



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E
ENSINO

*EL AMOR EN LOS TIEMPOS DEL CÓLERA: ROMANCE E
CINEMA FORMANDO LEITORES LITERÁRIOS EM AULAS
DE LÍNGUA ESPANHOLA*

Júlio César Vasconcelos Viana

Campina Grande, julho de 2016

Júlio César Vasconcelos Viana

EL AMOR EN LOS TIEMPOS DEL CÓLERA: ROMANCE E
CINEMA FORMANDO LEITORES LITERÁRIOS EM AULAS
DE LÍNGUA ESPANHOLA

Dissertação apresentada ao
programa de Pós-graduação em
Linguagem e Ensino da
Universidade Federal de Campina
Grande como requisito obrigatório
para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Josilene
Pinheiro-Mariz
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a María
Antonieta Andión Herrero.

2016

V614a Viana, Júlio César Vasconcelos.
El amor en los tiempos del cólera: romance e cinema formando
leitores literários em aulas de língua espanhola / Júlio César Vasconcelos
Viana. – Campina Grande, 2016.
149 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade
Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2016.
"Orientação: Prof.^a Dr.^a Josilene Pinheiro-Mariz, Prof.^a Dr.^a María
Antonieta Andión Herrero".

Referências.

1. Leitura Literária. 2. Língua Espanhola. 3. Formação do Leitor.
I. Pinheiro-Mariz, Josilene. II. Herrero, María Antonieta Andión.
III. Título.

CDU 028(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Prof.^a Dra. Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG)
(Orientadora)

Prof.^a Dra. María Antonieta Andión Herrero (UNED)
(Coorientadora)

Prof. Dra. Márcia Tavares Silva (UFCG)
(Examinador interno)

Prof.^a Dra. Cristina Bongestab (UEPB)
(Examinador externo)

Prof. Dr. Wanderlan da Silva Alves (UEPB)
(Examinador Suplente)

Campina Grande, Julho de 2016

Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

*Aos meus pais, **José Carlos e Maria do Céu**, minha inspiração de vida, que sempre fizeram o possível e impossível pelos meus estudos.*

*Aos meus irmãos, **Carlos José e Victor Hugo**, pela força, carinho e descontração nos momentos de agonia.*

*A minha noiva, futura esposa, **Charllyane**, que mesmo sendo estudiosa da área de saúde, me ajudou bastante com a formatação e digitação desta dissertação e que me confortou nos momentos de angústia.*

*À minha orientadora, **Josilene Pinheiro-Mariz**, pela dedicação e compromisso comigo durante toda essa caminhada. Uma pessoa que não se prende a títulos e nos cativa por sua sabedoria e humildade. Uma amizade que teve início em 2012 e que foi fortalecida em 2014 com a minha entrada neste programa e que conservarei para o resto de minha vida.*

*À minha coorientadora, **Maria Antonieta Andión Herrero**, pelas orientações.*

*Às professoras **Ariadne da Mata e Márcia Tavares** pelas sugestões proferidas na qualificação.*

*Aos professores **Wanderlan Alves, Cristina Bongestab e Márcia Tavares** por aceitarem prontamente participar da banca avaliadora desta pesquisa.*

*Aos professores do mestrado, especialmente à prof^a **Maria Angélica** por ter proporcionado aulas incríveis de AD, por ser um exemplo de professora e me inspirar profissionalmente.*

*. Aos amigos que encontrei no mestrado: **Marcela, Flávia, Ribamar**, por compartilharem comigo momentos inesquecíveis durante esses dois anos de convivência.*

*À **CAPES**, pela oferta da bolsa nos dois anos de mestrado.*

E, por fim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram tecnicamente e emocionalmente para a realização desta dissertação.

*“Dizei do Senhor: Ele é meu Deus,
o meu refúgio, a minha fortaleza, e nele confiarei”*

Salmo 91:2

Filho meu chegou tua hora de brilhar...

(Fernandinho)

RESUMO:

De acordo como *Programme for International Student Assessment* (2012), (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), os alunos brasileiros alcançam o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não conseguem inferir informações do texto, nem estabelecer relações entre as suas diferentes partes e também não estão aptos a compreender nuances da linguagem em sua língua materna (português). Com esse perfil, os estudantes chegam ao Ensino Superior com dificuldades para ler e interpretar, sobretudo o texto literário, e para conseguir expressarem-se através da escrita, o que pode gerar certa limitação da aprendizagem. Ressalte-se que, de um modo geral, o leitor é formado ao longo dos anos; assim, entendemos que se há dificuldade para compreender textos escritos em língua materna, essas dificuldades aumentam quando se trata em um texto escrito em uma língua estrangeira. Nesse sentido, nosso objetivo é promover a leitura integral de um romance, auxiliado por sua adaptação fílmica, que nesse caso se trata de *El amor en los tiempos del cólera* (1985) do escritor colombiano Gabriel García Márquez, enquanto elemento essencial para a formação de leitores literários em formação acadêmica, e ainda, conduzir este professor a refletir que será possível em sua futura sala de aula contribuir com a formação leitora de seus aprendizes, não dissociando língua e literatura em aulas de língua espanhola. Nossas bases teórico-metodológicas estão fundamentadas em Nascimento e Trouche (2008), para estabelecer a relação entre o professor e o texto literário, em Santoro (2007) e Brait (2013), para defender a não dissociação entre língua e literatura em aulas de língua espanhola, assim como nos apoiamos nos estudos de Iser (1999), para tratarmos da relação entre o texto e o leitor, como um caminho para a formação de leitores literários nos ancoramos em Cosson (2012). Fundamentamo-nos também em Reuter (2004) para discutirmos sobre teorias literárias, em Compagnon (2009) para discutirmos sobre o porquê de ler textos literários, Andión Herrero (2008) para apresentar estudos sobre os aspectos culturais e linguísticos que são identificados durante a leitura e ainda estudos sobre a adaptação fílmica baseando-nos em Napolitano (2011). Esta é uma pesquisa-ação, visto que foi realizada na sala de aula do próprio pesquisador e possui aspectos qualitativos, pois explora características que não são facilmente descritas através de números. Os resultados provenientes dessa investigação nos revelam que é possível, em uma evolução gradativa do interesse dos aprendizes pela leitura do romance e que a adaptação fílmica foi um suporte muito importante para que muitos deles conseguissem ler um romance na sua integralidade pela primeira vez.

Palavras chave: Leitura literária; Língua Espanhola; Formação do leitor.

RESUMEN:

De acuerdo con el *Programme for International Student Assessment* (2012), (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes), los alumnos brasileños alcanzan el nivel 2 de desempeño en la evaluación que tiene el nivel 6 como máximo. Eso significa que ellos no consiguen inferir informaciones del texto, ni establecer relaciones entre sus diferentes partes y también no están aptos a comprender las variaciones del lenguaje en su lengua materna (portugués). Con ese perfil, los estudiantes llegan a la Enseñanza Superior con dificultades para leer e interpretar, sobretodo el texto literario, y para conseguir se expresaren a través de la escrita, lo que puede generar cierta limitación del aprendizaje. De un modo general, se resalta que el lector es formado a lo largo de los años; así, entendemos que se hay dificultades para comprender textos escritos en lengua materna, esas dificultades aumentan cuando se trata en un texto escrito en una lengua extranjera. En ese sentido, nuestro objetivo es promover la lectura integral de un romance, auxiliado por su adaptación cinematográfica, que en ese caso se trata de *El amor en los tiempos del cólera* (1985) del escritor colombiano Gabriel García Márquez, en cuanto elemento esencial para la formación de lectores literarios del nivel superior de enseñanza, y aún, conducir este profesor a reflejar que será posible en su futura aula de clase contribuir con la formación lectora de sus aprendices, no disociando lengua y literatura en clases de lengua española. Nuestras bases teórico-metodológicas están fundamentadas en Nascimento y Trouche (2008), para establecer la relación entre el profesor y el texto literario, en Santoro (2007) y Brait (2013), para defender la no disociación entre lengua y literatura en clases de lengua española, así como nos apoyamos en los estudios de Iser (1999), para tratar de la relación entre el texto y el lector, como una ruta para la formación de lectores literarios ancorándonos en Cosson (2012). Tomamos también como base, Reuter (2004) para discutir sobre teorías literarias; Compagnon (2009) para discutir sobre el porqué de leer textos literarios; Andión Herrero (2008) para presentar estudios sobre los aspectos culturales e lingüísticos que son identificados durante la lectura y aún estudios sobre la adaptación fílmica basándonos en Napolitano (2011). Esta es una pesquisa acción, visto que fue realizada en la aulas de clase del propio investigador y posee aspectos cualitativos, pues explora características que no son fácilmente descritas a través de números. Los resultados provenientes de esa investigación nos revelan que es posible, en una evolución gradual del interés de los aprendices por la lectura de la novela y que la adaptación cinematográfica fue un soporte muy importante para que muchos de ellos consiguieran leer una novela en su integralidad por la primera vez.

Palabras clave: Lectura literaria; Lengua Española; Formación del lector.

LISTA DE IMAGENS

FIGURA 1 Reprodução da viagem de Fermina Daza pelos Andes colombianos	p.52
FIGURA 2 Imagem correspondente ao confronto entre fermina Daza e seu pai	p.61
FIGURA 3 Ciclo de atividades realizadas durante a sequência de atividades	p.81
FIGURA 4 Capa do romance <i>El amor en los tiempos del cólera</i>	p.84
FIGURA 5 Resposta da questão 1 do P4 P10 e P6, módulo I, atividade I	p.98
FIGURA 6 Resposta da questão 9 do P7, módulo I, atividade I	p.99
FIGURA 7 Resposta da questão 2 do P8, módulo I, atividade I	p.99
FIGURA 8 Resposta da questão 1 do P4, módulo I, atividade II	p.102
FIGURA 9 Resposta da questão 3 do P6, módulo II, atividade I	p.104
FIGURA 10 Reprodução imagética de um diálogo entre Florentino e seu tio	p.109
FIGURA 11 Resposta da questão 3 do P5, módulo I, atividade I.....	p.113
FIGURA 12 Resposta da questão 3 do P10, módulo I, atividade I.....	p.114
FIGURA 13 Resposta das questões 4 e 5 do P7, módulo IV, atividade II.....	p.115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Tabela montada com base nas definições de Acquaroni (2007) sobre a competência comunicativap.26

Tabela 2 Cronograma de Intervenção realizado durante a pesquisa – (2015)p.83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Maiores dificuldades enfrentadas durante a leitura literária.....p.72

Gráfico 2 Opinião sobre a relação literatura e adaptação fílmica.....p.79

LISTA DE ABREVIações

ELE	Espanhol como Língua Estrangeira
TL	Texto Literário
LL	Leitura Literária
LE	Língua Espanhola
SA	Sequência de Atividades
MCER	Marco Comum Europeu de Referência
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
G.G.M.	Gabriel García Márquez

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
CAPÍTULO 1. LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA	23
1.1 Sobre língua e literatura no ensino da leitura literária em língua espanhola.....	24
1.2 Formação de leitores literários: relações entre o texto e o leitor.....	32
1.3 Leitura Literária em Língua Espanhola	37
CAPÍTULO 2. <i>EL AMOR EN LOS TIEMPOS DEL CÓLERA</i>: UM ROMANCE IMPACTANTE	43
2.1 Noções sobre a teoria do romance.....	44
2.2 <i>El amor en los tiempos del Cólera</i> : Cultura e Linguagem.....	51
2.3 Impacto além da obra: das páginas para o cinema.....	56
CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	68
3.1. Tipologia da pesquisa.....	69
3.2. Contextualizando a pesquisa.....	71
3.3. Coleta de dados.....	75
3.4. Corpus da Pesquisa.....	83
CAPÍTULO 4. CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE LEITURA DO ROMANCE NO ENSINO SUPERIOR DE ELE	86
4.1. Língua e literatura na formação de leitores literários em ELE	88
4.2. A leitura do romance sobre o olhar dos professores de ELE em formação	95
4.3. O romance como acesso à interculturalidade	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
FILMOGRAFIA	128
APÊNDICES	130
ANEXOS	148

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir de reflexões de Lajolo (2008), entendemos que, por meio da literatura, os aprendizes podem ser estimulados a adquirir uma visão ampla e crítica em relação a “mundos” diferente do seu, ao serem considerados os mais diversos sentidos que a literatura propõe. Isto ocorre, tendo-se em vista a força polissêmica da obra literária e as múltiplas significações que ela provoca.

Entretanto, não raro, estudantes chegam ao Ensino Superior com dificuldades para ler e interpretar, sobretudo o texto literário, bem como se expressarem através da escrita, o que pode gerar certa limitação da aprendizagem. Ressalte-se que, de modo geral, o leitor é formado ao longo dos anos, devendo vencer cada nova leitura, partindo-se de suas próprias práticas leitoras e de seu conhecimento de mundo.

Essas dificuldades identificadas no Ensino Superior não estão apenas no âmbito empírico, visto que de acordo com os dados que são apontados pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)¹, o **país somou 410 pontos em leitura**, dois a menos do que a sua pontuação na última avaliação em (2009) e **86 pontos abaixo da média dos países da OCDE** (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Com isso, o Brasil ficou na **55ª posição do ranking de leitura**, abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia.

No Brasil, o Programa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e é aplicado a cada triênio. Em 2012, ano do último senso realizado no Brasil, pôde-se constatar, de acordo com o INEP (2015), que houve um baixíssimo desempenho dos estudantes brasileiros no quesito leitura.

É importante lembrar que o PISA (2012) fornece mais alguns dados importantes: quase metade (**49,2%**) **dos alunos brasileiros não alcança o nível 2** de desempenho na avaliação que tem o **nível 6** como teto. Isso significa que eles não conseguem

¹ O PISA é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países (INEP 2015).

“deduzir” informações do texto, nem estabelecer relações entre diferentes partes do texto e também não estão aptos a compreender nuances da linguagem.

Com base nesses dados, acreditamos que o baixo rendimento do estudante brasileiro em relação à leitura não só reflete o fato de que os aprendizes dessa nova geração parecem aceitar de modo mais simples as leituras informativas emitidas pelas mídias como a televisão ou redes sociais, dentre outras, mas também, pelo fato de que, muitas vezes, existem fatores socioculturais como a queda no rendimento escolar do ensino das escolas públicas² e a divergência entre a universidade e a formação do aprendiz que está chegando ao Ensino Superior, formando um ciclo educativo, que no momento entende-se não estar funcionando.

Apesar de hoje em dia existirem mais pessoas letradas em nosso país do que em tempos anteriores, quando a atividade leitora era um privilégio de um público seletivo, é possível perceber que há uma resistência à leitura, sobretudo a literária, visto que a maioria dos aprendizes visivelmente demonstra reservas à atividade de leitura.

Trazendo esses fatos para o âmbito desta pesquisa, averiguamos a dificuldade encontrada pelos estudantes de Graduação de Língua Espanhola em relação à leitura literária. Ora, se de acordo com Lajolo (2008) a literatura possibilita ao leitor adquirir uma visão ampla e crítica em relação a outras realidades de mundo e se o PISA indica que em nosso país os aprendizes não conseguem “deduzir” informações do texto, nem estabelecer relações entre suas diferentes partes e ainda não estão aptos a compreender nuances da linguagem, confirmando assim a chegada à universidade com dificuldades de interpretação, então, como aperfeiçoar a formação leitora de estudantes do Ensino Superior ao serem direcionados à leitura literária em uma língua estrangeira, nesse caso, a espanhola, mesmo sabendo que muitas vezes é possível o acesso à universidade com tais dificuldades em língua materna, ampliando naturalmente o grau de complexidade no que se refere a uma língua estrangeira.

² <http://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia>

Assim, questionamo-nos: será que o aluno de graduação será um futuro professor não leitor? Será que dará continuidade ao frágil ciclo da educação leitora no Brasil? Deve-se perceber que os graduandos serão futuros professores que formarão novos estudantes, que, por sua vez, chegarão à universidade, em muitos casos, com dificuldades em relação a atividades de leitura.

Acreditamos que como uma forma de amenizar os efeitos negativos da quebra do ciclo educacional entre escola e universidade os aprendizes de graduação em língua espanhola devem ser estimulados a compreender a leitura literária como um “exercício de reflexão e experiência de escrita, no qual a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo” Compagnon (2009).

O que se observa com frequência é que, de um modo geral, os futuros professores apenas leem obras literárias quando são obrigados, terminando por não optar em sua vida profissional por esse tipo de leitura, sobretudo quando se trata de romance que, por um conhecimento empírico, tem cada vez menos espaço nas salas de aula, sejam de línguas estrangeiras ou até mesmo de língua materna. Podemos até mesmo inferir que em aulas de literatura geralmente se prioriza a leitura de poemas e de contos, preferindo-se a leitura de romances.

Pensando nisso, particularmente em relação ao ensino do espanhol como língua estrangeira, identificamos no romance *El amor en los tiempos del cólera*, do escritor colombiano Gabriel García Márquez ³ (1985) e em sua adaptação fílmica (2007), uma narrativa que instiga à leitura, estimulando o gosto pela leitura em sala de aula de língua espanhola, e até por se tratar de um dos romances mais importantes para as literaturas latino-americanas. A sua adaptação fílmica é, na medida do possível, fiel à obra, considerando-se que foi supervisionada pelo próprio escritor. Cabe ressaltar, no entanto, que o nosso trabalho não tem como principal finalidade cotejar, em uma leitura minuciosa, as duas obras e indicar o que se perde e o que se ganha; interessa-nos,

³ Nesta dissertação, algumas vezes, utilizaremos a abreviação do nome do escritor: G.G.M.

todavia, observar o percurso de leitura feito pelo público-alvo e ainda identificar aspectos da adaptação que colaboraram como suporte visual, facilitando a compreensão imagética do romance. Apontamos tal assertiva pelo fato de que observamos uma consonância entre a adaptação e a obra literária original que traz um universo de cultura e, conseqüentemente, potencializa o estabelecimento de pontes interculturais entre os aprendizes de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) e a cultura aprendida desenvolvendo a compreensão leitora.

Diante da necessidade de potencializar a formação leitora e de conscientizar o professor em formação de língua espanhola do Ensino Superior sobre a importância de se ler uma obra literária, identificamos como questões norteadoras de nossa pesquisa, as seguintes perguntas-problema: como ler um romance em uma língua estrangeira, quando pouco se lê em língua materna? O que pode ser feito para estimular a leitura literária entre estudantes de Licenciatura em Língua Espanhola, de uma Universidade Pública de Campina Grande-PB, uma vez que os discentes de hoje serão, amanhã, os professores dessa língua e promotores dessa cultura?

Para responder esses questionamentos, esta pesquisa propõe motivar os professores que estão em formação à leitura literária, uma vez que a obra, com todas as qualidades que lhe são peculiares, pode incitar a um aprendizado mais integral, ou seja, além de aproximar o futuro professor do mundo literário, é possível prepará-lo para que ele possa laborar por esse viés, juntamente a seus futuros aprendizes, com a perspectiva de que alcance várias zonas de aprendizagem que a literatura proporciona, como por exemplo, auxílio na ampliação do vocabulário, levando-o a conhecer melhor as estruturas linguísticas da língua alvo e, muito especialmente, promovendo pontes interculturais, visto que se trata de um documento condutor de características de um povo, afastando-os de metodologias tradicionais.

Partindo da necessidade de se suprirem lacunas deixadas no decorrer da formação leitora do aprendiz e durante aprendizagem da língua espanhola, apontamos

como o objetivo geral desta pesquisa, refletir sobre a leitura literária de um romance e a sua relação com uma adaptação fílmica, enquanto elemento promotor e motivador na formação de leitores literários. Como objetivos específicos, buscamos identificar os elementos socioculturais que estão presentes no romance *El amor en los tiempos del cólera* de Gabriel García Márquez e que são mais facilmente decodificados durante a exibição da adaptação fílmica, promover e analisar a prática da leitura literária, de professores de língua espanhola em formação inicial, a partir da relação romance e cinema, com base nas sequências de atividades e, finalmente, estimular o professor em formação inicial a trabalhar na perspectiva de uma não dissociação entre a língua e a literatura em suas futuras salas de aula de E/LE.

Assim, recuperando memórias de minha vivência como aprendiz do Ensino Fundamental e Médio, foi possível constatar que entre os anos 1980 e 1990, havia uma grande preocupação por parte de algumas escolas particulares de Campina Grande-PB, em instigar, incessantemente, os aprendizes à literatura desde os anos iniciais. Para isso, os professores levavam para sala de aula, a literatura infantil, gibis, jornais, revistas, etc.; também havia um trabalho intenso para incentivar a produção escrita através de resumos, redações, elaboração de notícias, etc. Conseqüentemente, com essa prática de leitura realizada por vários anos, acreditamos que os estudantes daquela época conseguiram chegar à universidade com uma bagagem de leitura satisfatória, apresentando uma significativa facilidade em ler e interpretar textos, assim como em escrever redações e em expressar suas respostas em provas e atividades escolares e extraescolares, comprovando que a leitura desenvolve no aprendiz o senso crítico e facilita que ele se expresse através das letras.

Hoje, em pleno século XXI, empiricamente falando, parece que houve uma desaceleração dessas práticas de leitura e escrita em sala de aula, transformando essa importante prática pedagógica em um procedimento longínquo. Paralelamente a essa percepção, entendemos a importância da leitura e da aprendizagem de uma língua

estrangeira. Identificar a dificuldade que os aprendizes, de espanhol como língua estrangeira, em formação docente, apresentam no ato da leitura literária, confirma o quanto se trata de uma atividade complexa, necessitando, portanto, de mais atenção do professor e tornando o desafio mais estimulante.

Buscando alcançar nossos objetivos, no primeiro capítulo, intitulado *A literatura e o ensino da língua espanhola*, baseamo-nos nos escritos das estudiosas Santoro (2007), Brait (2013) e Pinheiro-Mariz (2008), que defendem a não dissociação entre língua e literatura, assim como em Souza Júnior (2010), que, em conjunto com as teorias de Acquaroni (2007), trata da importância de se trabalhar o texto literário em aula de língua espanhola. Também no primeiro capítulo, tendo como base teórica Cosson (2012), Fraquinelli (2011), Lajolo (2008) e Paiva e Maciel (2005), que defendem a formação de leitores, buscamos discutir sobre a formação do leitor literário e as relações entre o texto e o leitor; com Iser (1979), estabelecemos os desafios da leitura literária em língua espanhola, com base em Proust (2003), Petit (2009), Cassany (2006), Pastor (2007) e Nascimento e Trouche (2008).

No segundo capítulo, *El amor en los tiempos del cólera: um romance impactante*, debatemos sobre noções da teoria do romance e, para melhor entender esse gênero, ancoramo-nos em Reuter (2004) que tece teorias sobre a introdução à análise do romance, assim como em Compagnon (2009) que busca explicações sobre o papel da literatura. Em seguida, baseando-nos em Pinheiro-Mariz (2014) que defende a literatura como um acesso ao intercultural e Andión Herrero (2008) que trata de aspectos sociolinguísticos, tratamos de apontar essa obra romanesca, como fonte de aspectos socioculturais e linguísticos, reforçando que existem possibilidades durante a leitura do texto romanesco de se poder aprender a língua a partir de aspectos culturais encontrados pelos caminhos da literatura. Ainda nesse capítulo, fundamentando-nos em Napolitano (2011) que discorre sobre teorias de como usar o cinema em sala de aula e em Aguiar (2004) que trata do texto verbal e não verbal. Sabendo que grandes obras são

adaptadas ao cinema, expomos a adaptação fílmica do romance feita por Mike Newell (2007) como um caminho facilitador de entendimento da obra através da tradução imagética, que pode ser usada como caminho metodológico para o ensino-aprendizagem em aulas de língua espanhola.

