar a intertextualidade presente na obra de Eliacer Cansino, como por exemplo, uma apresentação (anexo 26) que havia preparado para colocar no *Moodle* da escola com o fim de facultar mais informação relacionada com a obra aos alunos. Outra atividade teria sido a pesquisa de conhecimento através de uma *webquest*, facultando os sítios de Internet a consultar na sala multimédia, dividindo a turma por grupos para que pesquisassem informações diversas, tais como o poema *¡Oju qué frio!* ou ainda sobre *Guzman de Alfarache*, descobrindo os autores e contextos da expressão e narração

---

<sup>38</sup> O MCER apresenta as características das competências fonológica, ortográfica e ortoépica (2003: 113-115).

aproveitando “las referencias intertextuales abundantes que aderezan la ficción con anclajes literarios y filosóficos que siembran la narración abriéndola a otros textos. El Quijote, Antonio Machado, Pascal, Heráclito, Rubén Darío, José Hierro, son algunos de los autores y textos mencionados” (BORDA no artigo “Una Habitación en Babel”, *La opinión de Málaga*, 2008). Ou ainda conhecer o grupo Hakim (2009: 94) referido por Rashid no capítulo 13 da obra do professor de filosofia. Porém, por questões de hierarquia e de tempo não foi possível avançar nem colocar em prática estas ideias.

Os alunos vão de seguida interpretar artisticamente todo o conhecimento que assimilaram no decorrer das aulas observadas.

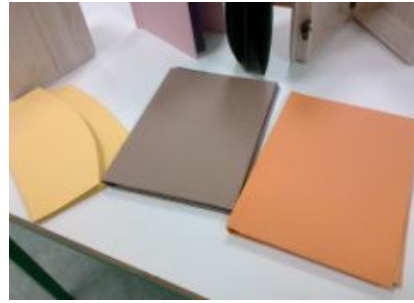
#### 2.2.4. Atividades pós-leitura: projeto final

Finalmente chegou o momento de realizar o projeto que incluí na atividade de pós-leitura da obra. Este último momento “les da la oportunidad de analizar y criticar los temas de la lectura” (FOUNTS *cit.* Giovannini, Martín Peris y otros, 1996c: 33 2005: 25).

A celebração do Dia do Livro permitiu dar mais ênfase aos trabalhos magníficos realizados pelos alunos do 9ºano que permaneceram cerca de um mês expostos na biblioteca.

Para ajudar os alunos a aprender a gostar do *OVNI* (termo usado por Daniel Pennac) bem como para ajudar na realização da *tarea final*, apresentei as diferentes partes do livro através do *Power Point* (anexo 27) e entregando uma ficha (anexo 28) que seria posteriormente completado pelos alunos.

Deste modo já têm o conhecimento necessário para criarem o seu próprio livro o que nos permite “comprobar la comprensión y evaluar la ejecución de las actividades de los alumnos” (FOUNTS 2005). No sentido de ajudar os alunos nas suas tarefas, entreguei diversas imagens (anexo 29) relacionadas com os temas abordados na obra e discutidos nas diferentes aulas observadas. Os alunos procedem à escolha das imagens. Devido à escassez do tempo, mais uma vez, adiantei o trabalho quanto ao livro, isto é, os alunos tiveram de escolher de entre os livros por mim construídos com cartolinas como se pode comprovar nas fotografias colocadas mais abaixo.



Revelou-se necessário duas aulas observadas para a realização e concretização final deste projeto. Foi pedido aos alunos que efetuassem as seguintes tarefas:

- 1- Portada: imagen, título, editorial, nombre
- 2- Sinopsis
- 3- Biografía
- 4- Dedicatoria
- 5- Hacer un dibujo sobre un pasaje/párrafo que os ha gustado. Escribir el párrafo.

No que se refere ao ponto cinco, facultei os parágrafos (anexo 30). Um desse parágrafos é escolhido pelo grupo que terá de realizar um desenho relacionado com o excerto. Esta decisão prende-se com o facto de a obra carecer de imagens, ilustrações e pareceu-me interessante inverter essa situação<sup>39</sup>.

Durante o processo de criação houve sempre acompanhamento da minha parte bem como a colaboração da Orientadora para corrigir os textos dos alunos (sinopse, biografia e dedicatória). Confirmou-se, durante a realização do trabalho final, a relação afetiva e crescimento pessoal (Lazar e Sanz Pastor) entre os alunos, a obra e o futuro livro por eles criado:

Una arcilla a través de la cual el estudiante desarrolla su creatividad escrita, perdiéndole en cierta medida el respeto al código y a sus aspectos desconocidos, y ayudándole a asumir esos riesgos imprescindibles para la adquisición de una lengua no nativa (SANZ PASTOR 2006: 17).

O resultado final é deveras interessante tendo sido muito gratificante observar e comprovar a evolução dos discentes desta turma no que concerne à motivação e interesse ao longo das aulas. Consequentemente, conseguimos envolver o aluno enquanto pessoa porque lhe facultámos a oportunidade de se expressar artisticamente. Os trabalhos, cujas fotografias se encontram no anexo 31 foram colocados na biblioteca

---

<sup>39</sup> A autora Denise Escarpit desenvolve o tema da imagem, das ilustrações na sua obra (1981: 105).

no dia 20 de abril de 2012, prontos para a exposição da semana da leitura (anexo 32) que teria início a 23 de abril permanecendo os trabalhos até final do ano letivo juntamente com a obra que ofereci e dediquei à escola tal como se pode comprovar no anexo 31.

Estes trabalhos foram avaliados sendo que uma percentagem seria tida em conta na nota final de período dada pela orientadora Dina de Deus. Para poder avaliar corretamente os livros realizados pelos alunos definiram-se critérios (anexo 33) sendo que nenhum trabalho obteve nota negativa (anexo 34).