No terceiro capítulo, discorremos sobre a metodologia científica adotada nesta pesquisa, que de acordo com Moreira e Caleffe (2008), é caracterizada como uma pesquisa qualitativa. Nele, é definido o corpus da pesquisa, assim como é detalhado o espaço no qual foram coletados os dados, os seus colaboradores, bem como os instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

Por fim, no último capítulo, os dados foram analisados de modo explicativo e interpretativo e, de acordo com as teorias empregadas nesta pesquisa que visam à formação do leitor literário, através do romance, foram expostos os caminhos percorridos para se chegar aos resultados desta pesquisa. Ao concluir este trabalho esperamos poder conscientizar os futuros professores de língua espanhola, de que é possível estimular os alunos a trilharem caminhos para a formação de leitores literários, utilizando literatura em aulas de língua espanhola e ainda, a partir dela, promover o conhecimento sociocultural de outros povos.

Nestas considerações iniciais, gostaríamos de deixar claro que, por mais que pareça simples levar o estudante de letras (de uma língua estrangeira) a ler um romance na língua-alvo, na nossa realidade não é tão simples quanto poderia ser. Isso nos leva também a refletir sobre o nosso papel de professor do Ensino Superior. Assim, com esta intervenção, conseguimos apresentar uma amostra da realidade na qual se encontra o estudante brasileiro em relação à leitura literária que, em nosso caso, reflete dificuldades durante a formação do professor de língua espanhola. Com esta pesquisa, conseguimos apresentar um possível caminho para, se não resolver, amenizar tais falhas no processo de formação leitora desses aprendizes.

CAPÍTULO 1:

A LITERATURA E O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Neste capítulo, tratamos do estímulo à leitura literária, na tentativa de conscientizar professores e alunos da graduação de língua espanhola (LE), de que é possível desenvolver atividades de ensino a partir de um texto literário em aulas de LE não só para promover os aspectos sintáticos e morfológicos, mas também, para instigar o aluno à leitura, promovendo a formação do leitor literário e através desse viés, direcionar o aluno para conhecer novos “mundos” e despertar ainda mais o interesse por aspectos culturais diferentes do seu, promovendo assim, relações entre o texto e o leitor.

Para finalizar, discorreremos sobre os desafios da leitura literária em língua espanhola bem como os caminhos que o professor pode trilhar para facilitar o processo de formação leitora do aluno.

1.1 Sobre língua e literatura no ensino da leitura literária em Língua Espanhola

Baseando-nos em Souza Júnior (2010), o sujeito quando é submetido ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, que em nosso caso se trata da língua espanhola, utiliza a língua materna como suporte para o novo aprendizado, identificando e decodificando primeiramente o léxico e em seguida as estruturas morfossintáticas. Entendemos que toda essa decodificação léxico-morfológica baseada na língua materna é essencial para que aconteça o processo da leitura de textos escritos em língua espanhola. É a partir dessas leituras, em especial quando se trata da leitura literária, que o sujeito passa a comparar e identificar aspectos linguísticos e culturais diferentes do seu, sendo um caminho para o amadurecimento do respeito mútuo.

Diante dessas ponderações, acredita-se que a literatura pode ser utilizada em aulas de língua espanhola de modo que possa também apoiar ou delinear atividades culturais dessa própria língua estrangeira, já que “a linguagem literária possui

características e funções tais como: possibilidades interpretativas, não trivialidade, carga afetiva e capacidade de interpretação do leitor, que não costumam ser plenamente aproveitadas didaticamente” (ACQUARONI, 2007 apud MARTÍNEZ SALLÉS, 2004).

Nesta pesquisa, tratando da relação entre língua e literatura no ensino de LE e buscando caminhos para uma não dissociação entre essas duas áreas, ancoramo-nos primeiramente nos escritos de Acquaroni (2007), defensor de que o texto literário pode ajudar o leitor na compreensão dos aspectos artísticos e culturais que devem ser aprendidos durante a aquisição de uma segunda língua.

Os benefícios que a integração da literatura traz consigo como ferramenta de aprendizagem de uma segunda língua, não só estimula a capacidade criativa do aluno, interpretativa e produtiva, mas também, promove o amadurecimento cognitivo e estético em geral, ao mesmo tempo que se desenvolve a capacidade de formular juízos críticos (ACQUARONI, 2007, p.54).

A partir disso, entende-se que a percepção do professor em formação que está desenvolvendo a competência para ler um texto, até então para ele impossível de ser lido, pode estimulá-lo a prosseguir em suas práticas de leitura. De acordo com Acquaroni (2007), essa evolução leitora se trata do desenvolvimento da competência comunicativa e de suas “ramificações” como podemos ver na tabela a seguir:

Tabela 1 – Tabela sobre competência comunicativa

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	
CAPACIDADES	DEFINIÇÃO
Linguística	Referente ao conhecimento da língua como sistema, assim como as destrezas e habilidades necessárias para empregar dito conhecimento.
Léxica	Conhecimento do vocabulário de uma língua e a capacidade para utilizá-lo.
Semântica	Referente à consciência e ao controle da organização do significado que possui o usuário da língua em relação com as palavras.
Gramatical	Conhecimento de recursos gramaticais de uma língua e sua capacidade de empregá-los.
Fonológica	O trabalho com os textos poéticos está especialmente indicado por sua sonoridade para o desenvolvimento perceptivo e produtivo de determinadas realizações fonéticas.
Sociolinguística	Contempla o conhecimento e as destrezas necessárias para abordar a dimensão social do uso da língua.
Pragmática	Destaca-se a capacidade para dominar o discurso escrito (coesão e coerência).

Fonte: Tabela elaborada pelo pesquisador baseado nas definições de Acquaroni (2007).

Dessa forma, é possível destacar que a competência linguística é formada por várias competências: competência linguística, léxica, semântica, gramatical, fonológica, sociolinguística e pragmática. Juntas, essas capacidades, que são desenvolvidas ao longo dos anos, permitem ao falante expressar seus conhecimentos com certa fluência em uma segunda língua e que ainda fornecem ferramentas ao leitor para que possa potencializar sua prática leitora.

Ainda de acordo com a autora, é importante lembrar que ainda existem mais dois principais tipos de competências: a literária e a cultural. A competência literária proporciona ao leitor reações emocionais e intelectuais que conta com conhecimentos literários, como “a aquisição de práticas de leitura, a capacidade de desfrutar e compreender diversos textos literários, o conhecimento de obras e autores que são mais representativos e a capacidade de sua apreciação estética” (ACQUARONI, 2007, p. 59).

Por fim, a competência cultural permite ao leitor poder comparar sua própria cultura com outra e perceber o significado de uma nova realidade social além de se autoidentificar como pessoa no meio em que vive. Portanto, contribuir para o desenvolvimento dessas três competências, seria um dos maiores desafios para o professor da língua estrangeira que se propõe a trabalhar com a literatura escrita em língua espanhola.

Através do conhecimento empírico, sabe-se que muitos professores do Ensino Médio, quando resolvem fazer uso da literatura em aulas de língua espanhola, geralmente visam utilizá-la apenas como suporte para que se trabalhem aspectos gramaticais e outros aspectos linguísticos em sala de aula. É claro que “língua e literatura constituem um binômio inseparável, visto que a língua não seria pensável sem a literatura e a literatura não seria possível sem a língua” (SANTORO, 2007, p.11).

Sem dúvida, a gramática é de suma importância durante a aprendizagem da língua espanhola, visto que ajuda a potencializar os artifícios de produção e compreensão textual. Porém, ‘manejar’ a literatura pode proporcionar a professores e aprendizes de língua espanhola possibilidades de aprendizagem, como por exemplo, abrir acesso para trocas interculturais, fazendo com que o aprendiz conheça mundos diferentes do seu, sendo possível serem abordados pontos chave como: variação linguística, costumes, expressões, estilo de vida, lugares reais ainda não conhecidos, vestimentas, etc., além de ser um facilitador para a aquisição da competência literária.

Aprender uma língua não se trata apenas de aprender a gramática. De acordo com Brumfit e Carter (2000 *apud* CORCHS, 2006), trabalhar a literatura em aula de língua traz consigo a possibilidade de que o professor possa, através do texto literário, explorar conhecimentos relacionados a outras culturas, debater sobre um novo contexto social e uma linguagem até então desconhecida pelos aprendizes, despertando a curiosidade e conseqüentemente o interesse em aprender novas informações sobre o universo que surge após a leitura.

[...] o texto literário é um texto autêntico, de língua real e contextualizada, que oferece espaço para discussão do conteúdo (o que pode ser se bem selecionado, motivador para o aprendiz) e ao mesmo tempo, para a investigação da linguagem - uma relação estreita entre “o que é dito” com “o como é dito”. O texto literário provê exemplos de linguagem tomados de uso real, que podem ser utilizadas em contextos ativos na interação e no trabalho de significação com e da linguagem. O uso da literatura constitui-se em genuína oportunidade para trabalhos em grupo e/ou para que se possa explorar o potencial individual de cada estudante (BRUMFIT; CARTER 2000, p. 15).

Conforme Brumfit e Carter (2000), o texto literário (TL) tem um rico teor substancial, ao abordar dados sobre vários aspectos, tais como: religião, política, filosofia, arte, além de ser fonte de cultura e um meio de levar os aprendizes a confrontar fatos do presente e do passado, contribuindo para a formação destes.

De acordo com os dados coletados no questionário de sondagem desta pesquisa, talvez pela falta de prática leitora, foi possível constatar que nove dos dez participantes não simpatizam com a literatura, principalmente quando se trata de obras romanescas. O que se percebe é que de certa forma os aprendizes rotulam o romance como sendo um texto muito cansativo ao ponto de, em pleno início da leitura da obra, alguns pensarem que não iriam conseguir lê-la integralmente.

Para evitar o desinteresse pela literatura durante a aprendizagem de língua espanhola, de acordo com os escritos de Corchs (2006), o professor não deve considerar a literatura como sendo uma área isolada e que não faz parte da língua, já que ela pode potencializar o estudo da língua ao serem tratados aspectos que contribuam para o conhecimento de mundo do aprendiz.

[...] não devemos considerá-la como algo que não faz parte da língua, pois pode ser uma ferramenta muito útil, já que dispõe de vários recursos como a sonoridade, o uso de figuras de linguagem, o estilo de escrita, vocabulário variado, que também podem ser explorados nas aulas (...) para aprimorar o aprendizado dos alunos em relação ao idioma, evitar atividades repetitivas e ao mesmo tempo enriquecer o conhecimento de mundo dos alunos (CORCHS 2006, p.24).

É necessário considerar que o “texto literário é muito útil para melhorar as habilidades dos alunos, ajudá-los a compreender diferenças culturais e ampliar oportunidades para seu crescimento pessoal. Usar vários tipos de textos desafiará e enriquecerá tanto o professor como também os alunos.” (AEBERSOLD; FIELD, 1997, p. 165).

Acrescente-se que a partir dos estudos de Santoro (2007) e Brait (2000), compreendemos que muito já foi escrito a favor da não dissociação de língua e literatura, já que se entende que uma depende da outra para poder ser compreendida; porém, na prática, encontramos muitos professores que resistem ainda em dissociá-las e até mesmo estudantes de Letras desinformados sobre a possibilidade de se estabelecerem pontes entre esses dois domínios.

Após conhecer um pouco sobre a real relação entre língua e literatura e uma vez constatados seus benefícios, lembramos que apesar de que na universidade, durante o curso de licenciatura em língua espanhola, haver a necessidade de dissociação dessas duas áreas, entendemos que é durante esse curso de nível superior que se deve estimular os professores em formação a defender a não dissociação entre língua e literatura no ensino regular.

O futuro profissional das Letras precisa, ao longo de sua formação, aprender a ter olhos e ouvidos aguçados, que lhe darão uma perspectiva privilegiada na relação com os textos vistos como discursos, que partem da materialidade linguística para alcançar significações que vão muito além do denotativo e transmitem valores, ideologia, formações históricas, sociais e culturais (SANTORO 2007 p.281).

Para Santoro (2007), é ainda na universidade que o estudante de Letras deve ser preparado para trabalhar com língua e literatura sem dissociação, para que, futuramente, possa aumentar a capacidade de compreensão e interpretação de seus alunos, aprimorando assim, a sensibilidade para perceber, identificar, analisar e dar sentido ao texto, tendo como base os elementos linguísticos.

A princípio, no espaço de nossa pesquisa (em uma universidade pública de Campina Grande-PB), a não dissociação entre língua e literatura é defendida por alguns professores, mas não existe uma disciplina obrigatória ou eletiva durante a graduação, voltada para o ensino de língua espanhola através de textos literários.

Assim sendo, tanto a literatura, forma privilegiada de expressão, representação, conhecimento e invenção do homem e do mundo, como todas as outras formas, consideradas, num certo sentido, menos nobre, como é o caso da fala cotidiana, da mídia e até mesmo das interações internéticas, internáuticas, tão em voga neste momento, passam necessariamente pela língua e, conseqüentemente, mobilizam e revelam as múltiplas faces desse instrumento que, dependendo do suporte, das condições de produção, das formas de circulação e recepção, reflete e refrata as maneiras de ser, de ver e de enfrentar o mundo de uma dada comunidade em um dado momento histórico, social, cultural” (BRAIT, 2000, p.188).

Dessa forma, entendemos que de acordo com Brait (2000), a literatura deve ser considerada uma das formas de utilização e de aprendizagem da língua estrangeira, apoiando-se nas teorias literárias e linguísticas, para as várias possibilidades de uso, sempre de acordo com o momento histórico, com povos e línguas diferentes, fazendo com que as modalidades escrita e oral possam ser de fato empregadas, propagando conhecimento entre os leitores.

Apoiando-nos nas ponderações de Pinheiro-Mariz (2008) e Santoro (2007), o estudo de um romance, por exemplo, supõe trabalhar tanto seus aspectos literários (personagens, narrador, biografia do autor, etc.), como aspectos linguísticos, (capacidades da competência comunicativa) sendo ideal para alcançar um equilíbrio de perspectivas que se propõe o trabalho de elementos linguísticos e literários sem dissociá-los.

Portanto, quando a aprendizagem de uma língua estrangeira é associada à ficção literária, as experiências podem ser divididas em sala de aula, permitindo, de fato, uma nova visão de si e do mundo, esse seria então um dos principais objetivos dessa abordagem não dicotomizada, uma vez que, esse contato pode favorecer uma mudança de atitude diante da vida. (PINHEIRO-MARIZ 2008, p.524).

Em vistas disso, entendemos que não havendo a dissociação entre língua e literatura, o professor pode despertar o interesse dos aprendizes após a leitura, provocando-os com perguntas que ativem a atenção dos mesmos, de modo que em curto prazo tais perguntas se transformem em um ótimo debate, tornando a aula interessante e fazendo a ponte intercultural entre os aprendizes e o país estrangeiro em seus mais diversos aspectos.

Ainda sobre estudos interculturais, de acordo com Pinheiro-Mariz (2008), a literatura é realmente um caminho para que se possa trabalhar o intercultural em sala de aula de língua estrangeira, porém não se deve esquecer que o Texto Literário (TL), pode também ser o contexto que falta para o professor poder ensinar as questões linguísticas em sala de aula, evitando que os aprendizes sejam bombardeados de regras e de estruturas verbais. As questões linguísticas são tão importantes quanto as literárias, devendo assim, haver um ensino ou um trabalho no qual as duas, em conjunto, possam promover uma melhor aprendizagem da língua estrangeira estudada. “Deve-se considerar que, quem aprende uma língua estrangeira, aprende a descobrir outra via, outra forma de conhecer o mundo” (PINHEIRO-MARIZ, 2007, p.75).

Deixamos claro, que a universidade sozinha não conseguirá formar leitores literários; essa formação começa desde os anos iniciais, ou seja, é a partir da educação inicial e dos estímulos à leitura que podem ser promovidos pela família, que a criança começa a despertar o interesse e desenvolver suas práticas de leitura e conseqüentemente, supõe-se que esse leitor, estimulado à leitura desde sua alfabetização, chegará à universidade com uma formação leitora bem desenvolvida.

Como foi possível observar, na busca por um caminho para estimular a formação de leitores e sabendo que atualmente os aprendizes conseguem o acesso ao Ensino Superior mesmo com dificuldades para “enfrentar” leituras literárias, entendemos que a universidade possa ser fundamental para amenizar esta falha do ciclo educativo em

relação à formação de leitores, através da não dissociação entre língua e literatura que conseqüentemente promove a formação leitora, porém esse trabalho é intensamente difícil quando os próprios aprendizes não gostam de ler.

É necessário que o futuro professor compreenda que o ensino de língua é “muito mais que saber coisas sobre a língua (...), ensinar uma língua supõe incluir em seu ensino questões linguísticas, culturais e extralinguísticas” (GRETEL, 2010). Sendo assim, defendemos que é interessante que Língua e Literatura caminhem juntas em aulas de língua espanhola, visto que é possível a partir da literatura, aprender vários outros aspectos e desenvolver as capacidades linguísticas, como por exemplo, segundo Lazar (2004), o uso do texto literário em sala de aula cria situações em que o aluno é convidado a expressar seus sentimentos e opiniões acerca da obra trabalhada, estimulando-o, assim, a produzir enunciados utilizando da língua alvo.

1.2 Formação de leitores literários: relações entre o texto e o leitor

Com base nos escritos de Paiva; Maciel (2005), entendemos que a formação do leitor é iniciada desde o período de alfabetização da criança e que continua a evoluir pelas mais diversas fases da vida do indivíduo, ou seja, o leitor não nasce pronto para a leitura ou em algum momento de sua vida, pode fazer um curso para formar-se leitor. Esse tipo de formação deve ser primeiramente acompanhado em casa, visto que a criança tende a desenvolver esse processo, reconhecendo estímulos físicos, objetos, sons, etc.

Após alguns anos, a responsabilidade do estímulo à formação leitora da criança passa a ser assistida no âmbito escolar. É durante o período de alfabetização, que o professor já percebe que é possível estimular a criança à leitura literária.

[...] se, primeiro o professor se conhecer enquanto sujeito-leitor e souber dimensionar suas práticas de leituras, sua capacidade de análise crítica dos textos e suas escolhas adequadas à idade e aos interesses de seus alunos já representarão um sólido e definitivo ponto de partida (PAIVA ; MACIEL, 2005, p.116).

Entendemos que família e professor são peças importantíssimas para o processo de formação leitora do sujeito e ainda podemos ressaltar a necessidade de ser um professor leitor, para então se comprometer e se envolver com o processo de formação leitora do seu aluno. Ainda de acordo com os autores, “a criança, frente ao objeto livro, é estimulada a criar roteiros, cenários, personagens, cenas e espaços e preparar-se, como numa brincadeira, para a construção de significados e compreensão do real” Paiva ; Maciel (2005).

Sendo assim, estimulando o sujeito à leitura literária desde os anos iniciais de ensino, o professor proporciona a interação entre o leitor e o texto. De acordo com Ribeiro (2012), Wolfgang Iser em suas teorias do efeito estético, explica que tanto texto como leitor, apresentam normas estéticas, sociais e culturais que proporcionam a interação durante o ato da leitura. Essa interação, de acordo com o autor, é possível através de um leitor implícito que provoca a imaginação do leitor real, que por sua vez consegue projetar a interpretação do texto.

Ao construir um horizonte de sentido para a obra, o leitor não apenas organiza as várias perspectivas do texto, mas também estabelece um ponto de vista a partir do qual compreende a sua situação no mundo. O leitor real acaba por encontrar nesse modo transcendental, uma referência que lhe permite orientar a sua experiência de mundo (ISER 1976 *apud* RIBEIRO 2012, p.25).

Assim, entende-se que a recepção é um processo no qual existe uma projeção do imaginário encontrado no texto. A interação entre texto e leitor acontece a partir dos efeitos provocados no momento em que a leitura é desenvolvida e as informações processadas. De acordo com Ribeiro (2012), Iser defende a criação de um espaço interpretativo entre o texto e o leitor que é possível a partir do que ele chama de leitor

implícito: aquele que não existe de fato e que se dá através da imaginação. Cabe ao leitor real dar sentido ao texto a partir do confronto das possíveis realidades.

O leitor implícito, segundo o autor, é “uma estrutura que projeta a presença do receptor”, ou seja, é através dele que o texto pode tomar suas várias formas de interpretação e são essas possibilidades que tornam possíveis a interação entre o texto e o leitor.

Com base nessas primeiras teorias, entendemos a importância de que o professor de língua espanhola em formação seja orientado para que possa promover a leitura literária em suas futuras aulas. Formar leitores literários significa disponibilizar ferramentas aos aprendizes para que eles, ao longo de suas leituras, aprendam e desenvolvam estratégias de leituras que os tornem leitores autônomos e críticos.

Cerrillo Torremocha (2007), em seu artigo *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*, reforça a afirmação de que quando nós professores propusermos atividades que envolvam leitura, devemos recordar que ler não é um jogo exato. Precisamos entender que ler, como já explicamos anteriormente, é uma atividade de cunho cognitivo, que exige do leitor conhecimentos linguísticos, psicolinguísticos e socioculturais. Dessa forma, existe um jogo de relações que obrigam o leitor a relacionar a leitura com a memória, a leitura com o conhecimento de mundo do leitor, a leitura com outras leituras já realizadas, a leitura com a forma que o leitor encara o mundo, entre outras relações. Cerrillo Torremocha (2007) também defende a formação do leitor literário a partir dos anos iniciais:

La formación del lector literario debiera empezar en las primeras edades, en las que los mediadores seleccionarán las lecturas sin caer en la fácil tentación de elegir las sólo por sus valores externos o por la información que nos transmiten algunos de sus para textos (formato, cubierta, tipo de edición, editorial), sin tener en cuenta la historia que contienen y, sobre todo, la manera en que está contada esa historia (CERRILLO TORREMOCHA 2007, p.15).⁴

⁴ “A formação do leitor literário deveria começar nas primeiras idades, nas que os mediadores selecionarão as leituras sem cair na fácil tentação de elegê-las apenas por seus valores externos ou pela informação que nos transmitem alguns de seus para textos (formato, coberta, tipo de edição, editorial), sem ter em conta a história que contém e, sobretudo, a maneira em que está contada essa história”. Tradução nossa.

Com isso, entendemos que o autor alerta para que o professor dos anos iniciais, ao propor atividades de leitura aos aprendizes, não tente satisfazer a própria vontade de explorar um texto específico de seu gosto, mas sim lembrar que é importante selecionar histórias que condizem com a realidade dos aprendizes, para que desperte neles o interesse pela história, possibilitando o envolvimento do aprendiz com ela, explorando outros mundos, conhecendo personagens mágicos, etc.

A leitura literária pode instigar o aprendiz durante os anos escolares iniciais, para que ele construa mundos imaginários, os quais podemos considerar como um recurso que a criança cria para dar sentido às histórias, já que ainda não possuem experiência de mundo como os aprendizes universitários, por exemplo. A leitura pode ser considerada uma competência essencial para que se consiga desenvolver outras, independentemente da idade do indivíduo. Ler é essencial e a leitura literária também é fundamental:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (COMPAGNOM, 2009, p.47).

Sendo assim, relacionando essas definições com nossa pesquisa, nos questionamos se o professor de língua espanhola em formação desfrutou de uma boa ou má formação da competência leitora. Em caso negativo, entendemos que a falta de estímulo na formação leitora dos aprendizes, causará sérios problemas ao futuro professor na esfera acadêmica e profissional.

De acordo com os escritos de Brakling (2004), para um indivíduo ser um leitor competente, é preciso desenvolver estratégias de leitura; uma capacidade puramente cognitiva e individual, já que varia de indivíduo para indivíduo e que por envolver também a linguagem escrita, denomina-se esse procedimento como letramento. Kleiman (1998) entende as estratégias de leitura da seguinte forma:

Quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira como ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê” (KLEIMAN 1998, p. 49).

Kleiman (1998) deixa evidente que tais estratégias são utilizadas às vezes quase sem perceber pelo leitor, na intenção de dar sentido ao texto. Para nosso melhor entendimento, Brakling (2004) ainda exemplifica algumas dessas estratégias: ativação do conhecimento prévio, antecipação de informações que ainda não foram identificadas, ler além do que as palavras sugerem, ou seja, identificar e converter as palavras na verdadeira intenção do autor, localizar informações presentes no texto, sistematizar informações e estabelecer as relações entre o texto e outros textos já lidos, as relações entre o texto e o conhecimento prévio do leitor, entre outras possibilidades de relações que o texto permita.

Além de estratégias de leitura, é possível que o professor trabalhe a leitura literária através das teorias linguísticas sobre o processamento sociocognitivo da leitura.

[...] na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (COSSON 2009, p. 65).

Dessa forma, Cosson (2009) defende a construção básica de sentido do texto e divide esse processo em quatro partes: na primeira, ele conta com a apresentação biográfica do autor e uma apresentação prévia da obra; a segunda chama de “motivação”, que prepara o aluno de forma dinâmica, incitando-o para que ele “mergulhe” no texto. Em seguida, o autor defende “a leitura do texto”, que de acordo com sua teoria, o professor deve intermediar o processo leitor, percebendo o andamento do entendimento do texto,

solucionando algumas dificuldades de compreensão de léxico e outras dúvidas do leitor. Segundo Cosson (2009), esse acompanhamento tem o objetivo de impedir ou dificultar o desinteresse do leitor pela leitura. Por fim, o autor define a última etapa como a de “interpretação” que é composta por dois momentos: o interno que é o encontro da obra com o leitor no qual o leitor passa a entender a obra e o externo que é a construção de sentidos que foram encontrados durante a leitura.

A partir desses estudos, entendemos que é fundamental para a formação de leitores que o professor de língua espanhola em formação tenha cautela ao tentar apresentar e ou aproximar seus futuros alunos ao texto literário. É necessário que sejam orientados para além de escolher um texto literário que desperte o interesse do aprendiz, que a partir das estratégias de leituras ou da teoria de construção básica de sentido do texto de Cosson (2009), passe a utilizá-lo como um recurso para a formação leitora na aula de língua espanhola, explorando o potencial linguístico do aprendiz, instigando-o a interpretar o texto literário de maneira significativa e contextualizada.

1.3 Leitura Literária em Língua Espanhola

O combate à dicotomização entre língua e literatura também direcionou os estudos desse primeiro capítulo, para reflexões sobre a leitura literária em Língua Espanhola, fazendo-nos enxergar um leque de possibilidades que podem ser utilizadas durante a prática de ensino dessa língua.

Através do conhecimento empírico, percebemos o quanto alguns docentes de língua espanhola do ensino regular estão preocupados com a leitura. Porém, a princípio, essa inquietação de estimular os aprendizes para ler e interpretar textos infelizmente é apenas justificada pelo fato de que, ao terminarem o Ensino Médio, os aprendizes irão se submeter principalmente ao exame do ENEM que se trata de um exame de proficiência

dessa língua, exigindo do candidato certo domínio linguístico e de diversos contextos da linguagem como, por exemplo, o sociolinguístico e o psicolinguístico. Portanto, entendemos que erroneamente o ENEM está orientando a prática de ensino em algumas escolas.

Como já explicamos no início deste trabalho, o professor de língua estrangeira deve abordar o texto literário principalmente para ensinar ao aprendiz a ter um olhar crítico à leitura, para que seja possível compreender culturas de outros povos e ainda para se identificar como indivíduo no mundo em que vive. Dessa forma, abordamos aqui aspectos relacionados à leitura literária em língua espanhola baseando-nos em Cassany (2006) e Pastor (2007), entre outros estudiosos.

De acordo com Cassany (2006), a definição de leitura é entendida por muitas pessoas de maneira errônea como o ato de dar “vida” às letras, ou seja, oralizar a grafia. Outra definição equivocada seria a de entender que ler é apenas compreender. Cassany (2006) defende que existem alguns conceitos sobre o que é leitura: o primeiro é o linguístico, no qual a leitura é compreendida como uma forma de recuperar o valor semântico de uma palavra lida, com as já lidas anteriormente e as que ainda serão lidas, ou seja, se trata de uma questão linguística, pela qual o texto nasce e ganha sentido com essa junção de significados.

O segundo conceito, de acordo com o autor, remete à psicolinguística, que entende que.

[...] a leitura não só exige conhecer as unidades e as regras combinatórias do idioma, mas requer desenvolver as habilidades cognitivas implicadas no ato de compreender: utilizar conhecimento prévio, fazer inferências, formular hipóteses e saber verificá-las ou reformulá-las (CASSANY, 2006, p.6).

Assim, entendemos que o texto não é construído pelo significado de cada palavra e que juntas formarão orações que vão ter um único sentido ou uma única interpretação, mas sim, dependerá de cada leitor que dará significado e interpretará o texto lido, de acordo com o seu entendimento de mundo.

Por último, o autor destaca a concepção sociocultural, que compreende a leitura como sendo também uma prática cultural que traz ao conhecimento do leitor a história de um povo que é representado historicamente por suas tradições, hábitos, dialetos, aspectos geográficos, entre outras particularidades. Entendemos que nessa ótica, ler significa também conhecer povos ou comunidades e suas particularidades e não só conhecer e dominar aspectos linguísticos e psicolinguísticos que também estão envolvidos na leitura.

Tratando-se de uma literatura escrita em língua espanhola, é interessante que durante a evolução da leitura o professor desperte no aprendiz, também, a aquisição do léxico, mesmo que seja através da contextualização para que seja feita uma leitura pensada em língua espanhola.

Depois do entendimento sobre a definição de leitura, focamos agora na leitura literária em língua espanhola. Como já vimos anteriormente, é um recurso de grande relevância para o ensino e aprendizagem desse idioma que o professor pode ter como importante suporte em sala de aula, porém, sabemos que na realidade, existem alguns aprendizes que não gostam ou não despertaram ainda uma prática de leitura em sua língua materna, dificultando ainda mais o trabalho do professor de língua espanhola. Esses aprendizes, com pouco interesse em leituras, terminam optando por textos curtos, resultando em uma competência de compreensão leitora limitada que não consegue evoluir para níveis maiores de interpretação.

O processo de decodificação do texto é desenvolvido em um longo período e não é possível a formação do leitor literário em um ano ou em uma disciplina, por isso professor tem seu papel de promotor dessa formação. De acordo com Proust (2009), “a leitura é a maior das amizades”, porém nem sempre existe amabilidade no texto. Às vezes, o aprendiz após conhecer superficialmente de que se trata o texto, deixará a leitura de lado, ou se sentirá curioso, envolvido pela vontade de conhecer o novo. Tomando por base os escritos de Pastor (2007), compreendemos que os professores

devem despertar para o fato de que é preciso promover a literatura, integrando-a aos estudos culturais e ao ensino da língua propriamente dito. Para a autora, o que está em jogo durante a leitura é a construção da competência literária.

La cultura, en el sentido más amplio del término, dentro de estos nuevos parámetros programáticos, deja de ser un elemento decorativo y subalterno en el aprendizaje de los idiomas, para convertirse en parte sustancial de su proceso de adquisición. La cultura es el contexto en el que se producen, descodifican e interpretan los mensajes; la cultura es el destino y el origen de los enunciados de una lengua no nativa indecifrible para aquellos que no posean un conocimiento suficiente de las claves culturales de esa lengua que se pretende utilizar para comprar billetes de tren, para leer una novela o para resolver un conflicto entre individuos provenientes de ámbitos geográficos, políticos, religiosos y económicos, antitéticos y, a veces, incluso, antagónicos (PASTOR, 2007, p.350).⁵

Assim, compreendemos que o contato dos aprendizes com a diversidade cultural que enriquece o texto literário, promove a aprendizagem da língua espanhola e desenvolve a consciência intercultural, já que aprender uma língua é também conhecer a cultura de um povo.

Pastor (2007) revela que é relevante para o aprendiz, que o professor proponha em sala de aula tanto a leitura literária quanto a arte cinematográfica, assim como executamos nesta pesquisa, quando utilizamos a adaptação fílmica do romance de García Márquez. A autora acredita que diversificar a fonte de conhecimento cultural e social, pode ajudar a evitar que os alunos construam preconceitos à cultura de outros povos, diversificação essa que se torna um alicerce para que o professor proponha em sala de aula, atividades relacionadas à diversidade cultural hispânica.

⁵ “A cultura, no sentido mais amplo do termo, dentro destes novos parâmetros programáticos, deixa de ser um elemento decorativo e subalterno na aprendizagem dos idiomas, para se converter em parte substancial de seu processo de aquisição. A cultura é o contexto no que se produzem, decodificam e interpretam as mensagens; a cultura é o destino e a origem dos enunciados de uma língua não nativa indecifrável para aqueles que no possuam um conhecimento suficiente das chaves culturais dessa língua que se pretende utilizar para comprar passagens de trem, para ler uma novela ou para resolver um conflito entre indivíduos provenientes de âmbitos geográficos, políticos, religiosos e econômicos, antitéticos e, as vezes, inclusive, antagônicos”. Tradução nossa.

Por otro lado, cada vez son más las obras literarias que abordan como tema la interculturalidad y el multiculturalismo desde distintas perspectivas. Proponer la lectura de novelas como *Dientes blancos* de Zadie Smith, *Hombre lento* de Coetzee, o *las Cartas marruecas* de José Cadalso, puede ayudar al alumno a entender a qué nos referimos en la clase cuando se abordan determinadas realidades culturales desde una perspectiva en la que la relativización del conocimiento previo, el intento de distanciamiento crítico respecto a los propios valores, así como la capacidad para ponerse en el lugar del otro, constituyen los pilares básicos de una actitud sin la que el intento de aprender una lengua extranjera y de conocer las claves de una cultura foránea se transforma en un reto muy difícil de afrontar (PASTOR, 2007, p.352).⁶

A partir do trabalho com a leitura literária em aulas de língua espanhola, podemos apresentar aos aprendizes um leque de saberes culturais que serão de suma importância para o amadurecimento da aprendizagem desse idioma e para o amadurecimento próprio.

Para finalizarmos esta parte do capítulo, concordamos com Pastor (2007) ao discorrer que, além de proporcionar todos esses fatores que mencionamos anteriormente, estimulando a leitura literária aos aprendizes de obras hispânicas, também poderemos desenvolver neles, com o passar do tempo, estratégias de leitura que os ajudarão a ter um olhar mais crítico, fazendo com que esses leitores identifiquem aspectos da própria narrativa com mais facilidade como: as vozes do texto, o espaço em que acontece a narrativa, os interlocutores, a relação entre o texto literário e a cultura de outros textos lidos, e conhecer mais de perto o personagem criado pelo autor.

Sendo assim, acreditamos que após a leitura desta pesquisa, os professores de língua espanhola que ainda possuem a prática de ensinar o idioma, focados apenas na utilização de excertos de obras literárias com o objetivo de focar unicamente os aspectos gramaticais, possam refletir a possibilidade de encarar a literatura como um meio para instigar seus alunos à leitura literária, formulando perguntas criativas que

⁶ “Por otro lado, cada vez são mais as obras literárias que abordan como tema a interculturalidade e o multiculturalismo desde distintas perspectivas. Propor a leitura de novelas como *Dientes blancos* de Zadie Smith, *Homem lento* de Coetzee, ou *As cartas marroquinas* de José Cadalso, pode ajudar o aluno a entender a que nos referimos na aula quando se abordan determinadas realidades culturais desde uma perspectiva na que a relativização do conhecimento prévio, o distanciamiento crítico a respeito dos próprios valores, assim como a capacidade para se por no lugar do outro, constitui os pilares básicos de uma atitude sem a qual a tentativa de aprender uma língua estrangeira e de conhecer as chaves de uma cultura forense se transforma em um fato muito difícil de afrontar”. Tradução nossa.

estimulem debates em sala de aula de acordo com o nível da turma, para que ele possa disfrutar das várias possibilidades de ensino da língua espanhola que a literatura oferece.

De acordo com Fraquinelli (2011), o estudante de Letras tem como objeto de estudo a linguagem e por isso ele deve ser orientado e preparado para reconhecer diferentes práticas de leitura para que uma vez formado, seja possível proporcionar a partir do ensino básico, atividades de leitura e estimular a formação de seus futuros alunos como novos leitores.

Defendemos a contribuição do professor para o letramento literário de aprendizes de língua espanhola através das práticas de leitura que o leitor desenvolve ao ser estimulado à leitura, podendo facilitar a aquisição do idioma em suas várias perspectivas de aprendizagem.

CAPÍTULO 2:

EL AMOR EN LOS TIEMPOS DEL CÓLERA: UM ROMANCE

IMPACTANTE

Para apresentar o gênero objeto da experiência leitora aqui desenvolvida, teceremos noções sobre a teoria do romance e faremos um breve estudo sobre a obra de Gabriel García Márquez *El amor en los tiempos del cólera* (1985). Destacamos, também, que é possível apontar essa importante obra da literatura hispano-americana, como um recurso que o professor pode trabalhar, para promover em suas aulas, aspectos linguísticos e socioculturais que são encontrados pelos caminhos da leitura literária.

2.1 Noções sobre a teoria do romance

Para iniciarmos este capítulo, visando um melhor entendimento do leitor a respeito do gênero romance, é necessário conhecer brevemente o percurso histórico desse gênero que consideramos tão importante em nossa pesquisa.

De acordo com Reuter (2004), o romance trilhou um longo caminho para ser reconhecido como literatura. O primeiro desafio se deu pelo fato de o gênero romance utilizar uma linguagem “comum”, não correspondendo aos textos literários tidos como “puros” durante o século XII, que utilizavam o latim como língua culta. Dessa forma, com o passar dos anos, o romance recebeu vários significados, “no começo do século XII, significava ‘língua vulgar’ e o verbo romancear tinha o sentido de “traduzir do latim para o francês,” no século XIII e de “escrever em francês, no século XIV” (REUTER 2004, p. 5).

Ainda de acordo com o autor, o desenvolvimento da escrita, que foi acontecendo durante os anos, está diretamente relacionado à história do romance, visto que no século X houve uma unificação linguística gerada por necessidades políticas, econômicas e educativas, sendo este último fator beneficiado pela possibilidade de se desenvolverem gramáticas, dicionários e as antigas enciclopédias. Assim, o fortalecimento dessa escrita caminha em paralelo ao desenvolvimento da leitura, pois, devido a essas condições, o leitor pode conhecer estilos de romance e de variações da língua.

Naquele tempo, segundo Reuter (2004), os governos censuravam firmemente as publicações de escritores que violavam os “limites da escrita”, uma vez que além de envolver autores, livreiros e leitores, a literatura principalmente era vigiada pelo domínio político e religioso.

A literatura supõe agentes específicos (autores, editores, livreiros, tipógrafos, críticos, leitores...) em grande quantidade e suficientemente diversificados, relativamente autônomos em relação ao resto da sociedade e, sobretudo, aos poderes exteriores (político, religioso...) (REUTER 2004, p.6).

Dessa forma, Reuter (2004) afirma que houve uma batalha dos autores na busca da autonomia da escrita. Eles buscavam submeter seus textos a autoridades do meio literário e não mais à igreja ou a políticos. Nessa guerra de direitos e poderes, muitos escritores foram presos ou além de terem seus textos censurados, também eram impedidos de escrever. Assim, as publicações que tiveram êxito durante o século XVIII só foram possíveis pela impressão clandestina principalmente na França que o direito de publicação e autoria só foi concedido em 1777.

Após uma série de conquistas e avanços do mundo literário, os autores passaram a promover seus textos a partir da originalidade. Dessa forma, Reuter (2004) explica que, somente nos séculos XIX e XX, as histórias passaram a ser cada vez menos repetitivas e cada vez mais com estilos diferentes. Com isso, a literatura passou a ser debatida principalmente entre escritores e estudiosos da área, sem sofrer influência externa, fazendo com que o romance ganhasse força até hoje.

Um dia, o romance foi considerado como um gênero de menor importância, mas atualmente, podemos considerá-lo como um gênero literário predominante, visto que existem revistas especializadas, que reconhecem e oferecem prêmios como incentivo à produção. De acordo com Reuter (2004).

O interesse narrativo, as aventuras e regras formais menos estritas correspondiam, sem dúvida melhor, a um novo público bem menos nutrido de cultura clássica e de saber retórico, que não partilhava a

convivência cultural dos autores e dos leitores dos séculos passados (REUTER 2004, p.10).

Assim, com uma quantidade considerável e com os mais variados tipos de leitor, o romance, segundo o autor, aproveita o contexto social desse universo de leitores para, sem restrições, falar e levantar críticas sobre si e sobre o próprio indivíduo leitor, que está inserido em seu contexto sócio-histórico. A partir desse fato, Reuter (2004) explica que é no século XIX que o romance é reconhecido como ferramenta de conhecimento tanto pela forma de ser escrito, quanto pela leitura de mundo. “Ele se desfaz de sua imagem de inverossimilhança para se colocar como avalista do realismo, colaborador da visão científica e mesmo como instrumento de conhecimento” (REUTER 2004, p.11).

Uma vez que relacionamos o romance à sociedade, não podemos deixar de citar que, se a sociedade está em constante movimento, sendo sujeita a alterações durante seu percurso histórico, o romance acompanha essas alterações dando a possibilidade de diversificação do gênero. Dessa forma, percebemos que é possível notar no romance *El amor en los tiempos del cólera*, de García Márquez (1985), este acompanhamento do aspecto sociocultural, a partir da vontade que a personagem Florentino Ariza tem em buscar um emprego com o seu tio León XII, dono da Companhia Fluvial do Caribe, -uma empresa de barcos a vapor-, para ficar rico e assim conseguir ser notado por sua amada Fermina Daza, que já estava casada com o Dr. Urbino, homem rico, culto e médico, ou seja, o homem para ser reconhecido perante a sociedade, devia ser um home culto e rico; Florentino era apenas culto; faltava-lhe a riqueza.

Baseando-nos em Reuter (2004), e ainda se tratando das transformações de mundo, é possível dizer que os conflitos também inspiram ou influenciam os romances. Em princípio, o autor trata, por exemplo, dos conflitos religiosos e políticos como um caminho que permite que os escritores construam o texto polêmico. Quando pensamos sobre o porquê de García Márquez, no romance em estudo, ter apresentado vestígios da guerra civil que assolava a Colômbia naquele tempo, refletimos sobre o argumento de

Reuter (2004), que ao defender que tais conflitos dão margem a temas específicos na ficção (histórias de guerra, críticas, valorização do seu campo, denúncias, mudanças sociais mutação econômica e nos costumes) e emergem nos textos através de seus personagens, chegam a existir e levantam, de modo crucial, a questão entre o dizível e o romanesco, com a exposição das guerras.

Após esse breve percurso histórico do gênero, tratamos agora de perceber tais fatores históricos no romance propriamente dito, começando com a definição de personagem.

No começo do século XX os personagens são criados a partir de sua posição social, com traços físicos variados que podem ser modificados entre o início e fim do romance. São realistas, nem sempre são felizes ou heróis, fazendo com que a escrita literária seja valorizada por sua originalidade (REUTER 2004, p.24).

Dessa forma, García Márquez constrói seus personagens a partir de sua posição social. No romance, podemos perceber essa questão partindo do contexto em que vivem os protagonistas: Dr. Urbino é um homem de família rica, estudou em uma boa Universidade da França e é médico, Fermina Daza é uma mulher filha de um comerciante de cabras bem-sucedido e rico que procura um bom partido para sua filha casar e por último Florentino Ariza, que vive com a mãe em uma humilde e pequena casa, é pobre e trabalha como telegrafista na mesma cidade.

Com essas informações, o leitor já pode de certa forma idealizar os personagens, de acordo com sua posição social, como por exemplo, Fermina Daza e Dr. Urbino pelo fato de serem ricos, pode-se deduzir que eles são de aparência bem cuidada e andam bem vestidos, por exemplo. Já Florentino Ariza, por ser pobre, pode levar o leitor a imaginá-lo com certo descuido da pele, sem muitas vaidades, uma vez que sua condição financeira não permitiria este comportamento, além de vestimentas populares que comporiam seu vestuário. Essa descrição imaginada de Florentino Ariza pode ser modificada como observamos nessa última citação sobre a personagem. Do começo ao

fim do romance, aos poucos o protagonista vai evoluindo socialmente, terminando como presidente de Companhia Fluvial do Caribe. Nesse ponto do romance, o mesmo leitor que fez uma primeira descrição imaginária de Florentino, já pode fazer outra totalmente diferente.

Nos romances, além da descrição de personagens, existe a descrição do espaço em que acontece a história, como por exemplo:

Encontró el cadáver cubierto con una manta en el catre de campaña donde había dormido siempre, cerca de un taburete con la cubeta que había servido para vaporizar el veneno. En el suelo, amarrado de la pata del catre, estaba el cuerpo tendido de un gran danés negro de pecho nevado, y junto a él estaban las muletas. El cuarto sofocante y abigarrado que hacía al mismo tiempo de alcoba y laboratorio, empezaba a iluminarse apenas con el resplandor del amanecer en la ventana abierta, pero era luz bastante para reconocer de inmediato la autoridad de la muerte... [...] había un mesón atiborrado de frascos y pomos sin rótulos, y dos cubetas de peltre descascarado bajo un foco ordinario cubierto de papel rojo (GARCÍA MÁRQUEZ 1985, p.11).⁷

Sobre a descrição, Reuter (2004) afirma que tal recurso se utiliza da espontaneidade da natureza e das expressões, porém o que interessa mais é produzir um real interessante que sirva de convite à leitura proporcionando sensações de receptividade do romance. Podemos perceber que o trecho citado acima nos revela o quanto envolvente é a leitura do romance de G.G.M., que pode possibilitar ao leitor se imaginar no espaço em que acontece a história. Esta forma de escrita provoca o leitor nesse sentido, quando são escritas mais de vinte características do espaço em que acontece a história.

⁷ “Encontrou o cadáver coberto com uma manta na cama campanha onde havia dormido sempre, perto de um banco com a cuba que serviu para vaporizar o veneno. No chão, amarrado no pé da cama, estava o corpo estendido de um grande dinamarquês negro de peito com pelos brancos, e junto a ele estavam as muletas. O quarto sufocante e pequeno que fazia ao mesmo tempo de dormitório e laboratório começava a ser iluminado apenas com o resplendor do amanhecer na janela aberta, pero era luz bastante para reconhecer de imediato a autoridade da morte... [...] havia uma mesa cheia de frascos e puxadores sem rótulos, e duas cubas de metal raspado sob um foco ordinário coberto de papel vermelho.” Tradução em português de Antônio Callado.