Na última aula observada nesta turma, os alunos escolheram por votos o melhor trabalho. Um elemento de cada grupo apresentou o livro à turma, explicando a escolha do título, imagens e desenhos. No final, cada grupo teve a possibilidade de votar em três trabalhos. A contagem foi efetuada com a ajuda dos alunos que se voluntariaram para escrever no quadro os resultados. No final da votação entreguei um certificado de participação (anexo 35) e um prémio (anexo 36) ao grupo vencedor como forma, não somente de agradecimento, mas também como recompensa pelo empenho neste projeto<sup>40</sup>. Também os restantes estudantes receberam um certificado de participação (anexo 37).

Através destes trabalhos vamos ao encontro do pensamento de Aguiar e Silva que afirma e tal como cita Clara Peragón López no sua tese “Los textos literários más que un recurso: análisis de materiales recientes para la enseñanza de la literatura española a extranjeros”:

(...) debe producirse una unión entre las habilidades lectora y escritora para adquirir tal competencia, ya que el “el hecho de conseguir una persona lectora y escritora competente deriva en una importante formación social y sobre todo, cultural de la misma, consiguiendo un nivel comunicativo mucho mayor que el de una persona que no sea literariamente competente” (PERAGÓN LÓPEZ 2011: 18).

Para concluir este capítulo podemos afirmar que através da obra de Eliacer Cansino conseguimos motivar os alunos que se mostraram bastante participativos. Reiteramos que a literatura desenvolve todas as competências e *destrezas* colocando-as sob forma de planificação o projeto aqui apresentado (anexo 38). Por conseguinte, é possível estudar uma obra de literatura juvenil com os alunos seguindo *el enfoque por*

---

<sup>40</sup> Em Skinner, a aprendizagem é “reforçada” por uma recompensa obtida em cada êxito e, nisto, é já educativo se, por recompensa, se entender simplesmente, para o ser humano, o seu êxito (GILBERT 1973: 250).

*tareas* assim como cabe a cada docente usar a literatura como bem entender, se tivermos em conta que é possível aproveitar algumas partes da obra, por exemplo, um episódio que ocorre num café ao lado da escola para ensinar como pedir algo, usando os personagens para realizar *el juego de roles* em que os alunos podem assumir a identidade dos personagens. Ou ainda, aproveitar a viagem que o professor e o aluno fazem para encontrar Nor e a partir daí desenvolver o tema das viagens. São apenas algumas sugestões<sup>41</sup>.

No final, a relação entre texto, aluno e professor é positiva tendo permitido ao aluno desenvolver a sua criatividade, tendo eu própria insistido para que usassem a sua imaginação durante a realização das atividades que assim o exigiam<sup>42</sup>:

(...) el aprendizaje – especialmente el de la lectura – debe dar al niño la impresión de que, a través de él, se abrirán nuevos mundos ante su mente y su imaginación. Y esto no resultaría difícil si enseñáramos a leer de otra manera (COLOMER apud BETTELHEIM y ZELA (1982: 56-57) 2010: 189).

Um dos objetivos deste projeto refletiu-se na relação que os alunos estabeleceram com a obra e os alunos e que culminou nos trabalhos finais. Esses trabalhos receberam comentários positivos por parte do autor da obra que afirmou ter percebido que cada um vê a Torre de Babel à sua maneira.

Todas as culturas “van a compartir una serie de temas universales” (PERAGÓN LÓPEZ 2011: 28).

---

<sup>41</sup> Como en otras obras de la literatura universal, en las novelas infantiles-juveniles también podemos encontrar diversos textos especiales, como recetas de cocina, diarios, cartas (incluso oficiales), postales o anuncios de periódicos. (RUPPL:2007, p.26)

<sup>42</sup> Tal como foi referido no Seminário prático de Didáctica de Espanhol realizado a 18 e 19 de maio de 2012 na FCSH – Universidade Nova de Lisboa, o professor deve incentivar os seus alunos mostrando ele mesmo a sua imaginação de modo a que os discentes possam desenvolver a deles.

## CONCLUSÃO

O ensino, sob todas as formas, é uma empresa de socialização dos jovens, de acesso à palavra pela mestria da linguagem e da aprendizagem dos saberes e do *savoir-faire* fundamentais (leitura, escrita, cálculo, ciências, humanidades, religião, direito) que liga cada criança à sociedade e às suas tradições (WARNIER 2002: 63).

A citação de Jean-Pierre Warnier resume alguns aspetos que foram apresentados no decorrer das páginas. Desta forma percebemos que literatura, língua e cultura estão intimamente ligadas, não podendo, nem devendo ensiná-las de forma separada.

Jean Caune cita Émile Benveniste, entre outros autores, referindo que “*langue, culture et société sont vécues par les hommes d’une façon non consciente; toutes trois sont héritées et ne peuvent être changées para la seule volonté individuelle*” (1995 : 19).

Esse legado deve ser transmitido entre povos distintos considerando que cultura, “no sentido mais restrito, entende-se como conjunto de atividades lúdicas ou utilitárias, intelectuais e afetivas que caracterizam especificamente um determinado povo” (SARAIVA 2003: 11).

Confirma-se assim o regresso da literatura às aulas de língua estrangeira considerando a mesma como um recurso didático que permite realizar diferentes tipos de exercícios em sala de aula com oralidade, audição e escrita (CORTAZZO 2009).

A literatura juvenil tem os cânones necessários, incluído o valor estético para ser devidamente valorizada e usada em sala de aula e por isso não devemos considerar esta literatura como *paraliteratura* ou *subliteratura* tal como abordámos neste trabalho. Devemos, enquanto docentes, reconhecer o seu valor que vai muito mais além do valor estético da obra.

Foi o que provámos através da obra de Eliacer Cansino aqui apresentada, transmitindo não somente conhecimento linguístico e cultural mas igualmente valores como a amizade, justiça, solidariedade, amor e respeito pelo outro. Esperamos inculcar o gosto e prazer pela leitura e livro, sendo este último um objeto igualmente importante na obra *Una Habitación en Babel* com a personagem Gil cuja casa está repleta de livros e um deles é apresentado como algo deveras valorizado: o livro de Mateo Alemán que ajudará o jovem Nor.

Quietos, inertes, silenciosos, configuran un paisaje desolado que solo adquiere vida por la lectura. Para Ángel, en cambio, son los lectores los protagonistas de esa espera.

No son los libros los que nos eligen, sino los lectores los que los elegimos libremente (BORDA 2009).

Os docentes devem preocupar-se em obter informações sobre a literatura juvenil porque se não o fizerem “poco o nada podrán hacer para animar a la lectura o para crear lectores” (RUIZ HUICI 1999: 15).

Recorrendo à leitura não pretendemos dificultar o processo de ensino--aprendizagem da língua estrangeira mas sim criar uma relação afetiva com a obra e respetivas personagens. Desta forma é realçada a vertente didáctica da literatura.

A obra do professor de filosofia é um poço sem fundo de ideias, graças à intertextualidade e interculturalidade existentes em *Una Habitación en Babel* o que nos dá, aos docentes, a possibilidade de esclarecer os discentes sobre diversos tópicos/temas bem como revelar o livro. Uma obra que nos revela “a curiosidade humana pelas origens que deu lugar a um mito bíblico, o mito da Torre Babel” colocando-nos na posição do outro (SARAIVA 2003: 22).

A iniciativa por parte do professor é o melhor exemplo para os alunos indo assim ao encontro do Programa de espanhol (2010: 6) e MCER (2002: 11-14): “o mais importante que um professor pode fazer é fornecer um ambiente linguístico tão rico que permita que a aprendizagem aconteça sem um ensino formal” (MCER 2002: 196).

A literatura é um *meio* e um *fin* para ensinar uma língua estrangeira tendo em conta que “cumple una misión didáctica, por un lado, desde el punto de vista moral, por otro, desde el punto de vista comunicativo” (LLORENTE MUÑOZ 2011: 241).

Além de todas as competências e habilidades que podemos desenvolver e trabalhar com os discentes reforçando tudo o que apresentámos e afirmámos nestas páginas da seguinte forma:

- Es eficaz en todo el proceso de adquisición de la lengua extranjera.
- Es adecuada para la asimilación de una cultura extranjera<sup>43</sup>.
- Se trata de un material auténtico concebido para lectores nativos.
- Es estética, entretenida y placentera.
- Los textos literarios ofrecen una serie de ventajas: la adecuación, la rentabilidad y la finalidad que tanto caracterizan al texto literario.

---

<sup>43</sup> “A cultura mais não é mais do que um convite, um convite ao cultivo da nobreza de espírito”. (RIEMEN, Rob *in* STEINER 2007: 20).

Además, todo texto literario se puede trabajar en la clase de E/LE con diferentes objetivos:

- Desarrollar y practicar los contenidos gramaticales que se están estudiando.
- Adquirir algunas nociones sobre la historia de la literatura en lengua española, así como sobre algunos contenidos culturales, históricos y sociales.
- Ejercitar las destrezas comunicativas de forma integrada a partir del texto literario, y de la misma manera incrementar el vocabulario (MENOUEUR FOUATIH 2009: 170-171).

Tudo o que é referido na citação anterior revela o papel importante do professor como *maestro* e *guia* do aluno seguindo a ideia descrita no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada pelas Nações Unidas em 1948: “a educação deve ter por objetivo o pleno desabrochamento da personalidade humana e o reforço do respeito dos direitos e das liberdades fundamentais” (GILBERT 1973: prefácio).

Realizado este projeto conseguimos que os alunos vejam o livro como “um passaporte para a vida e para a sociedade” (CARVALHO 1985: 194). Creemos ainda que deste modo ajudamos o aluno a ser um *etnógrafo* que através da leitura da literatura juvenil, sentirá nascer o interesse, vontade e gosto em descobrir novas culturas e valores.

Revela-se importante realçar o facto de:

o papel del docente no es sólo transmitir conocimientos sino que ha de ayudar al aprendiente a construir una nueva realidad, la de la lengua meta (...) es una responsabilidad como docente inducir a nuestros alumnos a la reflexión sobre su propia realidad, a partir de la cual han desarrollado su identidad. Sólo así podrán entender la nueva lengua como una realidad en sí misma (AMBASSA 2006: 8).

Durante a Prática de Ensino Supervisionada foi possível trabalhar outros tipos de atividades de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola como língua meta nos sétimo e oitavo anos e os quais são:

- o conto: “que siempre ha sido uno de los favoritos de las clases de idiomas” (RUPPL 2006: 26);
- a banda desenhada: “que pueden servir como punto de partida para desarrollar cualquier tipo de contenido lingüístico: gramatical, léxico-semántico, funcional, cultural, o bien servir como base de debate en el aula de español” (RUPPL 2006: 28) ou ainda;

- cinema e literatura juvenil (por exemplo Manolito Gafotas).

Conseguiremos assim que os discentes venham a apreciar a leitura, ler os grandes clássicos da literatura universal, sem ter medo do objeto – livro, com o envolvimento dos docentes no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira recorrendo à literatura dirigida aos jovens adolescentes.