O romance, além de contar com o escritor que também é narrador da história, característica do realismo mágico⁸, mostra a intensidade do amor de Florentino por Fermina que proporciona momentos mágicos de maneira absolutamente normal: Não existem limites entre sonho e realidade quando Florentino Ariza, no início do romance, é dominado pela paixão que invade seu coração, chegando a confundir os sintomas do amor com os sintomas de cólera. Outro trecho da obra em que podemos perceber a existência de um universo de ficção na história, na criação dos personagens, no espaço e no tempo é a “intenção” que Florentino Ariza tem, ao “deleitar-se” de sua amada, quando em um ato irreal e ilógico comeu flores e se embbedou com o perfume que ela usava:

Fue esa la época en que cedió a las ansias de comerse las gardenias que Tránsito Ariza cultivaba en los canteros del patio y de ese modo conoció el sabor de Fermina Daza. Fue también la época en que se encontró por casualidad en un baúl un frasco de litro del Agua de Colonia que vendían de contrabando los marineros de la Hamburg American Line y no resistió la tentación de probarla para buscar otros sabores de la mujer amada [...] (GARCÍA MÁRQUEZ 1985, p.100).⁹

Reuter (2004) explica que as personagens têm um papel efetivo na organização do romance, determinando ações e vivenciando-as, dando sentido a elas. De acordo com os escritos do autor, entendemos que no romance, objeto de estudo desta pesquisa, Fermina Daza é a personagem paciente, pois é afetada pelo processo de conquista de Florentino Ariza, que por sua vez, pode ser considerado, como a personagem agente que inicia o processo da conquista amorosa e o Dr. Urbino revela características da personagem influenciadora, pois intervém na história amorosa, criando um estado de espera, esperança e temores do agente e do paciente. Para o escritor, cada personagem tem sua importância e o papel de conquistar o leitor por suas particularidades.

⁸ Trata-se da ausência de conflito entre a realidade e a fantasia, ou seja, uma visão surpreendente da realidade, uma realidade da que forma parte a fantasia de forma absolutamente natural.

⁹ “Foi essa a época que cedeu as ânsias de comer as gardênias que Tránsito Ariza cultivava nos canteiros do pátio e desse modo conheceu o sabor de Fermina Daza. Foi também a época em que se encontrou por casualidade em um baú um frasco de litro de Água de Colônia que vendiam os marinheiros vendiam de contrabando da Hamburg American Line e não resistiu a tentação de prova-la para buscar outros sabores da mulher amada” [...]. Tradução em português de Antônio Callado.

Em se tratando do espaço no qual acontece a história, García Márquez faz uma relação entre sua história e sua vida, dando um efeito real ao romance que acontece em um espaço real, no qual o autor passou parte da vida: Cartagena de Índias¹⁰. O espaço é descrito em seus mínimos detalhes, recuperando laços de memória do autor. Reuter (2004) explica que o espaço romanesco está sempre relacionado ao espaço real (Cartagena de Índias) e suas funções no interior do texto, assim, serve como uma espécie de relação da narrativa com o real. Os lugares tranquilizadores, angustiantes, sombrios, geralmente estão em constante harmonia com os sentimentos e clima da narrativa que envolve as personagens.

Finalmente, chegamos ao fator tempo presente nas narrativas. De acordo com Reuter (2004), a partir da noção de tempo, é possível identificar valores sociais de uma determinada época e a cultura de um povo. Alguns romancistas privilegiam o passado narrando fatos históricos. García Márquez, por exemplo, resgata fatos históricos, indiretamente, como no romance objeto de estudo desta pesquisa, apontando ao leitor uma guerra civil que assolou a Colômbia na época em que o romance é ambientado.

Após tecer noções sobre a teoria do romance, baseando-nos em Reuter (2004), é possível perceber no romance de *El amor en los tiempos del cólera*, uma obra que com todas as suas qualidades se destaca na esfera literária hispano-americana e pode servir como um poderoso recurso pedagógico em aulas de língua espanhola, funcionando como um elemento que pode direcionar o professor a dar enfoque às questões linguísticas e socioculturais de um povo hispânico situado no Caribe colombiano.

¹⁰ Capital do departamento de Bolívar na Colômbia. Também conhecida como Cartagena das Índias ou, simplesmente, Cartagena, ela é a 5ª maior cidade do país, além de ser 2ª maior região, constituindo-se na 5ª maior concentração urbana da Colômbia. A cidade banhada pelo mar do Caribe acolhe um dos principais portos do país.

2.2 *El amor en los tiempos del Cólera*: Cultura e Linguagem

Tratamos aqui, a partir da obra escrita e de sua adaptação fílmica, de identificar aspectos culturais abrigados no romance, que podem servir ao professor como um caminho de acesso ao intercultural.

Iniciamos, tentando entender o conceito de cultura a partir dos escritos de Santos (2006), defensor de que tudo o que envolve povos, nações, sociedade e outros grupos sociais, de maneira geral, envolve toda a humanidade e engloba cultura.

Santos (2006) nos direciona a dois conceitos que podem ser inter-relacionados entre si. O primeiro conceito define cultura como um conjunto de aspectos sociais, ou seja, tudo que contribui para a existência de um povo, de uma nação, e até mesmo de grupos inseridos em uma sociedade, seja ela qual for. Em seu segundo conceito, Santos (2006) define cultura como conhecimento, ideias e crenças relacionadas ao contexto social.

A partir desses conceitos, entendemos que os personagens do romance utilizado nessa pesquisa, são influenciados pelo contexto sociocultural no qual estão inseridos, assim como os sentimentos, os pensamentos e a forma de viver de cada personagem. Essa influência que pode ser encontrada de uma maneira geral na obra romanesca, pode ser notada e trabalhada pelo professor em sala de aula, como por exemplo, a guerra civil e a própria enfermidade do cólera, que podem representar os desgastes sociopolíticos daquela época, que são bem marcados nas obras de García Márquez, especialmente se tratando de *El amor en los tiempos del cólera*, mesmo sendo escrito após o período do boom latino-americano¹¹, em que as obras estão na maioria das vezes relacionadas à realidade.

Entre alguns aspectos culturais que podemos destacar no romance, temos o fato de a mãe de Dr. Urbino criticar Fermina Daza, já casada com seu filho, por ela não saber

¹¹ O Boom latino-americano foi um período em que as narrativas escritas na América Latina ganharam força na Europa durante os anos de 1960 e 1970.

tocar piano. Essa crítica acontece, porque naquele tempo e ambiente, na década de 1890, as mulheres consideradas cultas, deveriam saber tocar piano e costurar. Foi um tempo no qual as mulheres, diferente de hoje, viviam em casa e o sustento da família era de responsabilidade apenas do marido. Dessa forma, concordamos com Santos (2006), podendo considerar que tal costume encaixa perfeitamente em seu conceito de cultura. Outro exemplo que podemos destacar vem da adaptação fílmica do romance:

Figura 1 – Reprodução da viagem de Fermina Daza pelos Andes colombianos



Fonte: Adaptação fílmica de Mike Newell (2007)

Aqui, é possível perceber que o leitor/espectador tenha noção do espaço geográfico o qual García Márquez descreve, predominando nesta imagem, os Andes colombianos nos quais se pode perceber também, além do tipo da vegetação, o meio de transporte utilizado para viajar nesse tipo de terreno até os dias de hoje; a mula. Sabendo que esses fatores apresentados influenciam e fazem parte da existência de um povo, podemos considerá-los, de acordo com Santos (2006), como aspectos culturais de um povo.

Ciente da possibilidade dessa abordagem da cultura em sala de aula, a partir do texto literário refletimos que, estimular os aprendizes a compreender o “diferente”, pode ajudá-los a entender e conhecer seu próprio “mundo”. Dessa forma, a cultura pode ser trabalhada em sala de aula como uma forma de instigar o aprendiz à reflexão de mundo e de sociedade. Sendo assim, “o estudo da cultura contribui no combate a preconceitos,

oferecendo uma plataforma firme para o respeito e para a dignidade nas relações humanas” (SANTOS 2006, p.2).

O principal potencial do texto literário que pode ser aproveitado em sala de aula é o fator linguagem. Como já dito anteriormente, a literatura é um documento que traz consigo a identidade de um povo. Dessa forma, podemos levar em consideração a nacionalidade do autor do romance, que é colombiano e que utilizou na produção do texto literário, características específicas de seu contexto sociolinguístico.

De acordo com o Dicionário do Centro Virtual Cervantes, estudos sobre a linguagem relacionada à sociedade, cujo objetivo de análise é a influência que tem uma língua derivada das diversas situações de uso, tais como idade, sexo e origem étnica, a classe social, o tipo de educação recebida pelos interlocutores, a relação que há entre eles o tempo o lugar em que se produz a comunicação linguística, podem ser definidos como estudos sociolinguísticos.¹²

Linguagem e sociedade estão conectadas entre si, organizadas através de um sistema de comunicação, ou seja, de uma língua, podemos considerar que o trabalho com um texto estrangeiro já é um dado de recepção via aspectos culturais. De acordo com o Centro Virtual Cervantes, com o nascimento da sociolinguística nos anos de 1950 e 1960 do século XX, destaca-se a importância do entendimento das variantes linguísticas. Dentre elas, podemos citar, como exemplo, a variação diatópica, que relaciona o falante a sua origem geográfica. Essa variação consiste em diferentes formas de falar uma mesma língua, devido à distância geográfica entre os falantes, como por exemplo, enquanto na Espanha se usa a palavra *cerillas*, na América Latina se usa

¹² A Sociolinguística tem por objeto de estudo os padrões de comportamento linguístico observáveis dentro de uma comunidade de fala e os formaliza analiticamente através de um sistema heterogêneo, constituído por unidades e regras variáveis. “Esse modelo visa a responder a questão central da mudança linguística a partir de dois princípios teóricos fundamentais: (i) o sistema linguístico que serve a uma comunidade heterogênea e plural deve ser também heterogêneo e plural para desempenhar plenamente as suas funções; rompendo-se assim a tradicional identificação entre funcionalidade e homogeneidade; (ii) os processos de mudança que se verificam em uma comunidade de fala se atualizam na variação observada em cada momento nos padrões de comportamento linguístico observados nessa comunidade, sendo que, se a mudança implica necessariamente variação, a variação não implica necessariamente mudança em curso” (LABOV; HERZOG, 1968).

fósforos. Outro tipo de variação que podemos citar é a variação diastrática que relaciona o falante a sua formação cultural envolvendo fatores como classe social, educação, profissão, idade, etc. Como um último exemplo de variação, destacamos a variação diafásica, que abarca a mudança da linguagem de acordo com a situação que se encontra o falante, como por exemplo, a linguagem utilizada em uma roda de amigos, não é a mesma utilizada em uma reunião de negócios.

O espaço em que o romance em questão é narrado, de acordo com Andi3n Herrero (2008) pertence à zona dialetal caribenha, na qual muitas das características linguísticas são semelhantes às falas meridionais espanholas, principalmente o canário. Para a estudiosa, isso se deve por razões históricas, geográficas e climáticas que viabilizaram a chegada do castelhano, vindo do sul da Espanha (Andaluzia) à América.

É possível destacar algumas especificidades morfossintáticas daquela zona, como a presença do *pronombre personal sujeto*; “¿**tú** te quedas o **tú** te vas?” a *posposición de posesivos*; “el hijo **mío**”, “la casa de **nosotros**”, entre outros, que, apesar de toda a variação existente envolvendo a língua espanhola, seja na Europa ou nos países hispânicos, de acordo com Andi3n Herrero (2008), há a possibilidade concreta de que a partir de um padrão da língua, possa haver o entendimento entre os mais diversos falantes que carregam consigo suas mais diversas variações. Tal padrão é conhecido no campo da linguística como *estándar*.

Andi3n Herrero (2008) define o nível *estándar* da língua, como sendo um modelo ou padrão que ajuda tanto na compreensão quanto na produção do idioma, que é conhecido por todos os seus falantes, tornando-se uma espécie de esqueleto da língua. Ainda segundo a autora, um termo que pode generalizar o conceito apresentado anteriormente é conhecido como *norma*, que seria a variedade linguística considerada preferível por ser mais culta. Dessa forma Andi3n Herrero (2008) comenta:

Pero también debemos decir que ni todo lo que no está en la norma constituye un error; puede tratarse de una variante de nueva creación construida según las reglas gramaticales de la lengua, como es el caso

de los neologismos. Todavía en el caso de cometer errores, ni todas provocan incomunicación (ANDIÓN HERRERO 2008, p. 12).¹³

Andión Herrero (2008) explica que qualquer falante que se aproxime do idioma, termina percebendo suas variedades principalmente a diatópica. Dessa forma, é possível admitir a homogeneidade da Língua Espanhola, fator de grande importância quando se fala em ensino. Ao tratar de homogeneidade da língua, a estudiosa aponta para a simplicidade do próprio sistema alfabético-fonético, que segundo a estudiosa, é o que faz com que o falante sinta certa facilidade durante a aprendizagem do idioma.

Diante disso, entendemos a importância de o professor demonstrar a utilidade do modelo culto da língua que se aperfeiçoa e que é transmitido através da literatura.

É indiscutível, que a tradição literária da língua espanhola é antiga, independente da variedade em que estejam escritas as obras. Com o romance *El amor en los tiempos del cólera* não é diferente. Podemos perceber uma suficiente “neutralidade” do ponto de vista dialetal, que faz com que, através da *norma*, possa ser lido e compreendido por falantes de espanhol das mais variadas nacionalidades, inclusive de falantes brasileiros que aprendem o idioma em um cenário heterosiglótico.

Sendo assim, é importante os professores perceberem o quão valioso é o entendimento da importância de estudar a obra literária, por essa ótica, sua sala de aula, como um espaço que pode ser organizado para que haja trocas interculturais através da literatura.

Pretendemos destacar o ensino da competência intercultural como transversal em aula, tendo o texto literário, enquanto documento autêntico, um espaço especial e emblemático para as trocas interculturais, uma vez que se trata de um texto desprovido de intencionalidade pedagógica, podendo ser, particularmente, motivador da aprendizagem da língua, sobretudo quando se trata do ambiente de formação de novos professores (PINHEIRO-MARIZ, 2014, p.87).

¹³ Mas também devemos dizer que nem tudo o que não está na norma constitui um erro; pode se tratar de uma variante de nova criação construída segundo as regras gramaticais da língua, como é o caso dos neologismos. Ainda no caso de cometer erros, nem todas provocam incomunicação. Tradução nossa.

De acordo com Pinheiro-Mariz (2014), pode se definir interculturalidade como uma eliminação de barreiras, interação, troca, reciprocidade e solidariedade, ou seja, em um contexto de sala de aula, o intercultural pode ser definido como reconhecer e respeitar a cultura do outro.

Ainda concordando com a estudiosa, é possível entender que um professor de língua estrangeira, uma vez comprometido com o ensino de uma segunda língua, também deve se comprometer com o ensino de uma segunda cultura, já que língua e cultura caminham juntas.

A partir desses benefícios tecidos a respeito do texto literário, tentamos esclarecer o professor de língua espanhola em formação, que ainda utiliza textos literários como uma forma de se explorar apenas léxico e gramática, que o texto literário não deixa de ser um documento histórico e pode instigar debates sobre valores, respeito, honestidade, solidariedade, além de propor ao aprendiz um ambiente favorável para conhecer e respeitar a opinião do outro, já que de acordo com Pinheiro-Mariz (2014), a discussão das relações interculturais em sala de aula, é vista como uma forma especial de promover a tomada de consciência do intercultural a partir de aulas de língua estrangeira.

2.3 Impacto além da obra: das páginas para o cinema

Recordando que as grandes obras são adaptadas ao cinema, tratamos da história da adaptação fílmica desse romance que foi lançada no ano de 2007, considerando-a como uma ferramenta que facilita ao leitor/espectador o entendimento do romance a partir da tradução imagética. Laureado com Prêmio Nobel de Literatura (1982), García Márquez publica *El amor en los tiempos del Cólera* (1985), um romance

de repercussão internacional e uma das principais e mais vendidas obras do autor. A obra foi tão consumida pelos leitores, que “o produtor de *Love in the time of cholera* (2007), Scott Steindorff, ao longo de três anos tentou convencer o escritor a vender os direitos de adaptação de seu livro para o cinema” (FIORUCI 2013, p.146).

O romance tem como espaço uma cidadezinha do Caribe na virada do século XIX e tornou-se um imenso catálogo sobre o amor. Nele é possível identificar amores adolescentes, maduros e quase senis. Paixões violentamente carnais, delírios platônicos, agudas crises de ciúme, fidelidades a toda prova e traições, se sucedem nesse romance, até formar um mural com as múltiplas formas de amar.

Ainda de acordo com Fioruci (2013), García Márquez afirmou que visualizava seus textos no ato da criação literária, como se fosse um roteiro de um filme. Para o escritor, os personagens tinham seus movimentos seguidos pela câmera e quando ele voltava à leitura, ele “via” a câmera.

O escritor que nasceu em 6 de março de 1927, na cidade de Aracataca na Colômbia, que estudou direito na Universidade Nacional da Colômbia, em Bogotá, e que trabalhou como jornalista em Cartagena das Índias, também na Colômbia, interessou-se pelo cinema e trabalhou principalmente como diretor, após estudar no Centro Experimental de Cinema em Roma, na Itália, em 1950; dessa forma, compreendemos que García Márquez sabia do poder de sedução da sétima arte. Mesmo assim, o escritor permitiu que poucos textos seus fossem adaptados ao cinema. A adaptação de *El amor en los tiempos del Cólera* pode ser considerada, portanto, uma vitória para o diretor de cinema Scott Steindorff.

A principal ferramenta para que se trabalhe essa relação entre o romance e sua adaptação cinematográfica em aulas de língua espanhola é o cuidado que o professor deve ter ao selecionar o conjunto obra/adaptação, para que não se torne uma atividade que sirva apenas para passar o tempo e sem objetivos de ensino e aprendizagem.

Para esta pesquisa, elegemos *El amor en los tiempos de cólera*, pois a adaptação fílmica dessa obra foi acompanhada de perto pelo escritor e produtor García Márquez durante toda a produção fílmica e influenciou, desde a escolha dos atores até a escolha das trilhas sonoras como, por exemplo, *La Despedida*, *Pienso en ti* e *Hay amores*, canções da cantora e compositora, também colombiana, Shakira. Trata-se de uma adaptação muito fiel à obra original que traz consigo outros elementos que assim como as canções, podem aproximar o leitor/espectador ao contexto sociocultural colombiano.

Para Schlögl (2011) que cita Bordwell (1997), as afinidades do cinema com estilos provenientes de outras artes foram notadas desde o início dos anos 1920; assim, a estudiosa aponta que o cinema, na década de 1950, era uma arte de contar histórias e que sua maior afinidade foi com o romance e o teatro. A partir dessas observações, surge a teoria cinematográfica que tende a avaliar os ganhos e perdas conexas à relação Cinema e Literatura.

Ao longo da história da cinematografia, sempre houve resistências para se aceitar a adaptação fílmica de obras literárias. De acordo com Stam (2008), alguns estudiosos e críticos consideravam que se estaria criando uma arte impura, pois seriam resgatados aspectos de outras artes como a pintura, a música e a literatura. Nessa mesma perspectiva, Stam (2008) afirma que mesmo diante da utilização de meios linguísticos distintos de representação, a adaptação fílmica não deixa de ser uma obra original e ao mesmo tempo distinta do texto adaptado.

A passagem de um meio unicamente verbal como o romance para um meio multifacetado como o filme, que pode jogar não somente com palavras (escritas e faladas), mas ainda com música, efeitos sonoros e imagens fotográficas animadas, explica a pouca probabilidade de uma fidelidade literal, que eu sugeriria qualificar até mesmo de indesejável (STAM, 2008, p.20).

Existindo a possibilidade de entender o cinema da mesma forma que Stam (2008), lembramos que, como foi desenvolvido na introdução desta dissertação, nosso

trabalho não tem como principal finalidade comparar, em uma leitura meticulosa, as duas obras e indicar perdas e ganhos, mas sim, interessa-nos observar o percurso de leitura feito pelo público-alvo desta pesquisa, identificando aspectos da adaptação que puderam colaborar com a compreensão do romance, pois mesmo nesse caso, no qual existe uma consonância entre a obra escrita e a adaptação fílmica, é impossível que no filme se traduza exatamente o que o texto indica, pois o cinema recorre a vários outros recursos, possibilitando o uso da visão além de outros órgãos sensoriais.

Baseando-nos em estudos de Gorovitz (2006), o sujeito é formado por várias identidades que são construídas de acordo com o contexto social no qual o indivíduo está inserido. A partir dessas reflexões, é possível identificar o cinema como um semeador de identidades, pois através dele, coletivamente ou individualmente são compartilhadas características de um povo que, de alguma maneira, pode influenciar o espectador e o tornar também um agente propagador dessa cultura expressa pelo filme.

A aceleração das comunicações intra e extranacionais gera um processo de aproximação ou de erosão das diferenças rumo a 'aldeia global' na qual cada sujeito se transculturaliza por meio do dom de ubiquidade que lhe é aferido pelas novas tecnologias (GOROVITZ, 2006, p. 28).

Entende-se que, assim como na relação obra escrita e o leitor, existe entre o cinema e o espectador uma troca de expressão (imagem, som, interpretação, fisionomia, vestimentas, cenário etc.) e a imaginação do espectador, apenas após essa troca é que é possível concretizar a mensagem do filme que é exposto. Conhecido também como a sétima arte, o cinema, é uma manifestação da relação com o mundo que traduz sentimentos, preocupações e aspirações do espectador, tanto nos aspectos sociais como nos aspectos estéticos (GOROVITZ 2006).

Em suma, Gorovitz (2006) reflete que os meios audiovisuais se converteram no veículo principal de transmissão de informação, de cultura e ideologia. Nesse sentido, a tradução audiovisual se converteu em uma das variedades de tradução mais praticadas em todo o mundo.

De acordo com Plaza, (2001, p.18), o ser humano vive em constante contato com as imagens e é através delas que a realidade é representada desde o próprio pensamento que pode ser entendido como uma transmutação do que é visualizado com o real, caracterizando a tradução. Essa convergência de imagens em signos ou objetos, para Prates (2011), é feita individualmente por cada sujeito, que representará em sua mente a definição do signo visualizado.

Pensando no processo de tradução interlingual e de acordo com as reflexões de Plaza (2001), tal processo, apesar de conter línguas distintas, permanece no mesmo campo semiótico verbal, pois [...] “na tradução interlingual, a técnica tradutória processa-se no mesmo meio, porém em língua diferenciada, tendo por isso mesmo, tendência a despertar os sentidos latentes na língua de partida” (PLAZA, 2001, p. 45).

Em nosso caso, tratando-se de uma adaptação de um romance para o cinema, os signos verbais são convertidos em signos não verbais. Essas novas representações, são concretizadas através da intermedialidade¹⁴, fugindo da perspectiva tradicional que defende a tradução como uma forma de converter o texto em outro com o mesmo significado. Como por exemplo, podemos citar;

Trató de seducirla con toda clase de halagos. Trató de hacerle entender que el amor a su edad era un espejismo [...] derrotado, terminó por perder los estribos y mientras se atragantaba de improperios y blasfemias, ella se puso el cuchillo en el cuello, sin dramatismo pero con el pulso firme, y con los ojos atónitos que él no se atrevió a desafiar. (GARCÍA MARQUEZ 1985, p.121)¹⁵

Esse mesmo trecho da narrativa é reproduzido no filme, que tem como suporte, recursos como imagens, sons, figurino, expressões, iluminação etc. Como por exemplo.

¹⁴ É o processo da conjunção e interação de mídias. Quando se fala em mídias, devemos pensar não somente em cinema, fotografia, rádio, jornal e tv, mas também em literatura e artes. Elas são mídias, pois veiculam informação e reúnem todo um aparato social e cultural à sua volta.

¹⁵ Tratou de seduzi-la com toda a classe de afeto. Tratou de lhe fazer entender que o amor na sua idade era uma alucinação [...] derrotado, terminou por perder a estribeira e enquanto a sufocava de palavrões e blasfêmias, ela colocou a faca de cortar carne no pescoço, sem dramatismo, mas com o pulso firme, e com os olhos atônitos ele não se atreveu a desafiar. Tradução em português de Antônio Callado.

Figura 2 – Imagem correspondente ao confronto entre Fermina Daza e seu pai



Fonte: *El amor en los tiempos del cólera* - Mike Newell (2007)

É impossível que a adaptação fílmica consiga reproduzir exatamente o mesmo significado do texto literário, mas existem vários detalhes que não podem ser notados na leitura da obra, mas que podem ser facilmente percebidos durante a visualização da adaptação fílmica. Acima, apesar de se tratar de uma imagem que é estática, podemos ter a ideia do quanto à adaptação pode facilitar o entendimento do leitor/espectador, através, por exemplo, das expressões faciais, da fumaça, da luminosidade do ambiente, das velas acesas e apagadas e ainda, do áudio dos diálogos e da música que podem ser captados durante a exibição fílmica, podendo despertar um sentimento de angústia ou nervosismo durante a cena.

Assim, ainda em concomitância com Plaza (2001, p.71), seguindo essa linha de pensamento, acreditamos que essa relação entre mídias possibilita formas diferenciadas de tradução entre o sistema verbal e o não verbal, como por exemplo, o cinema, a música, a pintura etc.

Assim, o resultado do processo de tradução audiovisual, que em nosso caso é a adaptação fílmica, deve ser considerado como uma nova obra e não entendido como uma cópia ou uma reprodução de algo já criado. Entretanto, deve ser lembrado que tanto o romance quanto a adaptação fílmica, estão amplamente ligadas, existindo assim o que podemos chamar de equivalência e não de semelhança.

Um aspecto que podemos destacar da aprendizagem de uma língua estrangeira através da Leitura Literária é que a compreensão dos textos por parte do aluno está condicionada por seus conhecimentos prévios que envolvem língua, literatura e mundo, e pela “atualização” desses conhecimentos que se produzem no momento da leitura. Esta ideia é defendida amplamente por Hans-Robert Jauss¹⁶ e Wolfgang Iser, os principais mentores da Teoria da Recepção. De acordo com Antônio Fillola (2008), as principais inovações no âmbito da didática da literatura estão em total conexão com a Teoria da recepção de Jauss e Iser, que se apoia nas teorias hermenêuticas de Gadamer¹⁷.

Pode-se orientar os professores de língua espanhola a refletirem que no processo da leitura se produz uma troca interativa entre o texto e o leitor, e este último, o leitor, é quem completa e dá sentido ao texto lido.

O processo de recepção efetiva-se no reconhecimento do familiar e no familiarizar do desconhecido: a apropriação de um sentido passa por um vai-e-vem descontínuo entre repulsa e atração, por meio do qual o leitor acaba integrando a mensagem a um espaço de reconhecimento. Falar em construção de sentido implica considerar a mobilidade dos objetos, pois esses não são dados fixos, mas estabelecem um vínculo permanente como o presente, constituindo a intertextualidade do sujeito na sua relação com o mundo (GOROVITZ 2006, p.14).

Dessa forma, para a construção de sentido do texto, deve-se considerar a relação entre o que já foi lido e o que se está lendo; sendo assim, é possível formar a intertextualidade do sujeito na sua relação com o mundo.

Podemos entender que a leitura é uma atividade que nos faz conectar o universo criado pelo escritor, com nosso conhecimento subjetivo do mundo, levando-nos a deduzir que a estética da recepção direciona nossos estudos a uma atividade de amplificação espiritual e intelectual porque aumenta a dimensão cognitiva e emotiva do sujeito leitor. Além disso, a leitura não pode ser considerada pelos professores, apenas como uma atividade a mais no processo de aprendizagem de uma língua, pois se trata de um

¹⁶ Junto com seu colega também alemão Wolfgang Iser, Jauss é um dos maiores expoentes da estética da recepção, que fundamenta suas bases na própria crítica literária alemã.

¹⁷ Hans-Georg Gadamer foi um filósofo alemão considerado como um dos maiores expoentes da hermenêutica filosófica (interpretação de textos escritos, formas verbais e não verbais).

procedimento básico para integrar o desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão e para administrar a autoaprendizagem que conduzirá o aluno a sua autonomia como aprendiz.

Como podemos observar nesta pesquisa, a literatura é um fenômeno cultural em todas as dimensões da palavra cultura; a literatura na aula de ELE pode ser abordada de várias maneiras, ou seja: com fins literários, como um contexto para explicar, para desenvolver e praticar conteúdos linguísticos como também, pode ser trabalhada de forma que o professor possa guiar o aluno para os conhecimentos culturais em suas mais diversas naturezas.

Wolfgang Iser, um dos principais expoentes dessa perspectiva, para entender o texto, em seu ensaio *O processo da leitura: um enfoque fenomenológico* (1972) desenvolve a tese de que a teoria fenomenológica da arte enfatiza a ideia de que, ao considerar uma obra literária, deve-se tomar em conta não unicamente o texto, mas também considerar, em proporção semelhante, as ações envolvidas na reação do leitor diante o texto. Uma das ideias mais interessantes a esse respeito, formuladas por Iser (1979), é sem dúvida o que denomina o ato de concretização. De acordo com o teórico, a obra literária possui dois níveis: o artístico que remete ao texto criado pelo autor, ou seja, se resume à produção da obra em si que tem como resultado o livro impresso, e o estético que é o resultado ou a concretização real da obra realizada pelo leitor, quando se dá sentido ao texto. A convergência entre o texto e o leitor é o que proporciona a existência da obra literária. A obra não se concretiza apenas em estar em forma de livro, sendo o ato de leitura essencial para a obra ser considerada completa, convertendo-se em uma atividade produtiva de sentido.

Iser (1979) considera que uma característica da literatura é a indeterminação textual, ou seja, a ausência de uma correlação exata entre os fenômenos descritos nos textos. É possível entender a partir dessa teoria, que se abrem ao leitor duas possibilidades para chegar a normalizar a indeterminação do texto. Ou o leitor projeta

seus conhecimentos prévios sobre o texto, ou é submetido a revisar seus próprios conhecimentos prévios.

O texto literário ativa nossa própria percepção de mundo, capacitando-nos para recriar o mundo que é apresentado. O produto dessa atividade criativa é o que Iser (1979) chama de dimensão virtual do texto. Essa dimensão virtual não é o próprio texto, nem mesmo é a imaginação do leitor: é a união entre o texto e a imaginação.

Os lugares vazios indicam que não há necessidade de complemento, mas sim a necessidade de combinação. Pois só quando os esquemas do texto são relacionados entre si, o objeto imaginário começa a se formar; esta operação deve ser realizada pelo leitor e possui nos lugares vazios um importante estímulo (ISER 1979, p.106).

A partir dessas reflexões, nenhuma leitura pode esgotar todo o potencial de um texto e, sim, dependendo do conhecimento de mundo de cada indivíduo, contribuir para as várias conclusões possíveis. É essencial para qualquer tipo de texto que possa ser efetuada a relação leitor e texto, permitindo a absorção do desconhecido pelo receptor, atitude esta que é estimulada pelo escritor para atrair o público. Percebe-se que, destinado a ser o fator principal do ato da leitura, o leitor fica sujeito a esse critério de indeterminação que exige uma resposta da parte dele, ou seja, quanto mais indeterminação houver em um texto, maior é a participação do leitor e de sua imaginação que está destinada a preencher os vazios que existem no texto e que incentivam o processo da leitura.

O texto é um sistema de tais combinações e assim deve haver também um lugar dentro do sistema para aquele a quem cabe realizar a combinação. Este lugar é dado pelos vazios do texto, que assim se oferecem para a ocupação pelo leitor. Como eles não podem ser preenchidos pelo próprio sistema, só podem ser por meio doutro sistema. Quando isso sucede, se inicia a atividade de constituição, pela qual tais vazios funcionam como um comunicador central da interação do texto com o leitor (ISER 1979, p. 91).

Na obra cinematográfica, o espectador também é destinado a preencher os “vazios” da compreensão da cena, compensando e administrando a mensagem fílmica

utilizando a imaginação e a subjetividade. Assim, como no texto escrito, a cada leitura promovida pelo professor, o leitor/espectador é de certa forma, incentivado a “atualizar” o sentido do filme, contando com recursos de áudio, imagem, movimento, ambiente representado, gestos, expressões faciais, música e a própria narrativa, instigando-o a participar frequentemente da concretização da obra cena após cena.

O cinema, que é visto como a arte do mundo moderno e que consegue fazer o leitor/espectador identificar-se em um mundo globalizado, valorizando a cultura através da imagem, pode se tornar um aliado dos professores em aulas de LE. Tratando a recepção da mensagem fílmica como um contato individual do leitor/espectador, este reage a cada cena de uma maneira e inconscientemente, dá significado ao real que o filme proporciona.

De acordo com Gorovitz (2006, p.16), “pensar na recepção em um contexto implica refletir sobre os efeitos que a obra desperta, definindo critérios de avaliação que não sejam apenas aferidos pelo juízo do gosto, o grau de intimidade que ela proporciona e a proximidade com uma dada base cultural”. A autora explica ainda que “a obra não é meramente reprodução ou reflexo de eventos sociais, mas desempenha um papel ativo, fazendo história ao participar dos mecanismos de motivação do comportamento social”.

Dessa forma, abordando o filme e sua relação estética com o espectador, também é possível afirmar que não existe mensagem fílmica cristalizada, com sentido único. É sempre plausível uma nova interpretação, tornando-se assim como na obra escrita, um estímulo para a releitura, uma nova interpretação e conseqüentemente um entendimento atualizado do que foi lido.

De acordo com Napolitano (2011), tratando-se do ensino de uma língua estrangeira, em especial a língua espanhola, através da leitura literária e da leitura cinematográfica, é possível nortear os futuros professores quanto à atuação nas escolas de ensino básico, para trabalharem os aspectos culturais através do cinema trilhando

caminhos nos quais “a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (NAPOLITANO 2011 p.11).

Ainda de acordo com o autor, é importante que antes de usar o cinema como um recurso de aprendizagem, o professor tenha em mente quais as possibilidades de abordagem com aquela arte; “Qual o uso possível desse filme? Para qual faixa etária e escolar ele é mais adequado? Como irá abordar o filme? Dentro da disciplina ou num trabalho interdisciplinar? Qual é a cultura cinematográfica dos alunos?” (NAPOLITANO 2011 p.43). Essas perguntas são estratégicas para que a utilização do filme não se torne uma atividade “passatempo” ou com objetivos, pedagogicamente falando, inviáveis.

Napolitano (2011) entende que a utilização de filmes em aulas de língua espanhola é uma prática privilegiada para o professor, pois Espanha, México e Argentina, Paraguai, Uruguai, entre outros, são países que produzem uma considerável quantidade de filmes com atores hispânicos, tornando-se possível a comparação entre as variedades diatópicas entre os países.

Assim, percebemos que havendo uma boa relação entre professor, literatura e adaptação fílmica em aula de LE através da adaptação fílmica, pode-se ter em mãos um ótimo meio para se conseguir construir o saber e ainda proporcionar noções de mundo, através de aulas interativas que atraem o interesse dos aprendizes.

Pudemos perceber, por exemplo, que tanto no romance, quanto na sua adaptação fílmica, Gabriel Garcia Márquez envolve em sua narrativa aspectos como sua história pessoal, a cultura de um país e especialmente a cultura de um povo, assim como aspectos históricos que são observados no tempo em que ocorre o romance. García Márquez relaciona fatos reais com imaginários repassando para o leitor os mínimos detalhes advindos de um lugar de memória, que nesse caso, se trata de Cartagena das Índias, cidade na qual ele conseguiu seu primeiro emprego como jornalista. Utilizando as duas mídias, romance e adaptação fílmica, pensamos que é possível despertar nos aprendizes o interesse pela aula. Tal combinação pode proporcionar a aprendizagem de

aspectos culturais, linguísticos, históricos, etc., que quando não identificados em um primeiro momento de leitura, podem ser encontrados durante a leitura do filme e vice-versa.

CAPÍTULO 3:
PROCEDIMENTOS METOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos a composição metodológica que tornou possível nossa investigação e o percurso realizado para a efetivação desta pesquisa. Para isso, dividimos o capítulo em quatro partes. Na primeira, discorremos sobre a tipologia e natureza da pesquisa; em seguida, tratamos de contextualizá-la, descrevendo os elementos que motivaram o seu desenvolvimento, a saber: o romance e a sua adaptação fílmica, bem como o ambiente em que a pesquisa foi realizada, momento no qual também tecemos considerações acerca do perfil dos participantes; na terceira parte, encontra-se a descrição do processo utilizado na coleta de dados para obtenção dos resultados, e também expomos o questionário e as atividades utilizadas durante a sequência de atividades, que constituem também o corpus da investigação. Por fim, dissertamos sobre o corpus da pesquisa que além do romance e de sua adaptação, é composto também pelas respostas dos participantes que constam no questionário e nas atividades, como também, as considerações cuja análise desenvolvida nos permitiu concluir a pesquisa.

3.1. Tipologia da pesquisa

Desenvolvemos uma investigação sistemática, crítica - e autocrítica -, com o objetivo de contribuir para o avanço do conhecimento. Assim, esta pesquisa pode ser classificada como sendo uma pesquisa-ação, uma vez que o pesquisador interveio diretamente na sala de aula, com o propósito de identificar necessidades e analisar, de maneira sistemática, uma prática baseada em uma teoria de abordagem. Em nosso caso, buscamos, a partir da leitura do texto literário, instigar e favorecer o ensino da língua espanhola, propondo ainda, atividades de leitura na promoção de pontes interculturais, a fim de amenizar as dificuldades de aprendizagem da leitura literária em língua espanhola.

Neste trabalho, executamos uma pesquisa-ação, posto que é uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa

intervenção, na qual poderão ser identificadas algumas características importantes. De acordo com Moreira e Caleffe (2008):

a) a pesquisa-ação é situacional – está preocupada com o diagnóstico do problema em um contexto específico para tentar resolvê-lo nesse contexto; b) é usualmente (embora não inevitavelmente) colaborativa – equipes de pesquisadores trabalham juntos no projeto; c) ela é participativa – os participantes da equipe tomam parte diretamente ou indiretamente na implementação da pesquisa; e d) ela é auto avaliativa – as modificações são continuamente avaliadas, pois o principal objetivo é melhorar a prática (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 90).

Classificamos ainda nossa pesquisa como qualitativa, pois de acordo com os mesmos estudiosos, explora características que não são facilmente descritas através de números. Fato que se explica, porque se tenta entender a construção subjetiva e real dos informantes, a partir de uma observação constante e natural no ambiente de coleta. Além disso, busca-se compreender um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes desse sistema complexo de significados, tendo como objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, reduzindo a distância entre o indicador e o indicado e entre a teoria e os dados.

Esta investigação, que foi realizada pelo pesquisador - que também é o professor da turma -, nos dá a compreensão descrita por Moreira e Caleffe (2008) de que: “[...] esta é a pesquisa que o professor pode conduzir no contexto da prática profissional imediata, com o objetivo de melhorar sua prática pedagógica, desenvolver novas estratégias de ensino e buscar soluções para os problemas que afetam a aprendizagem do aluno, ajudando os gestores da educação a entenderem melhor o contexto em que ocorrem o ensino e a aprendizagem” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.17).

Dessa forma, o docente evolui profissionalmente e torna possível a percepção de novas formas de construção do conhecimento em sala de aula.

[...] temos uma visão bastante diferente da relação entre ensinar e pesquisar, pois enfatizamos o valor positivo desta atividade como crítica, reflexiva e orientada para o próprio desenvolvimento do professor. Isso não deve ter como resultado apenas a elevação do status profissional do professor, mas a geração do conhecimento e o desenvolvimento pessoal de tal modo que a prática seja melhorada [...] (MOREIRA; CALEFFE 2008, p.16).

Sendo assim, desenvolvemos esta pesquisa tendo suporte no romance *El amor en los tiempos del cólera* (1985), de G.G.M. e sua adaptação fílmica (2007), com o propósito de promover a leitura literária em aulas de ELE.

3.2. Contextualizando a pesquisa

Resgatando memórias entre os anos 1980 e 1990, quando ainda estudante do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de uma escola particular de nossa cidade, foi possível constatar que, naquele tempo e naquele espaço, havia uma preocupação quase que diária em estimular os aprendizes à leitura desde os anos iniciais. Para tanto, os docentes utilizavam de toda a criatividade para elaborar atividades de leitura e, conseqüentemente, em igual proporção, havia, naquele ambiente, a prática da produção escritas através de atividades que exigiam a elaboração de resumos, notícias, redações dissertativas, etc. O resultado dessa prática de leitura e escrita era alcançado em longo prazo. Chegando ao Ensino Médio, a maior parte dos aprendizes, que desde os anos iniciais eram estimulados ao contato com a literatura, tinham uma significativa facilidade para ler e interpretar textos, para escrever suas redações e se expressarem através dos textos, das letras, além de um vasto aprendizado sobre os aspectos culturais de diferentes povos que era possível a partir dos caminhos literários.

Todos esses fatores, que sob a nossa ótica eram positivos, permitem comprovar que a leitura amplia, dentre outros aspectos, o senso crítico do aprendiz. Na atualidade,

entendemos que parece haver uma diminuição progressiva dessas práticas de leitura e escrita em sala de aula, tanto na rede privada quanto na rede pública, fazendo-nos perceber e identificar, enquanto professor do Ensino Superior, as dificuldades enfrentadas pelos aprendizes em pleno grau universitário, quanto às atividades de compreensão de um texto, sobretudo do literário, especialmente tratando-se de aprendizes de espanhol como língua estrangeira em formação docente.

Sabendo disso, verificamos ainda em nossa pesquisa, que 60% dos colaboradores apontam o vocabulário como uma das maiores dificuldades durante a leitura literária; já 30% apontam como maior dificuldade a leitura do texto romanesco, que, por se tratar de uma leitura que exige um pouco mais do leitor, conseqüentemente dificulta a compreensão do texto e por último; 10% consideram que os aspectos culturais uma vez desconhecidos, também dificultam a compreensão do texto literário.

Gráfico 1 – Dificuldades enfrentadas durante a leitura literária



Fonte: Elaborado pelo autor para esta pesquisa.

Esse panorama de dificuldades enfrentado pelos aprendizes do Ensino Superior, no que diz respeito à leitura e interpretação de textos, provoca um desafio para os professores: incitá-los à leitura literária, já que em nosso caso, ler obras literárias em

língua espanhola, muitas vezes, parece estar longe da realidade dos professores em formação, que são receptivos às leituras mais simples como as do tipo informativa midiática, emitidas pela televisão, redes sociais, etc.

O que percebemos, frequentemente, é que, geralmente os futuros professores consideram a literatura como uma disciplina que está apenas relacionada aos aspectos historiográficos, ao reconhecimento e análise do gênero literário, etc. Dessa forma, geralmente leem obras literárias apenas quando são obrigados e, na maioria das vezes, para a obtenção de notas durante a graduação, por isso, muitos deles terminam por eliminar essa opção de leitura durante sua vida profissional.

Entendemos que para se ler uma obra romanesca, por exemplo, necessita-se de muito mais tempo do que para a leitura de outros gêneros literários como poemas e contos. Dessa forma, é possível que cada vez mais, os romances sejam “esquecidos” quer em aulas de língua estrangeira, quer em aulas de língua materna.

Pensando em resolver ou amenizar as lacunas deixadas ao longo da leitura no âmbito do ensino da língua espanhola, entendemos que a adaptação fílmica do romance *El amor en los tiempos del cólera*, de G.G.M. (1985), pode ser um instrumento que instiga a leitura, auxiliando na formação de jovens leitores literários.

Considerado como um dos autores mais importantes do século XX, Gabriel García Márquez foi um dos escritores mais admirados e traduzidos no mundo, com mais de 40 milhões de livros vendidos em 36 idiomas. O Prêmio Nobel de Literatura em 1982 e especialmente o romance, *El amor en los tiempos del cólera*, lançado pelo autor em 1985, costumam representar a vida cotidiana da América Latina, muitas vezes baseadas em sua própria vivência, na cultura, nas histórias contadas e vividas entre sua família e no realismo fantástico que ele produz em sua obra. Essas características costumam ser percebidas a partir do contexto sócio histórico e também nos personagens durante toda a narrativa. Para chegar à súpula amorosa, é possível comparar a experiência vivida por

G.G.M. e, especialmente, na experiência de seus pais. Boa parte do romance foi escrita na cidade de Cartagena de Índias, na Colômbia, onde seus pais viveram naquela época.

Esse romance revela uma história de amor que foi impossível entre os protagonistas Florentino Ariza e Fermina Daza que, devido à proibição do pai da moça, não conseguem realizar o sonho de se casarem como queriam. A protagonista foi obrigada pelo pai a acompanhá-lo em uma viagem pelo interior da Colômbia para que Florentino Ariza fosse esquecido, sendo possível apenas ao final do romance e após mais de cinquenta anos, voltarem a se encontrar e tornar possível o que parecera impossível: o amor em plena velhice. Essa história pode ser comparada ao romance de seus pais, na qual o avô de García Márquez tentou impedir o namoro da mãe do escritor com o seu pai, que era telegrafista, assim como o personagem Florentino Ariza.

Ao longo de todo o romance, o narrador relata vários fatos que acontecem em um contexto sócio-histórico colombiano, no qual o autor se identifica: a cidade de Cartagena das Índias, no final do século XIX. Dentro desse espaço físico são aprofundadas questões não só referentes à Colômbia, como também a toda América Latina.

Elegemos essa obra por ser um romance de prestígio mundial e também, porque sua adaptação fílmica foi supervisionada pelo próprio autor, sendo notória uma consonância entre a adaptação e a obra literária original que terminam trazendo um universo de cultura e, conseqüentemente, potencializa o estabelecimento de pontes interculturais entre os aprendizes.

Vale lembrar, entretanto, que nossa pesquisa não tem como principal finalidade confrontar, as duas obras e criticar os acertos e falhas da adaptação, porém interessamos observar o percurso de leitura feito pelo público-alvo, identificando aspectos da adaptação que virão a colaborar com a compreensão do romance.