## BIBLIOGRAFIA

### 1. Obras citadas

- ACQUARONI, Rosana. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Edición Santillana, Madrid, 2008.
- ALBALADEJO GARCÍA, M<sup>a</sup>.Dolores. “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”. *MarcoELE*, Revista de didáctica español como lengua extranjera, número 005, 2007, pp.1-51. In <http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/> (consultado día 3 de agosto de 2011).
- AMBASSA, Camille. “Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de literatura en clase de EL”. Universidad de Salamanca. *RedELE* Revista electrónica didáctica español lengua extranjera, número 8, 2006 España, In [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006\\_08/2006\\_redELE\\_8\\_01Ambassa.pdf?documentId=0901e72b80df365e](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_08/2006_redELE_8_01Ambassa.pdf?documentId=0901e72b80df365e) (consultado día 14 de febreiro de 2012)
- ARGUELLES ÁLVAREZ, Irina. “Taller de lectura en L2”. IX Congreso Internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 1998, In [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0794.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0794.pdf) (consultado día 26 de novembro de 2011)
- BAMIDELE OYEWÓ, Danuta. “Competencia Literaria, Literatura Hipertextual Microrrelatos en el Aula de E/LE”, Memoria de Máster MEELE, Nebrija Universidad, Julio, 2009. In [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010\\_BV\\_11/2010\\_BV\\_11\\_1er\\_trimestre/2010\\_BV\\_11\\_03Bamidele.pdf?documentId=0901e72b80e18f0c](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_03Bamidele.pdf?documentId=0901e72b80e18f0c) (consultado día 8 de dezembro de 2011)
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. Maria Margarida Barahona Edições 70, Lisboa, 1980.
- BENAÏOUT, Ouahiba, « Le rôle de la littérature de jeunesse dans l’acquisition de la langue », maitre-assistante, ENS d’Alger, Algérie, 11<sup>ème</sup> rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Genève, mars 2010. In

[http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions\\_files/Benazout%202010.pdf](http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Benazout%202010.pdf)

(consultado dia 21 de dezembro de 2011).

- BERNAL MARTÍN, María Jesús, *La literatura en el aula de E/LE - Trabajo fin de máster- máster oficial: “La enseñanza del español como lengua extranjera”*, Máster E/LE. Facultad de Filología. Universidad de Salamanca. Curso 2010-2011. In [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2012\\_BV\\_13\\_06BernalMartin.pdf?documentId=0901e72b8125b8af](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2012_BV_13_06BernalMartin.pdf?documentId=0901e72b8125b8af) (consultado dia 8 de abril de 2012).
- BLANCO IGLESIAS, Esther. “La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario”. *RedELE*, Revista electrónica didáctica español lengua extranjera, número 3, España, Marzo 2005. [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005\\_03/2005\\_redELE\\_3\\_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e00824](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e00824) (consultado dia 10 de outubro de 2011)
- BRAVO-VILLASSANTE, Cármen. *História da literatura infantil universal I*, Madrid, 1977.
- BORDA CRESPO, M<sup>a</sup> Isabel. *Literatura Infantil y juvenil. Teoría y didáctica*. Grupo Editorial Universitario, Almería, 2002.
- -----, “Una Habitación en Babel”. *La opinión de Málaga*. 2009 In <http://blog.anayainfantilyjuvenil.es/wp1/wp-content/uploads/2009/04/habitacionbabel.pdf> (consultado dia 20 de dezembro de 2011)
- CANSINO, Eliacer. *Una Habitación en Babel*. Anaya, Madrid, 2009
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. *A Literatura Infantil: Visão Histórica e Crítica*. 4<sup>a</sup> ed. Global. São Paulo. 1985.
- CASTILHO FERREIRA, Cassio Dandoro & PEREIRA DA SILVA, Edivan. “Da importância da literatura como fonte de conhecimento e reconhecimento da língua e da cultura estrangeira”. XV EPLE, Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do Paraná, na Universidade Tuiuti do Paraná, 2007, pp.142-150. In [http://www.apliepar.com.br/site/anais\\_eple2007/artigos/13\\_CassioFerreira\\_EdivanSilva.pdf](http://www.apliepar.com.br/site/anais_eple2007/artigos/13_CassioFerreira_EdivanSilva.pdf) (consultado dia 2 de setembro de 2011).
- CAUNE, Jean. *Culture et Communication*. Presses Universitaires de Grenoble. 1995

- CERVERA, Roser. “À la recherche d’une didactique littéraire”. *Synergies* nº4, Chine, 2009, pp.45-52. In <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine4/cervera.pdf> (consultado dia 28 de novembro de 2011)
- COLOMER, Teresa. *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Editorial Síntesis, S.A, Madrid. 2010.
- CORREIA, João David Pinto. *Literatura juvenil/paraliteratura*. Editor Livraria novidades pedagógicas, Lisboa, 1978
- CORTAZZO, Uruguay, *et al.* “O regresso da literatura às aulas de espanhol LE”. XVIII CIC XI ENPOS, 2009 In [http://www.ufpel.edu.br/cic/2009/cd/pdf/LA/LA\\_00844.pdf](http://www.ufpel.edu.br/cic/2009/cd/pdf/LA/LA_00844.pdf) (consultado dia 7 de dezembro de 2011).
- DIDIER, Béatrice. *L’écriture-femme*. Presses Universitaires de France, Paris, 1981
- ESCARPIT, Denise. *La littérature d’enfance et de jeunesse*. Presses Universitaires de France, Paris, 1981.
- ESTAIRE, Sheila. “La programación de unidades didácticas a través de tareas” *redELE*, número 1, 2004 In [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redELE\\_1\\_04Estaire.pdf?documentId=0901e72b80e06811](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_04Estaire.pdf?documentId=0901e72b80e06811) (consultado dia 24 de janeiro de 2012).
- FOUNTS, Jeannie. “La enseñanza de la cultura en el aula de ELE a través de la lectura: El cuento como revelador de la diversidad cultural del mundo hispanohablante” San Francisco, California - Junio 2005 Memoria de Máster en Español como Lengua Extranjera, M.E.E.L.E. In [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006\\_BV\\_05/2006\\_BV\\_05\\_05Founts.pdf?documentId=0901e72b80e57ec0](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_05Founts.pdf?documentId=0901e72b80e57ec0) (consultado dia 25 de janeiro de 2012).
- GARRIDO, Antonio & MONTESA, Salvador. “La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta”. *MarcoELE*. número 11, 2010. In <http://marcoele.com/descargas/navas/19.garrido-montesa.pdf> (consultado dia 14 de fevereiro de 2012)
- GILBERT, Roger. *As ideias actuais em pedagogia*. Trad. Ruth Delgado, Moraes editores, Lisboa, 1974.