3.3. Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada através da autorização do Comitê de Ética, por meio do parecer consubstanciado nº 1.638.216 e planejada para ser feita durante as aulas da disciplina *Prática Pedagógica II*; disciplina com carga horária de 66h, cuja ementa prevê o ensino de Metodologias de ensino da língua espanhola para o ensino fundamental e médio, técnicas de ensino referentes à aquisição das habilidades Linguísticas básicas, elaboração de cursos audiovisuais e abordagens de técnicas de ensino e avaliação. O fato de o professor dessa disciplina ser também o pesquisador, favoreceu a execução no que toca ao fator tempo disponível de aula e tempo disponível para atividades. Além disso, foi notório o quanto motivou os aprendizes, que formavam o universo, como já sinalizamos, de 10 colaboradores. Quando informados de que estariam participando de uma pesquisa em grau de pós-graduação, eles se empenharam em ler o romance e participaram efetivamente da pesquisa, sem faltar às aulas e dedicando-se às atividades.

Para ser realizada a intervenção, utilizamos para a coleta de dados quatro instrumentos: um questionário de sondagem, atividades em forma de sequências de atividades, gravação em áudio e anotações de campo. No questionário, buscávamos melhor identificar o perfil da turma, uma vez que estava sendo o primeiro contato com ela; por essa razão, buscamos estimular os aprendizes a expressar alguns dados relacionados à leitura literária (foco da nossa pesquisa), ao cinema e opiniões sobre o texto literário.

O questionário inicial que serviu para traçar o perfil dos colaboradores e levantar principalmente informações a respeito da leitura literária e do cinema foi aplicado na segunda unidade do primeiro semestre de 2015 e o mesmo estava dividido em quatro partes: o perfil do estudante, Leitura literária, Literatura e por último o cinema. A primeira parte abordou dados do colaborador como: idade, sexo, profissão e o trajeto de estudos,

acadêmicos ou não, da aprendizagem de língua espanhola. Com a segunda parte, tentamos levantar dados sobre o interesse do colaborador pela leitura literária e em caso positivo, com que frequência essas leituras aconteciam. A parte seguinte tratou de identificar principalmente o interesse dos aprendizes pela literatura e as dificuldades que sentiam para entender o texto literário. Por último, constatamos o conhecimento dos colaboradores sobre o cinema, sobre os tipos de filme, suas preferências e finalmente, a opinião deles sobre a relação literatura x adaptação fílmica.

Também foi feita uma sequência de atividades, com o propósito de proporcionar aos aprendizes, uma experiência de se abordar a Leitura Literária (LL). Na SA, havia oito atividades de compreensão textual e compreensão do texto, por um viés multimodal, visto que estávamos trabalhando com duas artes. A intenção dessas sequências foi de acompanhar e analisar uma provável evolução dos aprendizes no que diz respeito à LL, verificando através das respostas dos aprendizes, se gradualmente, a cada módulo de atividades, houve evoluções da leitura e conseqüentemente da interpretação do texto literário, além da percepção de aspectos linguísticos e culturais da narrativa que antes não eram percebidos.

Para executar a pesquisa, elegemos na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em seu *Campus I* (Campina Grande- PB), - o qual oferta o curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Espanhola desde 2007-, uma turma de quinto período dessa habilitação. Tal escolha se deu a fim de que a pesquisa pudesse ter relevância para o desenvolvimento educacional de nosso Estado e, por conseguinte, para nossa cidade Campina Grande-PB, por se tratar de um estudo que é de interesse de professores de LE, formados ou em formação.

Baseando-nos no Marco Comum Europeu de referência (MCER, 2001)¹⁸, os colaboradores envolvidos na pesquisa, teoricamente, enquadram-se no nível intermédio da LE (nível B1), já que chegaram a concluir 50% do curso, inclusive já tendo cursado as

¹⁸ O Marco Comum Europeu de Referência (MCER) é um modelo europeu, utilizado também em outros países, que serve para medir o nível de compreensão e expressão oral e escrita em uma determinada língua.

disciplinas de *Teoria e Crítica Literária I e II* e *Literatura Espanhola I e II*, cada uma dessas com a carga horária equivalente a 60 horas, fato que consideramos de suma importância para tornar possível o desenvolvimento desta pesquisa.

Vale ressaltar que, dentre os participantes da pesquisa, apenas 20% se submeteram a uma formação complementar em escolas de línguas, cursando os níveis básico, intermediário e avançado em um período de 3 anos. Os demais, por motivos diversos, nunca haviam feito um curso com essas características.

O grupo universitário era formado por dez colaboradores, sendo três do sexo masculino e sete do sexo feminino, com uma faixa etária entre 19 e 42 anos, resultando em uma média etária de 29 anos. Entre esses colaboradores, dois já exerciam a profissão como professores de ELE no Estado da Paraíba, algo muito comum na área de Letras, na qual o professor em formação mesmo sem estar diplomado, já atua na profissão. Os demais participantes da pesquisa atuavam como profissionais do comércio e como servidores públicos, além de serem, todos, estudantes.

Estudando o perfil dos participantes desta pesquisa, constatamos que apesar de eles terem lido clássicos nacionais como: *A moreninha*, *Dom Casmurro*, *O Cortiço* e, também, obras hispânicas como *El Cantar de Mio Cid (poema)*, *El Conde Lucanor* e *El Cid* (narrativa medieval), 90% deles, mesmo tendo concluído 50% do curso de Licenciatura em Língua Espanhola, sequer haviam lido um romance em LE. Quando perguntados se já haviam lido obras literárias integrais, verificamos que ‘Os demais leram obras nacionais que, em sua maioria, eram livros de leitura obrigatória dos antigos vestibulares.

Com base nos dados do parágrafo anterior, percebemos que existe, por certo, alguma lacuna em sala de aula, no que se refere ao estímulo à leitura desde as séries iniciais, refletindo posteriormente no aprendiz do Ensino Superior, que não tem um hábito de leitura de obras literárias longas, principalmente romances, já que durante a análise de dados, nos deparamos com um resultado que é ressaltado quando cotejamos duas

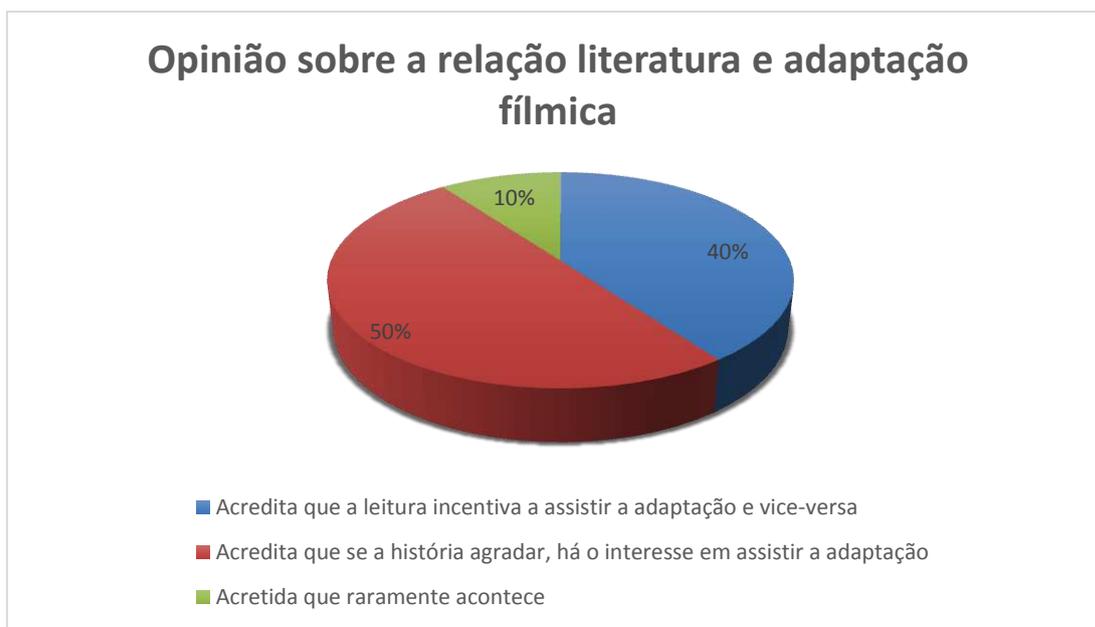
respostas: os participantes da pesquisa entraram em contradição, quando 60% afirmaram que preferem dentre os Gêneros Literários, primeiramente o romance, porém esta mesma fração afirmou não ter o hábito de lê-los.

A literatura moderna e os clássicos são outras preferências dos colaboradores da pesquisa, pois quando perguntados sobre autores de obras favoritas, mesmo sendo estudantes de Letras com habilitação em Língua Espanhola, a maioria citou autores nacionais como Aluísio Azevedo e Machado de Assis e apenas um citou o autor de língua hispânica Octavio Paz. A partir desses dados, podemos caracterizar a turma como sendo um grupo sem hábito de leitura hispano-romanesca.

Como a nossa proposta está ancorada em duas artes, investigamos também sobre os hábitos dos aprendizes, em relação às preferências, interesses e opiniões sobre adaptações fílmicas de obras literárias. Portanto, em se tratando da sétima arte, todos os dez colaboradores afirmaram que gostam de assistir a filmes e terminam dando maior atenção para os filmes de comédia, ação, aventura, drama, ficção e até mesmo documentários, já os filmes de Romance, Horror, Música e História terminaram por serem os menos assistidos por eles.

Quando perguntados pelo interesse por adaptações de textos literários para o cinema, 70% confirmaram que se interessam muito, pois é melhor assistir à adaptação do que ler o texto escrito, e 30% têm pouco interesse em assisti-las, pois preferem ler o texto escrito. Dessa forma, de acordo com o questionário, 40% dos participantes da pesquisa acreditam que a leitura do texto literário incentiva a assistir a sua adaptação para o cinema ou vice-versa, já 50% acreditam que só “de vez em quando se a história agrada” e apenas 10% acreditam que raramente isso pode acontecer.

Gráfico 2 – Opinião sobre a relação literatura e adaptação fílmica



Fonte: Elaborado pelo autor para esta pesquisa.

As opiniões sobre as adaptações de obras literárias para o cinema ficaram divididas: alguns acreditam que existem adaptações que excluem muitos detalhes que o livro traz, outros defendem que existem ótimas versões de adaptação que conseguem manter um equilíbrio entre a essência da obra original com a riqueza de detalhes que não podem perceber no livro.

Assim, pensando em chegar aos objetivos propostos para nossa pesquisa, os aprendizes foram ainda submetidos a uma bateria de atividades composta por quatro módulos, sendo que cada um continha duas atividades; uma relacionada ao romance e a outra relacionada à adaptação fílmica. Para a elaboração desses quatro módulos, fracionamos o romance em quatro partes, assim como também fracionamos a adaptação

fílmica na mesma quantidade, sendo estas, equivalentes às do romance. Cada parte foi complementada com suas respectivas atividades (*conf.*: Apêndices).

Informados de que iriam ler o romance de Gabriel García Márquez, *El amor en los tiempos del Cólera* (1985), alguns dos aprendizes -vale lembrar que todos eram estudantes de Letras, graduandos em língua espanhola -imediatamente, perguntaram a quantidade de páginas da obra, já demonstrando certa resistência à ideia da leitura. Afirmações como: “*é muito grande*”, “*a gente vai ter que ler ele todo?*”, foram as mais ouvidas. Tais afirmações, de certa forma, foram muito instigantes, tendo em vista que era possível que ainda no início do processo de leitura, o participante se recusasse a continuar com essa experiência de leitura de romance, até então, nova para a maioria deles.

Com os participantes em posse da versão digitalizada da obra de 495 páginas, iniciamos o processo da leitura da obra romanesca, observando o progresso da compreensão do texto, na medida em que executávamos a sequência de atividades. A leitura do romance foi intercalada com a utilização da sua adaptação fílmica, sendo possível despertar, nos participantes, uma leitura cada vez mais crítica, na medida em que as atividades eram executadas.

Dando suporte para a atividade de leitura, a sequência de atividades funcionou para cada um dos módulos da seguinte maneira: em um primeiro momento, os aprendizes leram, em casa, o primeiro quarto do romance, por exemplo, e, ao chegar à aula, foram submetidos a uma atividade de interpretação textual referente à leitura feita por eles, para que fosse possível perceber as dificuldades e barreiras encontradas no tocante à compreensão textual e até mesmo de dificuldades durante a leitura. Em um segundo momento, visualizamos a parte correspondente à adaptação fílmica do romance, para posteriormente responderem a uma nova atividade de interpretação, com o objetivo de o pesquisador identificar se a adaptação fílmica conseguiria preencher as lacunas de interpretação detectadas durante a primeira leitura da obra escrita. Por fim,

houve debates sobre o entendimento das obras, sendo possível interpretar e identificar erros ou acertos cometidos pelos aprendizes em relação tanto à compreensão do romance quanto à compreensão da adaptação. Essa sequência foi aplicada em todos os quatro módulos, formando o seguinte ciclo de atividades:

Figura 3 - Ciclo de atividades realizadas durante a SA.



Fonte: Elaborado pelo autor para esta pesquisa.

Para a execução de nossa pesquisa e durante a coleta de dados, as aulas foram ministradas em língua espanhola, assim como o romance estudado. Ainda lembramos que foram selecionados áudio e legenda no mesmo idioma, durante a exibição de sua adaptação fílmica.

Os aprendizes não tiveram acesso ao filme antes das leituras. Unindo esse fato às atividades e os debates realizados após as atividades, pudemos perceber durante a nossa pesquisa, que, de fato, houve a leitura do romance na língua alvo. Vale lembrar que nosso participante 1, tem uma patologia oftalmológica que o impede de ler por um tempo mais longo; portanto, considere-se o fato para melhor compreender as não respostas a algumas das questões da SD.

A gravação em áudio dos debates e as anotações de campo serviram de suporte para o esclarecimento de dúvidas, relacionadas às respostas produzidas pelos aprendizes durante a realização das atividades dos quatro módulos e que não puderam ser dirimidas com os instrumentos anteriores.

De tal modo, representamos a seguir, o cronograma de intervenção que melhor explica as aulas ministradas, a partir de suas respectivas datas, das aplicações realizadas e da duração de cada uma delas.

Possibilitamos aos aprendizes, ler o trecho pré-determinado em casa; e, em sala de aula, os submetemos às atividades que eram respondidas e discutidas na língua alvo. Contudo, todo o corpus apresentado no corpo desse trabalho está presente no apêndice desta pesquisa da mesma forma como foi redigido pelos próprios participantes.

Para finalizar, fizemos uma reflexão sobre a evolução da compreensão da leitura literária e sobre como a arte cinematográfica pode contribuir para o entendimento do texto literário e potencializar a leitura literária e os estudos interculturais em aula de língua espanhola.

No cronograma de intervenção da pesquisa, a intervenção durou dois meses, sendo onze encontros que totalizaram quase dezenove horas de investigação. Consideramos que da forma como o tempo foi dividido, pudemos coletar, com êxito, a maior quantidade de dados, tornando possível nossa pesquisa.

Tabela 2 - Cronograma de Intervenção realizado durante a pesquisa – (2015)

Aula/Data	Aplicação 1	Aplicação 2	Duração
Aula I - 03/06	Informações	Questionário I	2h15
Aula II - 05/06	Debate sobre questionário I	Debate sobre questionário I	1h15
Aula III - 10/06	Interpretação textual	Adaptação fílmica	2h15
Aula IV - 12/06	Ativ. Compreensão	Debate	1h15
Aula V - 17/06	Interpretação textual	Adaptação fílmica	2h15
Aula VI - 19/06	Ativ. Compreensão	Debate	1h15
Aula VII - 01/07	Interpretação textual	Adaptação fílmica	2h15
Aula VIII - 03/07	Ativ. Compreensão	Debate	1h15
Aula IX - 08/07	Interpretação textual	Adaptação fílmica	2h15
Aula X - 10/07	Ativ. Compreensão	Debate	1h15
	Questionário II	Debate sobre	2h15
Aula XI - 15/07		questionário II	
Total:	11 aulas		18h45

Fonte: Elaborado pelo autor para esta pesquisa.

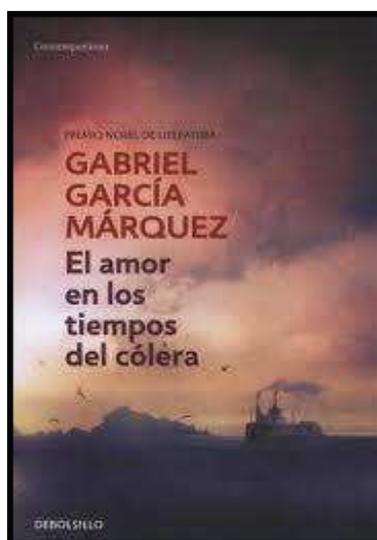
3.4. Corpus da Pesquisa

O *corpus* de nossa investigação é composto primordialmente por três elementos: o romance, a adaptação fílmica e as atividades realizadas em sala de aula.

De acordo com o próprio Gabriel García Márquez, Prêmio Nobel do ano 1982, *El amor en los tiempos del cólera* (1985) foi seu melhor romance. Superando o sucesso de

Cien años de Soledad (1982) , conseguiu conquistar milhares de leitores, principalmente após ter ficado conhecido na Europa e em praticamente por todo o mundo, devido ao *Boom* Latino-americano. O romance que escolhemos para a execução desta pesquisa é envolvido pelo realismo fantástico do autor, que constantemente faz conexões entre o vivido e o imaginável, tendo talvez como principal inspiração, a relação amorosa de seus próprios pais.

Figura 4 – Capa do romance *El amor en los tiempos del cólera*



Fonte: Capa da 11ª edição do romance objeto de estudo desta pesquisa

O diretor de cinema Mike Newell apoiado por seu produtor Scott Steindorff, conseguiu, após três anos de tentativas, convencer G.G.M. a permitir uma produção da adaptação fílmica de seu romance *El amor en los tiempos del cólera*, porém tendo como condição, o acompanhamento e a supervisão do roteiro, do figurino, das músicas de fundo, entre tantos outros detalhes da sétima arte, feita de perto pelo próprio autor.

O filme que foi rodado na cidade histórica de Cartagena das Índias, na Colômbia, teve a participação da atriz brasileira Fernanda Montenegro, que encarnou a personagem Tránsito Ariza, mãe do protagonista Florentino Ariza. Lançado em outubro de 2007,

tornou-se o primeiro livro do autor a ser convertido em filme por um renomado estúdio hollywoodiano.

Finalmente, sabendo que as informações levantadas pela coleta dos dados, foram advindas da aplicação de questionários e atividades em sala de aula, com os aprendizes do quinto período do curso de Letras com habilitação em LE da UEPB, e que tanto o preenchimento dos questionários, quanto a resolução das atividades, foram feitas individualmente pelos aprendizes em um intervalo de dois meses, sendo de suma importância para tornar possível esta pesquisa, para a aplicação e execução de nossas aulas, utilizamos os documentos expostos no apêndice.

Esses instrumentos utilizados na pesquisa nos deram as informações necessárias para avaliarmos a nossa proposta e chegarmos a análises e resultados que serão expostos no capítulo que segue.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE LEITURA DO ROMANCE NO ENSINO SUPERIOR DE ELE

Neste último capítulo, os dados foram analisados de modo explicativo e interpretativo, de acordo com as teorias empregadas nesta pesquisa que visam à formação do leitor literário, através do romance. Aqui também retomamos os caminhos percorridos para se chegar aos resultados.

Com estas análises da nossa intervenção direta em sala de aula de ELE, esperamos poder contribuir para a conscientização dos futuros professores de língua espanhola, de que é possível estimular seus aprendizes a trilharem caminhos para a formação de leitores literários, abordando-se literatura em aulas de língua espanhola e ainda a partir dela, promover o conhecimento sociocultural de outros povos.

Anteriormente, deixamos claro que os critérios pensados para esse processo de análise são todos concernentes ao processo de investigação, de modo que analisamos os dados coletados em três momentos, numa perspectiva qualitativa. No primeiro momento, traçamos o perfil dos participantes e nos questionamos sobre a formação leitora do estudante que está chegando à universidade para se formar professor de língua espanhola. Será que esse professor, em formação, contribuirá para a formação leitora de seus futuros alunos, promovendo a não dissociação entre língua e literatura? No segundo momento, analisamos o processo da leitura da obra romanesca, observando a evolução da compreensão do texto literário, na medida em que executamos a SA que envolviam a leitura do romance, intercalada com a utilização da adaptação fílmica da obra, sendo possível despertar, nos participantes, uma leitura cada vez mais crítica, à proporção que as atividades eram executadas. No terceiro momento, analisamos os benefícios que a leitura literária proporciona ao leitor, como por exemplo, a aquisição de léxico e a aprendizagem de aspectos socioculturais de um povo, promovendo a interculturalidade em aulas de língua espanhola.

4.1 LÍNGUA E LITERATURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS EM ELE

A primeira análise da pesquisa baseou-se em teorias expostas anteriormente. Os dados foram coletados através de questionário e da sequência de atividades em uma turma de quinto período do curso de Licenciatura em Língua Espanhola de uma universidade pública de Campina Grande – PB. Após a coleta e análise dos dados, verificamos a importância da pesquisa que envolve a formação de leitores literários que atualmente são professores em formação de língua espanhola e futuramente multiplicadores dessa prática.

O que se pretendia como objetivo principal da pesquisa era refletir sobre a leitura literária de um romance e a sua relação com uma adaptação fílmica, enquanto elemento promotor e motivador na formação de leitores literários, atestando a eficácia dessa sugestão metodológica. De início, foi preciso identificar algumas características socioculturais dos participantes da pesquisa e verificar a existência de aspectos que puderam contribuir com a sua formação leitora, resultando nos leitores que chegaram à universidade.

Após identificar alguns aspectos socioculturais através do Questionário I (ver apêndice B), constatamos que todos os dez participantes estudaram em escolas públicas e que entre os três homens e as sete mulheres, a faixa etária varia entre 19 e 42 anos, resultando em uma média de idade de 29 anos. Esse fato nos chama a atenção em relação ao seguinte aspecto: mesmo sabendo que não existe limite de idade para começar a estudar, por que a maioria da turma chegou tão “tarde” ao ensino superior? Quando questionados sobre isso, verificamos que alguns trabalhavam, mesmo cursando o Ensino Médio e o fazem, conciliando agora com a Licenciatura em Língua Espanhola no período noturno.

Entendemos que, de maneira geral, devido a tais circunstâncias, talvez esse seja um dos fatores que ajudam a contribuir para o péssimo rendimento dos brasileiros quando nos referimos ao quesito leitura, já que uma boa parte do período de formação do leitor (Ensino Médio) foi “subtraída” do participante, ou seja, parece-nos que o trabalho gera uma interferência no processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, na habilidade de compreensão leitora, principalmente quando se trata de textos longos, devido ao cansaço físico e mental que compromete o rendimento escolar. Nesse tipo de situação, o aluno foca sua atenção em atividades relacionadas ao trabalho, deixando a escola em segundo plano. Atualmente, dentre os participantes, dois exerciam até dezembro de 2015, a profissão de professores de língua espanhola contratados pelo Estado da Paraíba, até que a Diretriz Curricular do corrente ano inviabilizou o ensino de língua espanhola em todo o Estado. Outros três participantes atuam como profissionais do comércio e como servidores públicos, além de serem, igualmente, graduandos em língua espanhola.

Ainda com base nos dados levantados com o Questionário I, fizemos uma pergunta muito direta que condiz com o objetivo de nossa pesquisa. Perguntamos se os participantes gostavam de literatura. Metade da turma afirmou que gostava, porque através dela seria possível conhecer “*o mundo do autor*”, ter “*novas experiências*” e liam por prazer ou *hobby*. A outra metade, afirmou que não gostava de literatura por ser uma atividade cansativa e que liam por obrigação.