- GÓMEZ DEL MANZANO, Mercedes. *El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo XX*. Madrid, Narcea, S.A. Ediciones, 1987.
- KALENIC RAMŠAK, Branka. “El estudio de textos literarios en un aula de estudiantes no nativos”. *ASELE*, Actas XIII, 2002, Centro Virtual Cervantes, pp.481-490. *In* [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0481.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0481.pdf) (consultado día 24 de janeiro de 2012).
- LERICHE, Matilde. *50 ans de littérature de jeunesse*. Editions Magnard et Editions L'école, Paris, 1979.
- LÓPEZ VALERO, Amando. “El taller de creación como estrategia de iniciación literaria”. *In MENDOZA FILLOLA*, Antonio. [et al]. *Literatura infantil en la escuela*; edición de Ramón F. Llorens García. *In* <http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12142742029037162321435/p0000001.htm#3> (consultado día 26 de novembro de 2011).  
..... *Interculturalidad en las aulas: didáctica y evaluación del español como segunda lengua ASELE. Actas XIII (2002)*. *In* [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0533.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0533.pdf) (consultado día 24 de janeiro de 2012).
- MENDOZA FILLOLA, Antonio. “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”. *RedELE*, Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera, número1, España, 2004. *In* <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=4773> (consultado día 1 de agosto de 2011).
- ------. “La formación lectora en la etapa escolar”. *In MENDOZA FILLOLA*, Antonio.[et al]. *Literatura infantil en la escuela*; edición de Ramón F. Llorens García. 2008. *In* <http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12142742029037162321435/p0000001.htm#3> (consultado día 26 de novembro de 2011).
- ------. “Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria” Universidad de Barcelona (Edición digital 2008) *In* <http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/platero/00365172088061039910046/p0000001.htm> (consultado día 30 de setembro de 2011)

- MENOUEUR FOUATH, Wahiba. “La literatura como recurso didáctico en el aula de E/ELE”. Actas del I Taller Literaturas Hispánicas y E/ELE, Instituto Cervantes de Orán, pp.29-31 de marzo de 2009. In <http://oran.cervantes.es/imagenes/File/12%20La%20literatura%20como%20recurso%20didctico%20en%20el%20aula%20de%20ELE.pdf> (consultado día 19 de julho de 2011).
- MIQUEL, Lourdes. “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español”. *RedELE*, número 2, octubre 2004. In [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_02/2004\\_redELE\\_2\\_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b) (consultado día 14 de fevereiro de 2012).
- ----- y SANS, Neus. “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. *RedELE*, número 0, marzo de 2004, In <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820083000373.pdf> (consultado día 14 de fevereiro de 2012).
- PENNAC, Daniel. *Comme un roman*. Éditions Gallimard, Collection Folio, Paris, 1992.
- PERAGÓN LÓPEZ, Clara Eugenia, “Los textos literarios más que un recurso: análisis de materiales recientes para la enseñanza de la literatura española a extranjeros”, Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (4ª ed.) Universidad de Granada, *RedELE*, número 11, primer trimestre 2011. In [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011\\_BV\\_12/2011\\_BV\\_12\\_15Peragon.pdf?documentId=0901e72b80e18e05](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_15Peragon.pdf?documentId=0901e72b80e18e05) (consultado día 14 de fevereiro de 2012).
- PERROT, Jean. *Culture, texte et jeune lecteur*. Presses Universitaires de Nancy, 1993
- PETRINI, Enzo. *Estudio crítico de la literatura juvenil*. Ediciones Rialp, S.A, Madrid, 1958.
- POLETTI, Marie-Laure. “Pédagogie du texte littéraire”. *Centre international d'études pédagogiques*. 2009 pp. 9-21. In [http://wwwsoc.nii.ac.jp/sjdf/sjdf\\_avant2009/Revue/03poletti.pdf](http://wwwsoc.nii.ac.jp/sjdf/sjdf_avant2009/Revue/03poletti.pdf) (consultado día 1 de setembro de 2011).

- RODRIGUES, Adail Sebastião, “Etnografia e ensino de línguas estrangeiras: uma análise exploratória de seu estado-da-arte no Brasil”. *Linguagem e ensino*, v.10, nº2, pp.527-552, jul./dez. 2007. In [www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/download/152/119](http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/download/152/119) (consultado dia 1 de setembro de 2011).
- RUIZ HUICI, Kiko. “La literatura y el lector joven”. *Revista Psicodidáctica*, 1999, número 008, Universidad del País Vasco. In <http://www.doredin.mec.es/documentos/01520073000107.pdf> (consultado dia 14 de novembro de 2011).
- RUPPL, ZsuZsanna, “La literatura infantil y juvenil en la enseñanza de E/LE” in *Carabela* nº59, SGEL, febrero 2006, pp.25-49
- SANZ PASTOR, Marta, “ Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto” in *Carabela* nº59, SGEL, febrero 2006, pp.5-25  
----- “La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura”. *MarcoELE*. numero 10, 2010. In [http://www.marcoele.com/descargas/expolingua\\_2006.sanz.pdf](http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_2006.sanz.pdf) (consultado dia 2 de fevereiro de 2012).
- SARAIVA, António José. *O que é a cultura*. Gradiva. abril de 2003
- SAVATER, Fernando. *Ética para um jovem*. Trad.Miguel Serra Pereira, fevereiro de 2011, Publicações Dom Quixote, Lisboa [1ª ed. Na Dom Quixote abril de 2005]
- SIMON, Laurence. *Do Dragão ao Pai Natal: olhares sobre a literatura para a infância*. Trad. Patrick Zimmermann, Raquel Simões. Campo das letras. Porto 1999
- SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*. Editorial Graó, Barcelona, febrero de 2011 [1ª ed. febrero 1992]
- SORIANO, Marc. *Guide de littérature pour la jeunesse*. Flammarion.1974
- STEINER, GEORGE. A ideia de Europa. Trad. Maria de Fátima St.Aubyn, abril de 2007. Gradiva, Lisboa [1ª ed. setembro de 2005]
- TEJERINA LOBO, Isabel. “El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo XX”. Universidad de Cantabria In <http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/platero/68060953006027051800080/p0000001.htm> (consultado dia 30 de setembro de 2011)

- TRINDADE NATEL, Tania Beatriz, “La proximidad entre el portugués y el español, ¿facilita o dificulta el aprendizaje?” *ASELE. Actas XIII (2002) Centro Virtual Cervantes*. pp.825-832 *In* [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0825.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0825.pdf) (consultado día 24 de janeiro de 2012)
- TUDELA CAPDEVILA, Nitzia. “El texto literario en el aula de E/LE. Un caso práctico: “Los bomberos” de Mario Benedetti”. *Actas del taller Literaturas Hispánicas y E/LE, Instituto Cervantes de Orán, 29-31 de marzo de 2009*, pp.116-128. *In* <http://oran.cervantes.es/imagenes/File/08%20El%20texto%20literario%20en%20el%20aula%20de%20ELE.pdf> (consultado día 2 de agosto de 2011).
- UBACH MEDINA, Antonio. “Literatura y prensa: un recurso combinado para el aula de ELE”. *XIV Congreso Internacional de ASELE, Burgos, 2003*, pp.789-796. *In* [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/14/14\\_0790.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0790.pdf) (consultado día 19 de julho de 2011).
- WARNIER, Jean-Pierre. *A mundialização da cultura*. Trad. Luís Filipe Sarmiento. Notícias Editorial, setembro de 2002, [1ªed. março de 2000]
- ZANÓN, Javier. “Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual”, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas. *MarcoELE. Revista de Didáctica*. pp. 2-30. *In* <http://www.marcoele.com/descargas/5/zanon-psicolinguistica.pdf> (consultado día 14 de fevereiro de 2012).
- Marco Común Europeo de Referencia. Centro Virtual Cervantes. 2003. [1ª ed. junio 2002] *In* [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) (consultado día 11 de outubro de 2011).
- Programa de Espanhol, Ensino básico 3º ciclo. Ministério da educação. 2010 *In* [www.dgidec.min-edu.pt/.../data/.../Programas/programa\\_espanhol03.p...](http://www.dgidec.min-edu.pt/.../data/.../Programas/programa_espanhol03.p...) (consultado día 11 de outubro de 2011).

## 2. Obras lidas para a realização do relatório

- ALONSO CORTÉS, Teresa. “El tratamiento del texto literario en el aula de ELE”. Instituto Cervantes de Sofía. S.d. In <http://www.educacion.gob.es/exterior/bg/es/File/tratamientodeltextoliterariodele.pdf> (consultado dia 19 de julho de 2011).
- ALZATE PIEDRAHITA, M<sup>a</sup> Victoria. “Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: de la literatura como medio a la literatura como fin”. *Revista de ciencias humanas*, n°23 Colombia, 2000. In <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev23/alzate.htm> consultado dia 3 de dezembro de 2011).
- ARROYO, Francine & AVELINO, Cristina. *Leituras preliminares - abordagens paratextuais da obra integral*. Plátano edições. Lisboa. 1994.
- BELLO, P. *Didáctica de las segundas lenguas – estrategias y recursos básicos*, Santillana, Madrid, 1990.
- BENETTI, Giovanna, CASELLATO, Margarita & MESORI, Gemma. *Más que palabras. Curso de literatura por tareas*. Difusión, Barcelona, febrero 2012.
- ----- . “La Literatura Como Fin En Sí Mismo En La Clase De Ele” *Más que palabras. Curso de literatura por tareas* Difusión, 2004, Instituto Cervantes de Budapest In [http://www.marcoele.com/descargas/2/otto-mas\\_que\\_palabras.pdf](http://www.marcoele.com/descargas/2/otto-mas_que_palabras.pdf) (consultado dia 11 de outubro de 2011)
- BITTI, Pio Ricci e ZANI, Bruna. *A comunicação como processo social*. Trad.Manuel Ruas. Editorial Estampa, Lda., Lisboa, 1983.
- CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger. *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Editions du Seuil, Paris, 2001 [1<sup>ère</sup> ed.1995]
- CORREIA, João David Pinto. *A literatura juvenil em Portugal*. Ministério da educação nacional, Lisboa, 1973
- CRUZ CALVO, Mery. “Didáctica de la literatura como proceso de significación y desarrollo de la competencia discursiva”. Universidad del Valle, 2005. In <http://poligramas.univalle.edu.co/24b/didactica.pdf> (consultado dia 10 de outubro de 2011)