Além das dificuldades em relação à formação leitora dos participantes da pesquisa, presume-se que principalmente os cinco que afirmaram não gostar de literatura, podem ter sido pouco estimulados à leitura durante a infância, já que de acordo com Paiva e Maciel (2005), após alguns anos, a responsabilidade do estímulo à formação leitora da criança passa a ser dividida entre a família e a escola, visto que ainda de acordo com os autores, durante a alfabetização já é possível estimular a criança à leitura literária. Corroborando com Paiva e Maciel (2005), quando questionados, metade dos

participantes revelou que após serem alfabetizados, foram pouco estimulados à leitura, lendo apenas o que lhes era obrigado.

Sendo o conjunto família / escola essencial para o processo da formação leitora dos indivíduos, questionamo-nos: será que esse “não gostar de ler” é fruto de uma omissão dos pais que não contribuem para a formação leitora de seus filhos? Será que se trata de um sistema público de ensino, que vai dos anos iniciais à universidade e que não está funcionando?

Constatamos que em um algum momento, durante a juventude, os participantes foram estimulados a ler livros paradidáticos, porém tratou-se apenas de um período de práticas de leitura que, por alguma razão, foi interrompido. Um participante chegou a revelar que o primeiro livro que leu foi *A moreninha* (leitura obrigatória dos antigos vestibulares). Essa pode ter sido outra falha no processo de formação leitora dos participantes desta pesquisa, já que Brakling (2006) afirma que a competência leitora é desenvolvida ao longo da vida do leitor, sendo uma capacidade individual e cognitiva de cada indivíduo. Dessa forma, entendemos que se não há desenvolvimento de estratégias de leitura, também não existirá um leitor autônomo e crítico.

É importante lembrar que esses participantes serão professores de língua espanhola e que poderão fazer parte do processo de formação leitora de seus futuros alunos, trabalhando literatura em aulas de língua espanhola e conduzindo-os por caminhos que os tornem leitores críticos e independentes.

Lembrando que ensinar uma língua estrangeira também significa ensinar sobre a cultura de um povo, sobre trabalhar literatura e língua sem dissociação, Santoro (2007) e Brait (2000) concordam que não havendo essa dicotomia, há a possibilidade de o professor poder despertar o interesse dos aprendizes após a leitura, provocando um ótimo debate, tornando a aula interessante e fazendo pontes interculturais entre os aprendizes e o país estrangeiro em seus mais diversos aspectos. Foi preocupante constatar que essa possibilidade não havia sido apresentada à maioria deles; 70%

desses colaboradores acreditavam que a dissociação entre língua e literatura era necessária, pois segundo eles, “*poderia confundir a cabeça dos alunos, já que são áreas diferentes*”. Apenas 30% acredita que se deve defender a não dissociação, pois “*existe a possibilidade de o ensino se tornar mais completo e rico em aspectos culturais e sociais*”. Apesar de uma minoria concordar sobre a possibilidade dessa abordagem literatura em aulas de língua espanhola, nos questionamos: será que o professor em formação levará esse estímulo à leitura aos seus futuros alunos, se como foi constatado, ele mesmo não se interessa em ler?

Mesmo sabendo da absurda possibilidade de leitura que a internet disponibiliza a todos, outra pergunta foi feita estrategicamente, na tentativa de constatar “vestígios” de prática leitora. Perguntamos se eles tinham o hábito de recorrer à biblioteca da universidade tanto para pesquisa, quanto para uma leitura pessoal e constatamos que 70% dos participantes, em nenhum momento da graduação, utilizaram a biblioteca e 30% afirmaram que recorreram a ela raríssimas vezes. Diante disso, concluímos que, para a maioria, esse espaço de leitura nunca é visitado.

Durante toda a sondagem, tentamos levantar dados que nos levassem a traçar o perfil dos participantes em relação à leitura. Sabendo que existem vários tipos de leituras, focamos em nosso objetivo maior que era a leitura literária. Quando perguntados sobre a periodicidade da leitura de textos literários, constatamos que 30% leem às vezes, 60% leem apenas livros indicados por professores da graduação e apenas 10% leem regularmente. Dessa forma, observamos que a maioria dos participantes não pode ser considerada como leitores assíduos de literatura.

O questionário de sondagem de perfil dos participantes desta pesquisa, nos leva ainda a perceber que, reforçando os dados do PISA (2012) citados anteriormente, apenas uma minoria se interessa em ler textos literários, o que condiz com o distanciamento dos estudantes das leituras, sendo essa realidade proporcionada talvez pela falta de estímulo à prática leitora.

A partir desses fatores, implicitamente nos foi revelado algo preocupante: pressupunhamos que o graduando de Letras fosse um aluno que gostasse de ler e conseqüentemente é, no mínimo, um curioso que busca ler obras literárias, porém, nos preocupa de maneira bastante efetiva, identificar que ainda há estudantes de Letras sem essa prática. Outra situação inquietante é que, estamos trabalhando com a formação de professores de língua espanhola e se os participantes dessa pesquisa já não leem obras literárias em sua língua materna (português) é impossível não associar à dificuldade em ler ou gostar de ler obras literárias espanholas ou hispano-americanas.

Essa dificuldade pode ser um reflexo da falta de contato com obras. De acordo com Souza Júnior (2010), a língua materna é extremamente importante para a aprendizagem de uma língua estrangeira, pois ela serve como um suporte de decodificação do léxico e das estruturas morfossintáticas. Essa teoria pode ser confirmada através dos participantes de nossa pesquisa: 70% dos colaboradores, não têm uma “boa relação” com o texto literário e apontam o vocabulário como uma das maiores dificuldades durante a leitura literária em língua espanhola; 30% apontam como maior dificuldade, o próprio processo de leitura da obra literária que exige um pouco mais do leitor, dificultando a compreensão do texto.

Sobre as leituras realizadas pelos participantes, o Questionário I ainda nos forneceu alguns dados: apesar de os estudantes terem, há algum tempo, lido clássicos nacionais como *A moreninha*, *Dom Casmurro*, *O Cortiço*, e obras hispânicas como *El Cantar de Mio Cid* (poema), *El Conde Lucanor* e *El Cid* (narrativa medieval), observamos que, da totalidade dos participantes, nove deles, mesmo tendo concluído 50% do curso de Licenciatura em Língua Espanhola, sequer leram um romance em língua espanhola, na íntegra. Constatamos também que apenas um colaborador leu um romance espanhol por inteiro (*Lazarillo de Tormes*); os demais leram obras nacionais que, em sua maioria, eram livros de leitura obrigatória dos antigos vestibulares. Diante do exposto, fica evidente que as leituras realizadas pelos participantes aconteceram, em sua maioria, em

sala de aula, caracterizadas por certa obrigatoriedade. Percebemos também, que nossos colaboradores não têm uma prática leitora de narrativas longas escritas em língua espanhola, como por exemplo, o romance que foi trabalhado nesta pesquisa como um gênero que pode estimular a leitura literária.

Os aprendizes parecem entrar em contradição durante a coleta de dados: a maioria prefere o romance, dentre os Gêneros Literários, mas em contrapartida, afirmam não terem a prática de lê-los. A literatura moderna e os clássicos são outras preferências dos candidatos. Quando perguntados sobre autores de obras favoritas, mesmo sendo alunos de Letras com habilitação em Língua Espanhola, a maioria citou autores nacionais como Aluizio Azevedo e Machado de Assis e apenas um colaborador citou o autor hispânico Octavio Paz. Vale lembrar que não houve um encontro específico para debater os gêneros literários, e, pelos comentários dos participantes, após o preenchimento do questionário, notamos que o motivo maior para escolherem o romance como preferência de leitura se deu pelo fato de que é associado às histórias de amor.

Fazendo algumas considerações sobre essa análise, primeiramente compreendemos que existe o ciclo educativo (família e escola), que não funciona ou possui falhas, ou seja, os alunos se submetem a uma prova de acesso ao Ensino Superior, mas ao chegarem à universidade não conseguem inferir informações do texto, nem estabelecer relações entre suas diferentes partes. Nesse contexto, um agravante em nosso caso é o fator leitura em língua espanhola, que torna ainda mais complexo o processo de leitura e interpretação textual.

Os professores em formação de língua espanhola, participantes dessa pesquisa, não costumam ler romances e as leituras feitas são as “obrigatórias”, durante as disciplinas da graduação. É, portanto complexo para o professor do Ensino Superior pensar em uma abordagem do texto literário em sala de aula, tanto por uma fragilidade na formação leitora de seus alunos, quanto pelo fato de que alguns aprendizes realmente afirmam não gostar de ler ou não despertaram ainda para a prática leitora.

Um segundo ponto que é possível observar, é o resultado final do processo de formação do professor. Se de acordo com Fraquinelli (2011), o estudante de Letras tem como objeto de estudo a linguagem, será que ao final do processo de graduação, mesmo tendo sido orientado e preparado para reconhecer diferentes práticas de leitura, ele irá proporcionar, a partir do ensino básico, atividades de leitura e estimular a formação de seus futuros alunos, se ele mesmo não gosta do gênero? Será que esse estudante será mais um professor não leitor?

Na tentativa de resolver ou amenizar esses problemas, entendemos que o professor pode e deve contribuir para o letramento literário de aprendizes de língua espanhola. Após refletir sobre a real relação entre língua e literatura e uma vez constatados seus benefícios através das reflexões de Santoro (2007), Pinheiro-Mariz (2008) e Brait (2000), dentre outros, tentamos estimular os participantes à leitura literária ajudando-os a alcançar as significações do texto que transmitem valores, ideais, história e aspectos socioculturais, pois, a partir do trabalho com a leitura literária em aulas de língua espanhola, podemos apresentar aos aprendizes um leque de aspectos, como os saberes culturais que serão de suma importância para o amadurecimento da aprendizagem desse idioma e para o amadurecimento próprio.

Guiando os participantes desta pesquisa pelos caminhos da leitura literária, abordando a literatura em aula de língua espanhola, deparamo-nos com o desafio de promover a leitura de um romance hispano-americano do renomado escritor G.G.M., a um grupo de professores em formação que não tem prática leitora até mesmo em português.

Assim, foi dado início à leitura do romance de Gabriel García Márquez e à SA. Ambos serão mais explicitados na sequência de atividades.

4.2 A LEITURA DO ROMANCE SOB O OLHAR DOS PROFESSORES DE ELE EM FORMAÇÃO

Como foi tratado anteriormente, o professor que trabalha com o texto literário em aulas de língua espanhola, além do incentivo à leitura literária e da contribuição para a formação leitora do aprendiz, também pode permitir a esse aprendiz o acesso à cultura hispânica, além da aquisição de vocabulário, levando-os a conhecer aspectos históricos de uma determinada época, possibilitando a diminuição das barreiras entre o texto literário e os leitores, principalmente quando se trata de narrativas longas.

De acordo com Pastor (2007), promover a leitura literária aos aprendizes estimula o desenvolvimento de estratégias de leitura, que conseqüentemente, com o passar do tempo, virão a ter um olhar literário mais crítico durante as leituras.

Portanto, buscamos apresentar o romance aos participantes da pesquisa como uma forma de acolher a proposta da leitura do texto literário e como uma possibilidade para a aprendizagem da língua espanhola. Sendo assim, o dividimos em quatro partes, da mesma forma como foi dividida a adaptação fílmica, sendo essas quatro partes correspondentes uma a outra e denominadas de Módulo. Cada módulo continha duas atividades¹⁹.

Iniciamos nossa análise, apreciando o áudio gravado no primeiro debate que aconteceu antes das intervenções do módulo I. Os debates e as atividades, além de servirem para que verificássemos o grau de compreensão leitora de cada participante, foram úteis também para identificar possíveis deslizes na expressão oral, como também no que diz respeito ao conhecimento léxico, já que os participantes se expressavam em língua espanhola; trabalhamos com a versão original do romance e a adaptação fílmica que também foi assistida com áudio e legenda na língua alvo.

¹⁹ Conforme descrito detalhadamente, na metodologia, a dinâmica de leituras funcionava da seguinte maneira: o participante lia em casa a leitura correspondente ao módulo I, por exemplo, e ao chegar à sala de aula participava de um debate sobre a leitura; logo em seguida era submetido a uma atividade de interpretação textual. Na aula posterior o participante assistia a parte da adaptação fílmica correspondente à primeira leitura e em seguida era submetido a uma nova atividade de compreensão.

No trecho sobre a morte do fotógrafo Jeremiah de Saint-Amour, detectamos que houve certa insegurança em relação à *causa mortis* e que apenas um participante respondeu corretamente à pergunta. Essa insegurança aponta um equívoco de leitura e/ou interpretação da narrativa já nas primeiras páginas.

Para melhor analisar essa questão, recorremos a Reuter (2004), para quem a prática da leitura literária leva os aprendizes a identificarem facilmente aspectos ocultos da própria narrativa. O autor também explica que, pelo o espaço do romance estar sempre relacionado ao real, serve também de “ponte” entre o real e o mágico, permitindo uma concordância entre leitor e obra. Considerando essa reflexão de Reuter (2004), afirmações como: “*é muito grande*”, “*a gente vai ter que ler ele todo?*”, foram as mais ouvidas no início da intervenção confirmando que quando o leitor não pratica a leitura romanesca, a quantidade de páginas da obra pode se constituir em um empecilho para a conclusão da leitura. Com essa consciência, foi possível perceber também que, talvez pela falta desse exercício, os aprendizes rotularam o romance como sendo um texto muito cansativo, ao ponto de, em pleno início da leitura, pensarem que não iriam conseguir concluí-la na sua integralidade.

Ainda na audição do registro do debate, de acordo com o participante 10 (P10), conseguimos constatar que após a quinquagésima página, alguns participantes, - talvez por se deixarem envolver pela narrativa-, perceberam que “*a leitura começou a ficar mais atrativa e a fluir melhor, porque o autor começa a realmente narrar à história do romance*”. Acreditamos que tal afirmação, sinaliza a “distância” constatada no questionário I, entre os aprendizes e a leitura do romance de G.G.M.. Ressalte-se que seu estilo denota uma escrita rica em detalhes, comprovado principalmente nas primeiras páginas da narrativa, quando o autor descreve o leito de morte de Jeremiah de Saint-Amour, o fotógrafo, dando detalhes sobre o ambiente como cores, cheiro e iluminação. Um dado interessante quanto a essa parte do romance é que o participante P10 conseguiu convencer o restante da turma de que aquele ambiente descrito em detalhes,

associado ao ritmo da leitura, poderia ser intencional, por se tratar de um ambiente de morte, deixando-o “sufocado”. É interessante perceber a força que tem a narrativa de García Márquez, que com sua riqueza de detalhes consegue adentrar no imaginário do leitor, que se envolve tanto com a leitura que, neste caso, terminou “fazendo parte” dela.

Logo após a morte do fotógrafo, o narrador inicia um percurso que direciona a narrativa para a história de amor entre Fermina Daza e Florentino Ariza. Tais observações nos permitiram identificar que, a partir daí, os aprendizes se sentiram mais “confortáveis” (no sentido de gostar da história) e estimulados a continuar a leitura, demonstrando certa adequação à obra.

Partindo para a atividade I, do primeiro módulo, percebemos dificuldades de interpretação do texto e até empecilhos em relação à compreensão dos enunciados, algumas vezes respondidos com um sim ou não, ou nenhuma resposta. De maneira geral, percebemos que durante a aplicação do módulo I, predominou certa insegurança entre os participantes, que talvez recorrendo a seus conhecimentos prévios para que fizessem a relação entre romance e o período histórico, a geografia, a doença e a guerra não tenham encontrado indícios suficientes para melhor compreender a narrativa, como podemos perceber nos seguintes exemplos a seguir:

Figura 05 – Resposta da questão 1 do P4 P10 e P6, Módulo I, Atividade I

1. Con base en las primeras lecturas, ¿Qué significado se puede dar al título de la novela "El amor en tiempos del Cólera"?

En las primeras paginas del romance apenas se tiene conceptos de amor vanos, puros, quizá hasta falsos.
Aun no se puede juzgar nada de concreto sobre el título.

1. Con base en las primeras lecturas, ¿Qué significado se puede dar al título de la novela "El amor en tiempos del Cólera"?

Um amor impossível (raiva e sofrimento).

1. Con base en las primeras lecturas, ¿Qué significado se puede dar al título de la novela "El amor en tiempos del Cólera"?

Bien el título del romance esta muy implícito hasta el momento de la lectura.

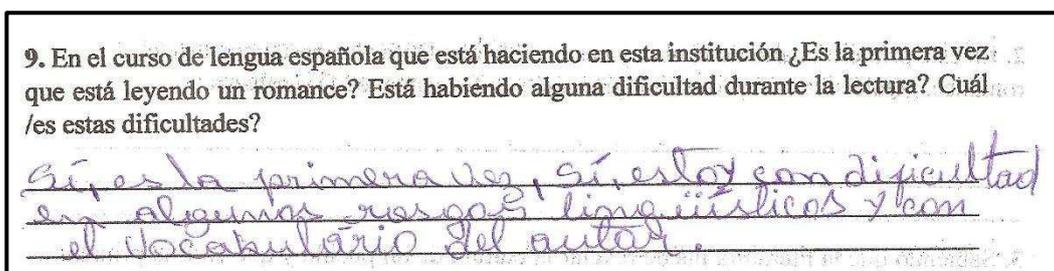
Fonte: Atividades da SA utilizada nesta pesquisa

É possível notar que os participantes P4, P10 e P6, em suas respostas sobre o sentido do título do romance, não conseguiram associar nem a narrativa ao ano em que foi escrita (1985), nem a guerra civil e nem ao surto do cólera que assolou a Colômbia no final do século XIX para, assim, fazerem alguma relação com o amor. Os participantes se depararam com uma indeterminação do título; para eles, a palavra cólera ficou como uma incógnita que os levou a imaginar que o cólera, em um romance, deveria estar sendo empregado no sentido de doença, sofrimento ou até mesmo raiva de um possível amor que não seria correspondido. Esse imaginário se relaciona com a dimensão virtual do texto que Iser (1979) afirma não ser nem o próprio texto nem a imaginação do leitor, mas sim, como a união do texto e da imaginação. Logo, a falta da prática leitora pode ser considerada como um aspecto que se interpôs a essas percepções iniciais, que seriam

de suma importância para a construção de sentidos ao longo da leitura e compreensão do enredo.

Outra dificuldade que percebemos ainda no Módulo I, foi o fato de apenas o P4 já ter lido um romance escrito em língua espanhola, algo positivo que o ajudou, durante a leitura do romance, sugerido. Os demais aprendizes queixaram-se de vários obstáculos durante a leitura, como de construções verbais, vocabulário, pela falta de prática em leitura desse gênero e a densidade da linguagem utilizada, sendo necessário recorrer várias vezes ao dicionário.

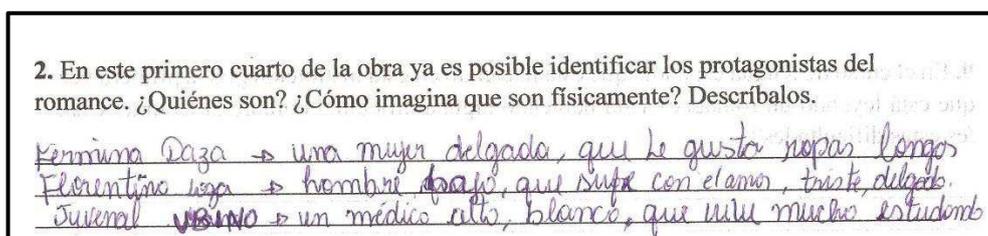
Figura 6 – Resposta da questão 9 do participante P7, Módulo I, Atividade I



Fonte: Atividades da SA utilizada nesta pesquisa

Como prova de mais uma dificuldade encontrada pelos participantes dessa pesquisa para o entendimento do texto literário, identificamos que apenas o participante 10 apontou cinco personagens, das oito que são citadas no primeiro quarto da leitura. A maioria lembrou apenas dos personagens principais que são os três protagonistas, talvez pelo fato de participarem ativamente da narrativa.

Figura 7 – Resposta da questão 2 do participante P8, Módulo I, Atividade I



Fonte: Atividades da SA utilizada nesta pesquisa

Apesar de terem vivenciado algumas dificuldades, os aprendizes deram continuidade à leitura e conseguiram “vencê-la” assim como as atividades do Módulo I.

Realizada a primeira atividade do referido Módulo, demos início à execução da segunda parte, na qual os participantes foram surpreendidos ao saberem que iriam assistir à adaptação fílmica do romance correspondente à primeira leitura já realizada.

Vale lembrar que era necessário coletar informações sobre as preferências dos participantes quanto à linguagem cinematográfica. Dessa forma, a partir do questionário I, todos os dez colaboradores afirmaram que gostavam de assistir a filmes; porém, em se tratando da sétima arte, os filmes de romance, horror, música e história eram os mesmos assistidos por eles, que davam maior preferência à comédia, ação, aventura, drama, ficção e até mesmo documentários. Esse foi um dado que também nos instigou pela incerteza de se prever a receptividade em relação a assistir a um filme romântico, que foi um dos tipos menos citados dentre as preferências.

Quando perguntados sobre interesse por adaptações de textos literários para o cinema, 70% confirmou que se interessava muito, pois de certa forma, seria melhor assistir à adaptação, do que ler o texto escrito, e 30% tinham pouco interesse em assisti-las, pois preferiam ler o texto escrito. Dessa forma, entendemos que a não preferência por filmes românticos pôde ser compensada já que a maioria se disse interessada por adaptações fílmicas de obras literárias.

De acordo com o questionário I, ainda em relação ao quesito *adaptação fílmica*, 40% dos colaboradores acreditavam que a leitura do texto literário incentiva a assistir a sua adaptação para o cinema ou vice-versa; já 50% relataram que só “de vez em quando” se a história agrada, e apenas 10% acreditam que raramente isso pode acontecer.

Um dado interessante para poder se pensar na aplicação das atividades, foi o fato de que as opiniões sobre as adaptações de obras literárias para o cinema ficaram divididas: alguns acreditam que existem adaptações que excluem muitos detalhes que o

livro traz, outros defendem que existem ótimas versões de adaptação as quais conseguem manter um equilíbrio entre a essência da obra original e a riqueza de detalhes, muitas vezes imperceptível no livro.

A adaptação da literatura para o cinema exige, necessariamente, uma interpretação imagética, lembrando que a tal processo de transmutação do signo verbal para um não verbal sempre implica reformulações. No caso da produção cinematográfica em questão, observa-se um interessante diálogo com a obra de G.G.M.. Esse diálogo, como explicado anteriormente, talvez se deva ao fato de que o autor, que também era produtor de cinema, tenha acompanhado toda a produção da película, desde a escolha dos atores até o cenário, pois tudo foi decidido com o aval dele.

A partir da análise dos resultados concernentes à segunda parte do Módulo I, a adaptação cinematográfica, não apresentou nenhuma impressão negativa, na ótica dos colaboradores. Os participantes, antes mesmo de assistirem à primeira cena, logo demonstraram empolgação para o início do filme, com um questionamento feito na capa do DVD, provocando o espectador com a pergunta: *¿Cuánto tiempo esperarías al amor de tu vida?*²⁰ Tal pergunta deu início a um pequeno debate que aumentou as expectativas e o interesse em apreciar a adaptação fílmica.