- CRUZ ITURRIBARRI, Sandra Luz. “La lectura pasaje directo a la cultura”. Tercer Coloquio sobre la Enseñanza del Español, Lengua Extranjera, en Quebec, mayo de 2008, pp.1-14. *In* <http://www.cre.umontreal.ca/CEDELEQ/Ponencias3.htm> (consultado día 7 de dezembro 2011).
- ESCALANTE, Dilia Teresa. “Literatura para niños: una forma de aprender a leer”. *EDUCERE*, nº43, Venezuela, octubre – noviembre - diciembre 2008, pp.668-678. *In* <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v12n43/art02.pdf> (consultado día 19 de julho de 2011).
- FERNÁNDEZ GARCÍA, Alfonso. “El texto literario en el aula. El *Quijote* como referencia”. Actas del XVI Congreso Internacional ASELE, Oviedo, 2005, pp.63-67. *In* [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0061.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0061.pdf) (consultado día 02 de agosto de 2011).
- ESTEVE MONTENEGRO, María Luisa, “La influencia de las ideas krausistas en la renovación literaria española” Universidad Complutense, 2003. *In* <http://folk.uio.no/jmaria/lund/2003/ponencias/Esteve.pdf> (consultado día 22 de dezembro de 2011).
- FERNÁNDEZ, Sonsolés. “Competencia lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto”. *RedELE*, Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera, España, número 3. marzo 2005. *In* [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005\\_03/2005\\_redELE\\_3\\_08Fernandez.pdf?documentId=0901e72b80e063f3](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_08Fernandez.pdf?documentId=0901e72b80e063f3) (consultado día 1 de setembro de 2011).
- GARCÍA PADRINO, Jaime. “*El Quijote* en la Literatura Infantil Española” *in* <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0505110131A/19267> (consultado día 04 de outubro de 2011).
- GOMES, José António. *Literatura para crianças e jovens- alguns percursos*. Lisboa, 1991.
- GOMES LEAL, Juliana Helena. “Literatura y enseñanza de E/LE.” *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid, 2011. *In* <http://www.ucm.es/info/especulo/numero47/literele.html> (consultado día 7 de dezembro de 2011).

- GÓMEZ SACRISTÁN, María Luisa, “El tratamiento de la literatura en las secciones fijas del Centro Virtual Cervantes”, *In Carabela* nº59, febrero 2006, pp.109-119.
- HERNÁNDEZ BLASCO, María José. “Leer: ¿para qué y cómo?” *marcoELE* Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera número 11, 2010. *In* <http://marcoele.com/descargas/navas/02.hernandez.pdf> (consultado día 14 de febreiro de 2012).
- HUNEAULT, Catherine. “Estrategias motivacionales en el aula de ELE”. Section d’études hispaniques, *TINKUY* nº 11, Université de Montréal, mayo 2009, pp.145-165. *In* <http://www.littlm.umontreal.ca/recherche/documents/Tinkuy11.pdf> (consultado día 2 de setembro de 2011).
- JOHN, Paule Turmel. “Le texte littéraire en classe de seconde ou étrangère”. *Québec français*, nº 100, 1996, pp.51-54 *In* <http://id.erudit.org/iderudit/58694ac> (consultado día 1 de setembro de 2011).
- LEBRADOR PIQUER, María José & MOROTE MAGÁN, Pascuale. “El juego en la enseñanza de ELE”. *Glosas didácticas, revista electrónica internacional*, nº 17, Universidad de Valencia, primavera 2008. *In* <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf> (consultado día 26 de novembro de 2011).
- LOMAS, Carlos. “Es tarea del docente de lengua y literatura mejorar las competencias comunicativas del alumnado”. Entrevista por Luz Helena Rodríguez Carlos Sánchez Lozano. *In* [http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cerlalc.org%2FEscuela%2Fdatos%2Fentrevista.doc&ei=\\_yRCUKTfC6j80QXP7IGoBw&usg=AFQjCNFB1mfELrqi f2ZAAF2CFPF7KakKEg](http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cerlalc.org%2FEscuela%2Fdatos%2Fentrevista.doc&ei=_yRCUKTfC6j80QXP7IGoBw&usg=AFQjCNFB1mfELrqi f2ZAAF2CFPF7KakKEg) (consultado día 31 de dezembro de 2011).
- LLÓRENTE, Lucía I. y PAVLOVIC, Tatjana. “Proyecto De Lectura Guiada Sobre *Historia De Una Maestra*”. *ASELE*. Actas XI, 2000. Centro Virtual Cervantes. *In* [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0851.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0851.pdf) (consultado día 31 de dezembro de 2011).

- MARTÍN PERIS, Ernesto. “La cultura en los textos: aprendizaje de lengua y contenidos culturales. una experiencia con estudiantes del programa Sócrates”. *ASELE*. Actas XI, 2000. Centro Virtual Cervantes, pp.863-873. In [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0863.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0863.pdf) (consultado día 24 de janeiro de 2012).
- ----- . “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?” *redELE*, número 0, marzo 2004, In [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3) (consultado día 24 de janeiro de 2012).
- MARTÍN VEGAS, Rosa Ana. *Manual de Didáctica de la lengua y la literatura*. Editorial Síntesis, Madrid. 2009.
- MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde.” “Libro, déjame libre”. Acercarse a la literatura con todos los sentidos”. *RedELE*, Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera, número 0, España, marzo de 2004. In [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_19Martinez-Salles.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e4](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_19Martinez-Salles.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e4) (consultado día 2 de agosto de 2011).
- MORENO GARCÍA, Concha. “El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la gramática”, Universidad Antonio Nebrija, Madrid. *RedELE*, Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera, número 0, España, marzo de 2004. In <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/moreno.shtml> (consultado día 24 de janeiro de 2012)
- NUÑEZ DELGADO, M<sup>a</sup> Pilar. “Atención a la diversidad en el aula de Lengua y Literatura”. *La educación Lingüística y Literaria en Secundaria*. S.d. pp.167-184. In <http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/II.3.nunez.pdf> (consultado día 10 de agosto de 2011).
- PEÑA GONZÁLEZ, Josefina. “Las estrategias de lectura: su utilización en el aula”. *EDUCERE*, año/vol.4, número 011, Universidad de los Andes, Venezuela, octubre-diciembre 2000, pp.159-163. In

- <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35601104> (consultado día 21 de noviembre de 2011).
- PUERTA DE PÉREZ, Máen. “Reflexiones sobre la enseñanza de la literatura: ¿corazón o razón?” *EDUCERE*, año 4, nº 11, Universidad de los Andes, Venezuela, octubre-noviembre-diciembre 2000, pp.165-170. *In* <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19405/1/articulo4-11-4.pdf> (consultado día 14 de diciembre de 2011).
  - RAMOS, Flavia Brocchetto. “Práticas de leitura literaria em sala de aula”. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 46/2 de 10 de mayo de 2008, pp.1 – 12. <http://www.rieoei.org/deloslectores/2439Zanolla.pdf> (consultado día 19 de julho de 2011).
  - RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. Trad. José Colaço Barreiros, Editorial Caminho, outubro de 2006.
  - ROMERO GUALDA, María Victoria. “El aula seducida: medios de comunicación y enseñanza de ELE. Revisión y propuestas”. XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos, 2003. *In* [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/14/14\\_0033.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0033.pdf) (consultado día 2 de setembro de 2011).
  - RUJAN, Stefania & LIZIARD, Sylvie. “La littérature en classe de langues dans une approche communicative”. Université “Valahia” de Targoviste. s.d. *In* <http://fsu.valahia.ro/user/image/08.liziard2c-rujan.pdf> (consultado día 1 de setembro de 2011).
  - SÁEZ, Martín & CANSINO, Eliacer. “Que la cultura nos libera es una verdad incontrovertible”, 8 de octubre de 2009, *La cara oculta de la luna in* [http://blog.anayainfantilyjuvenil.es/wp1/wpcontent/uploads/2009/10/entrevista\\_eliacer.pdf](http://blog.anayainfantilyjuvenil.es/wp1/wpcontent/uploads/2009/10/entrevista_eliacer.pdf) (consultado día 20 de dezembro de 2011)
  - SAMANIEGO, Juan. “Los jóvenes y el placer de la lectura”. S.d. pp.1-5. *In* <http://www.fronesis.org/documentos/juan-samaniego-jovenes-placer-lectura.pdf> (consultado día 19 de julho de 2011).
  - SANCHÉZ, María J., “Papel de la literatura en la enseñanza del español”. S.I. s. d. *In* <http://www.doredin.mec.es/.../00820113012269.pdf> (consultado día 2 de setembro de 2011).

- SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio. “La comprensión lectora” *In* <http://www.lalectura.es/2008/sanchez.pdf> (consultado dia 14 de novembro de 2011)
- SANTOS, Ana Cristina dos. “Didáctica da literatura no ensino de E/LE: teoria e prática”. s.d, pp.2287-2296. *In* [http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais\\_paginas\\_%202010-2501/Did%20E1tica%20da%20literatura.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%202010-2501/Did%20E1tica%20da%20literatura.pdf) (consultado dia 2 de setembro de 2011).
- SANTOS, Salette Rosa Pezzi dos. “Leitura e literatura: pesquisa em sala de aula, uma alternativa metodológica”. *Letras de Hoje*, V.43, nº2, Porto Alegre, abr/jun. 2008, pp.71-74. *In* <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/4756/3585> (consultado dia 2 de setembro de 2011).
- SAVATER, Fernando. *O valor de educar, o valor de instruir*. Edição Fundação Manuel dos Santos, outubro de 2010.
- SILVA, C. & LETELIER, P. “Literatura en la clase de ELE: contenido y recurso”. *In* A.M.Stoke (Ed.), JALT2009 Conference Proceedings. Tokyo: JALT, 2010. *In* <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2009/S076.pdf> (consultado dia 2 de agosto de 2011).
- SONSOLES, Fernández. "La autoevaluación como estrategia de aprendizaje". Escuela Oficial De Idiomas "Jesús Maestro", Madrid. *marcoELE REVISTA DE DIDÁCTICA ELE*, número 13, 2011. *In* [http://marcoele.com/descargas/13/sonsoles-fernandez\\_autoevaluacion.pdf](http://marcoele.com/descargas/13/sonsoles-fernandez_autoevaluacion.pdf) (consultado dia 31 de janeiro de 2012).
- VALENTE, Marcela Iochem & PINHEIRO, Rosane de Sena. “Língua e literatura: uma parceria de sucesso no mundo das letras”. *Revista FACEVV – Faculdade Cenecista de Vila Velha*, 2º semestre número 1, 2008, pp. 52 – 57. *In* <http://www.facevv.edu.br/arquivos/Revista%2001.pdf> (consultado dia 2 de setembro de 2011).
- VÁSQUEZ VARGAS, Magdalena. “La actual narrativa infantil y juvenil española”. *Revista Filología y lingüística XXIX* (1), 2003, pp.61-84. *In* <http://www.latindex.ucr.ac.cr/filologia-29-1/03-.pdf> (consultado dia 4 de outubro de 2011).

- WIDDOWSON, H.G., “Conceptual and Communicative functions in written discourse”, *Applied Linguistics*, 1 (1980) Extracted from PCI Full text, published by ProQuest Information and Learning Company, pp. 234-243. In [http://biblioteca.uqroo.mx/hemeroteca/applied\\_linguistics/full\\_text/Volum3-01-03-September-1980/Widdowson.pdf](http://biblioteca.uqroo.mx/hemeroteca/applied_linguistics/full_text/Volum3-01-03-September-1980/Widdowson.pdf) (consultado dia 5 de maio de 2012).

## **ANEXOS**