Convém ressaltar que a dimensão virtual exposta por Iser (1979), que é definida como a união do texto e a imaginação do leitor, começa a ser desfeita a partir da relação entre literatura e cinema; os participantes começaram a relacionar o que haviam imaginado durante a leitura com a “realidade” exposta na adaptação fílmica.

Dessa forma, foi possível visualizar os protagonistas de modo mais concreto, com suas características físicas, a forma de se vestir, de falar, etc., através da leitura imagética. Concordando com Gorovitz (2006), e abordando o filme e sua relação estética com o espectador, lembramos que não existe mensagem fílmica cristalizada, com sentido

²⁰ “Quanto tempo esperarías o amor de tua vida?” Tradução nossa.

único, é sempre plausível uma nova interpretação, ou seja, cada colaborador assim como na obra escrita pode fazer sua própria interpretação.

Esse fato pode ser percebido através da comparação da resposta da questão 1 do participante 8 (P8) em anexo, na qual ele faz a descrição das três personagens principais do romance a partir de sua imaginação, baseado apenas na leitura do romance e na atividade aplicada ainda no Módulo I, de atividades, respondida após a visualização do trecho correspondente .

Figura 8 – Resposta da questão 1 do participante P4 Módulo I, Atividade II



**Mapa de los personajes
(Parte I)**

¿QUIEN?	PAPEL	CARACTERÍSTICA
<i>Jeremiah de Saint-Amour</i>	Amigo de Juvenal, lo muere.	Fotógrafo de niños, invidioso de quevros.
<i>Dr. Juvenal Urbino</i>	Doctor, profesor y protagonista.	Hombre humilde, rico y discreto.
<i>Negra Amante de Jeremiah de Saint-Amour</i>	Amiga-amante de Jeremiah	Nerviosa y discreta, muere un amor muy grande por Jeremiah
<i>Fermina Daza</i>	Esposa de Juvenal y gran protagonista de la historia	Ella tiene pelos largos y es muy hermosa.
<i>Florentino Ariza</i>	Defendiente de Fermina después de la muerte de Juvenal. Tornase protagonista.	decido y que muere un amor sincero
<i>Tránsito Ariza</i>	madre de Florentino	mujer religiosa y que busca por la felicidad de su hijo.
<i>Lorenzo Daza</i>	Padre de Fermina	Hombre bueno y autoritario que intenta tener a su hija una dama.
<i>Escolástica Daza</i>	Tía de Fermina	soltera y triste por eso intenta cuidar de su sobrina.

Fonte: Atividades da SA utilizada nesta pesquisa

Um fato importante que pudemos constatar, foi que todos os participantes que antes haviam identificado ou lembrado de apenas dois ou três personagens na primeira atividade a partir da leitura do romance, após visualizarem a adaptação fílmica,

conseguiram identificar todos os oito personagens que participaram desse o primeiro trecho do romance, cada um com sua leitura de cada personagem, reconhecendo-os como “peças” do romance lido, ou seja, algo que não aconteceu após a leitura da obra.

Conforme destacamos, entendemos que quando se fala da relação entre estética e espectador, a adaptação fílmica, além de envolver o leitor, pode ser considerada como uma atividade “diferente”, que proporcionou a saída da rotina de uma sala de aula, porque nesse espaço, usam-se outros materiais, podendo tornar-se uma atividade sinônima de êxito, uma vez que consegue envolver os participantes e possibilitar novas interpretações através de outros elementos próprios da obra fílmica, como músicas, expressões faciais, gestos, cenários, dialetos, entre outros fatores que não são tão percebidos durante a leitura do romance escrito.

Ao analisarmos os dados originados da visualização do trecho correspondente à primeira atividade feita do Módulo I, destacamos que os participantes demonstraram-se surpresos ao encontrarem alguns elementos, do romance, muito bem concretizados na adaptação cinematográfica, como também perceberam que o filme não continha alguns elementos presentes na obra original, ou vice-versa. Essa percepção logo quebrou o paradigma de que o filme substitui a obra, levando-os implicitamente a entender de que a adaptação fílmica, na realidade, é uma representação feita a partir da leitura e interpretação de seu produtor.

Daí, foi possível apresentar, aos participantes, um mundo que a partir da tradução imagética, lhes ajudou a entender e concretizar de uma melhor forma a leitura do *El amor en los tiempos del cólera*. Percebemos que essa “nova” linguagem tornou possível a relação literatura e adaptação fílmica, contribuindo para que os participantes percebessem outra forma de representação literária que trilha outros caminhos fora das páginas do romance.

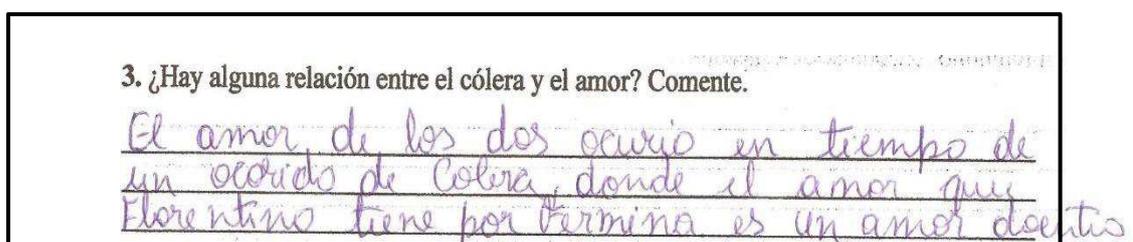
Terminada a análise do primeiro módulo de atividades, ressaltamos que a metodologia utilizada e sugerida neste trabalho, foi de fundamental importância para o

sucesso da leitura do romance na íntegra (leitura da obra *versus* leitura da adaptação fílmica), pois conhecendo o perfil leitor dos participantes desta pesquisa, se o processo de leitura fosse o inverso (leitura da adaptação fílmica *versus* leitura do romance), poucos iriam se comprometer com a leitura do romance na íntegra.

Antes de iniciarmos a análise do Módulo II, registramos através de debates que, trilhando por suas próprias estratégias de leitura, após os participantes terem lido 50% do livro, a leitura já estava sendo considerada por eles como “mais fluente”, mesmo com a permanência das dificuldades de compreensão do léxico. O que nos parece é que os participantes conseguiram entender como funcionava a dinâmica de leitura do romance junto ao estilo de escrita do autor.

Começamos a verificar também pequenas melhoras em relação à compreensão da narrativa, como por exemplo, os participantes já não mais interpretaram o cólera, que está presente no título do romance, como “um amor que supera a raiva”. Pelo contrário, conseguiram se aproximar mais um pouco da realidade do texto, interpretando-o como um sofrimento por amor que é comparado à doença que assolava aquela região, conforme resposta do participante P6:

Figura 9 – Resposta da questão 3 do participante P6 Módulo II, Atividade I



Fonte: Atividades da SA utilizada nesta pesquisa

Continuando com a sequência de atividades, intercalando leitura literária com a leitura imagética, a partir da adaptação fílmica do romance, constatamos haver no Módulo II um perceptível avanço em relação à compreensão do romance, denotando um avanço da compreensão do texto literário. O terceiro e quarto módulo nos levaram a notar

um “grande salto” no que diz respeito à interpretação da narrativa, quando constatada uma quantidade de acertos muito superior à dos dois primeiros módulos.

Os debates que antecederiam as atividades motivavam a troca de experiências de leitura entre os participantes, que aproveitavam para expor dados compreendidos ou não na leitura enriquecendo-se com as interpretações de outros leitores. Tanto os debates quanto a familiarização do texto romanesco, -a partir da adaptação fílmica- e a aprendizagem do conjunto léxico exigido, contribuíram imensamente para a evolução leitora ao término de cada Módulo.

Por certo as dificuldades existiram para os participantes, todavia, eram evidenciadas, em menor escala, após as atividades de cada Módulo. Acreditamos na possibilidade de cada participante ter desenvolvido, em um curto período de tempo, estratégias de leitura, contribuindo para tal evolução. Por esse prisma, ressaltamos que o professor necessita conhecer da melhor forma possível, a sua turma, para que possa identificar e compreender os níveis das dificuldades dela. Conseqüentemente, é esse delineamento do grupo de aprendizes que conduzirá a escolha do texto literário e, por conseguinte, na busca do melhor caminho para proporcionar uma leitura fluente, mesmo diante dos tais obstáculos impostos no percurso da leitura e apreensão de sentidos da obra selecionada.

Sabendo que trabalhar com literatura em aulas de língua espanhola é uma iniciativa importante para o ensino / aprendizagem dessa língua estrangeira, por se tratar de uma atividade que exige do aprendiz as quatro habilidades linguísticas: ler, escrever, ouvir e falar. Destacamos que além de conhecer o texto escolhido, vale lembrar que é de responsabilidade do professor sondar o nível de compreensão leitora e expressão escrita de seus aprendizes, para que, então, possa ser feita uma escolha adequada do texto. Em nosso caso, tratando-se de um curso do Ensino Superior, preferimos o romance do premiado escritor Gabriel García Márquez.

No início da pesquisa, ainda no Módulo I, após a leitura do primeiro trecho do romance, alguns participantes sinalizaram não conseguir terminar de ler a obra, porém, constatamos, no final da intervenção que 80% dos participantes, se sentiram bastante envolvidos e empolgados com a leitura dessa narrativa.

Com base nos estudos citados, anteriormente, lembramos que a relação espaço do romance e espaço real é muito bem percebida em *El amor en los tiempos del Cólera*. Baseando-nos em Reuter (2004), confirmamos que o narrador vai entre o real e o imaginário, ratificando o papel do autor G.G.M. enquanto um dos principais expoentes do realismo mágico na América Latina, pois em sua narrativa, ele se utiliza desse realismo, lançando mão de recursos como personagens, espaço, descrição e tempo presentes nessa narrativa. Partindo-se dessas ponderações, entendemos que o romance escolhido para a realização desta pesquisa-ação está dentro do que se pode considerar como um grande romance, completo de todos os recursos que esse gênero permite transformar-se em grande obra ou, como entendemos aqui, um romance impactante.

Em relação ao espaço no qual acontece a narrativa, os participantes P1, P7 e P9 sentiram-se tão envolvidos durante a descrição do espaço em que foi encontrado o cadáver do fotógrafo que, segundo eles, causou até uma sensação de medo e claustrofobia. O participante P2, durante a leitura do romance, igualmente, sentiu-se tão envolvido, que imaginou uma descrição da casa da personagem de Fermina Daza. Parece-nos também que os participantes P4, P5 e o P10, ao notarem a descrição detalhada, própria da narrativa, sentiram-se apreensivos e curiosos. De um modo geral, podemos dizer que G.G.M. descreve, para o leitor, detalhes da narrativa, que os instigam a imaginação, conduzindo-os a construir, no imaginário, a cena e o espaço da narrativa.

Partindo-se do realismo mágico de G.G.M., em *El amor en tiempos del cólera*, percebemos que para se aprender uma língua estrangeira, em particular a língua espanhola, a interação entre literatura e cinema pode instigar os alunos a se interessarem em ler o romance. Diz-se isto, haja vista que observamos que, à medida em

que a sequência de atividades foi sendo aplicada, especialmente quando analisamos as atividades dos Módulos III e IV, a leitura feita pelos aprendizes colaboradores da pesquisa, foi gradualmente, se tornando cada vez mais crítica e atenta às percepções de mundo. Essa comprovação conflui para resultados positivos durante as aulas e na aprendizagem de elementos históricos, linguísticos e socioculturais que permitiram uma abordagem pelos caminhos da não dissociação entre a língua e a literatura.

As dificuldades relatadas no início da leitura do romance, como vocabulário e dificuldade de interpretação textual, foram gradativamente sendo superadas, principalmente, após a visualização da adaptação fílmica que, com os vários recursos próprios à sétima arte, conseguiu tanto envolver os aprendizes, quanto completar algumas lacunas não preenchidas durante a leitura, favorecendo e potencializando a comunicação, além de ter promovido e estabelecido pontes interculturais entre os aprendizes de ELE e a cultura aprendida. É fato que a adaptação fílmica não resolve as dificuldades de vocabulário, mas pode servir como um instrumento importante para a compreensão do contexto, auxiliando o aprendiz a fazer as relações entre o texto e o conhecimento de mundo, podendo acionar conhecimentos da língua aprendida e consolidar a aprendizagem do vocabulário. O trabalho de abordar literatura em aula de língua espanhola serviu para desenvolver a compreensão leitora, uma vez que o texto original -a obra na sua integralidade- foi um instrumento *sine qua non* para a não separação e até mesmo de uma maior aproximação entre as duas áreas.

Ao finalizarmos o módulo IV de atividades, percebemos a satisfação dos participantes em terem lido um romance, por completo, e conhecido um pouco sobre o autor sobre o qual, conheciam apenas o nome e não pela obra.

4.3 O ROMANCE COMO ACESSO À INTERCULTURALIDADE

Aqui, analisamos os benefícios que a leitura literária proporcionou aos participantes, como por exemplo, a aquisição de léxico e a aprendizagem de aspectos socioculturais de um povo, promovendo a interculturalidade na sala de aula de língua espanhola.

Tratando-se da aprendizagem dessa língua, com suporte na leitura literária, podemos entender que aprender uma língua estrangeira conduz o aprendiz a uma viagem aos aspectos culturais do país cuja língua está sendo aprendida. No caso dessa pesquisa, o romance acontece no Caribe colombiano, assim, sabendo que aprender uma língua, é também aprender sobre a cultura de um povo, é interessante destacar que a compreensão dessas leituras oferece ao aprendiz aspectos culturais que podem ser utilizados como pontos-chave para a aprendizagem da língua espanhola. O parágrafo seguinte repete ideias do anterior com relação à Cartagena

Contando com a literatura e o cinema, os participantes perceberam que o espaço da narrativa é a cidade de Cartagena das Índias, no final do século XIX, e que dentro desse espaço físico que também é real, são aprofundadas questões não só referentes à Colômbia, como também a toda América Latina. Nessa perspectiva, concordamos com Pinheiro-Mariz (2008), quando ela reflete que o aprendiz de uma língua estrangeira pode conhecer o mundo através da literatura e entender o distinto, já que é envolvido por uma organização linguístico-cultural diferente da sua e se relaciona com um mundo diferente do seu, aprendendo a respeitar o “desigual”.

Com base na atividade II do Módulo I da pesquisa, percebemos que, para os participantes, a definição do espaço em que aconteciam os fatos foi melhor esclarecida após a visualização do filme, o qual de forma mais clara evidenciou a imensidão dos rios, os andes, a influência europeia trazida da França, principalmente em relação às

vestimentas, pois questionaram o porquê de em pleno caribe, os personagens utilizarem ternos, gravatas e vestidos.

Sob esse prisma, pode-se acrescentar que, como em quase toda América Latina, desde a presença dos colonizadores, -portugueses ou espanhóis-, observa-se a aculturação como um elemento muito marcante na identidade latino-americana, posto ser indiscutível a presença europeia, nesse espaço. Entretanto, no romance em foco a aculturação e transculturação é inspirada na França, país que durante muitos anos, parece ter ditado as regras do *savoir-faire*, e do *savoir-vivre*, constituindo-se em padrão de elegância para todo o mundo.

Na figura abaixo, de modo até inconscientemente, os aprendizes identificaram a presença de tal transculturalidade, promovida pelo contato entre o Caribe Colombiano e a França, ao serem constatadas, nas vestimentas utilizadas naquela época (terno, gravata), em uma cidade com clima tropical, localizada em pleno Caribe.

Figura 10 – Reprodução imagética de um diálogo entre Florentino e seu tio



Fonte: *El amor en los tiempos del cólera* - Mike Newell (2007)

Ainda podemos ressaltar que os participantes perceberam aspectos como elementos da culinária e/ou gastronomia caribenha, como as frutas, o clima; e, ainda, fatores históricos como a guerra civil e aspectos linguísticos, entre outros tantos que de uma forma incrivelmente rápida, invadem a mente do leitor, sendo possível aprender um pouco mais da língua espanhola e, conseqüentemente, sobre os aspectos culturais de um povo.

Por esse olhar, interessa-nos, sobretudo, dar ênfase na essencialidade desta proposta de levar para sala de aula a língua-alvo, -de um modo geral, europeia-, por uma fronteira que aproxima muito mais, o aprendiz de sua língua objeto. Fomentar a abordagem do intercultural na aula de língua espanhola pelos caminhos da literatura hispano-americana é, por certo, uma das formas mais eficazes de levar o conhecimento da língua até o aprendiz brasileiro, haja vista que questões geográficas, históricas e, mesmo, climáticas e outras tantas da Latino-América estão muito mais próximas de nós. Isso não quer dizer que se deva rechaçar a literatura espanhola, europeia, da nossa sala de aula, muito pelo contrário, a abordagem de aspectos semelhantes é, muito especialmente, um caminho para se levar o aprendiz, à língua de Cervantes. Logo, coloque-se em destaque que esse é um dos percursos mais sólidos dos estudos da interculturalidade para o ensino de línguas.

Ademais, através da leitura da obra e da tradução imagética da adaptação fílmica, o leitor/espectador pode confrontar e preencher os “vazios” encontrados durante a leitura do texto romanesco, que no dizer de Iser (1979) seria a conhecida dimensão virtual. O espectador, através da tradução de imagens, é esclarecido por meio de uma vista panorâmica, que Cartagena de Índias é tão somente uma cidade colombiana. Nessa perspectiva, acredita-se que a adaptação fílmica, envolve o espectador levando-o a contextualizar sócio e historicamente o espaço em que é narrada a história.

Durante sessão para visualização da adaptação fílmica, na qual os personagens se encontram em meio à guerra civil, o espectador pode, naturalmente visualizar um

canhão empregado durante a guerra. Mas desde o recurso audiovisual, é possível ouvir e até sentir a pressão do impacto das bombas e o estampido de tiros de fuzil, bem como ouvir gritos de desesperos, fazendo como que o emocional do espectador seja também alvejado pela guerra civil que assolava, naquele tempo, a cidade de *Cartagena de Índias*, na Colômbia. Dessa forma, percebemos que a relação literatura e adaptação fílmica pode envolver o leitor de tal forma, que o levou a buscar cada vez mais a continuação da história, partindo-se dos recursos que ambas as obras disponibilizam para sua compreensão.

Outro elemento muito bem interpretado foi a relação do porquê de a mãe de Dr. Urbino ter humilhado Fermina Daza por ela não saber tocar piano. O participante P3, explicou durante o debate, que se tratava de um aspecto cultural: naquele tempo, era costume que uma mulher decente e de família tocasse piano e em contra partida, Fermina Daza apenas sabia tocar arpa. Um conhecimento tão particular como esse, comprova que os debates foram essenciais para um melhor entendimento das leituras entre todos os participantes devido à troca de conhecimento prévio.

Percebemos que em princípio, pareceu-nos existir pouco entendimento sobre o conceito de cultura e, muitas vezes, os participantes confundiram cultura hispânica com arte hispânica, situação que não é inédita e nem absurda, posto que a arte seria um capítulo de um grande livro de cultura hispânica.

Em nossa ótica, foi interessante contextualizar e aproximar os participantes para essa realidade; como por exemplo, fazer um paralelo entre o cólera daquela época e a situação de ameaça em que vive o país pela presença de vetores de doenças diversas, o que ressalta a atemporalidade da literatura. O que interessa, realmente, em casos semelhantes a este é que, além de um conhecimento de mundo mais amplo por parte do professor, é necessário que ele aproxime seu aprendiz da cultura do outro, o que a literatura pode proporcionar de forma muito evidente.

Como já discorremos anteriormente, Santos (2006) entende a cultura como sendo tudo que envolve povos, nações e outros grupos sociais. Sabendo que a literatura pode ser abordada pelo professor como um documento que carrega consigo toda a identidade de um povo, entendemos que essas trocas interculturais promovidas pela literatura devem ter como finalidade principalmente motivar o aprendiz a refletir que um povo não é de fato diferente do outro, mas, sim, que as culturas são distintas.

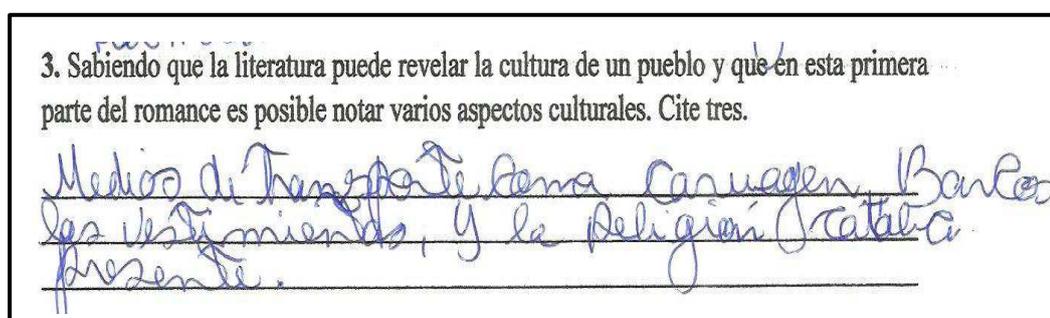
Apesar de haver uma melhora significativa do entendimento do texto romanesco, sabemos que leitura e escrita caminham juntas e que ambas exigem um conhecimento muito complexo. Portanto, no que concerne ao exercício da escrita em língua espanhola, percebemos então que determinados participantes, em algumas situações, se sentiram inseguros em escrever na língua-alvo, preferindo assim, escrever na língua materna. Outros, em processo de interlíngua, utilizaram algumas vezes o português em vez do espanhol, confundindo léxico e concordância verbal entre os dois idiomas. Este fato nos faz retomar a reflexão sobre a capacidade que a literatura tem de aproximar o aprendiz da língua espanhola que é mantida como língua oficial em mais de vinte países, sendo um na Europa, dezenove na América do Sul e um na África. O aprendiz desse idioma pode ter conhecimento desse idioma pela visão desses países, pelo que Andi3n Herrero (2008), define como *n3vel est3andar da l3ngua*; um modelo ou padr3o que ajuda tanto na compreens3o quanto na produ33o do idioma, que 3 o que podemos chamar de um pilar pelo qual os aprendizes se guiam e que t3m a oportunidade de quebrar as barreiras geogr3ficas entre esses tr3s continentes pelas trilhas da leitura liter3ria.

Esse fato nos levou a fazer com que os participantes refletissem que o professor 3 tamb3m respons3vel por estimular a leitura e a escrita, pois com a pr3tica de leitura, o aprendiz pode desenvolver suas pr3prias estrat3gias de leitura e atrav3s de atividades como estas que aplicamos em formato de SA, que quanto mais exercitadas, mais ser3 aprimorada a compet3ncia de express3o leitora e conseq3entemente a express3o escrita dos aprendizes.

Conforme já discurremos anteriormente, baseando-nos nas teorias de Acquaroni (2007), o romance de García Márquez pode facilitar a compreensão do leitor com relação aos aspectos culturais e artísticos que precisam ser aprendidos durante a aquisição da língua espanhola. Um aspecto cultural muito evidente, e de suma importância, para o entendimento do romance foi o fator léxico; apesar de os aprendizes apresentarem certa dificuldade para dar sentido a algumas palavras, e conseqüentemente ao texto, durante a progressão leitora todos puderam adicionar ao seu vocabulário, muitas palavras até então desconhecidas como: *taburete, atiborrado, diáfanas, promontorio, palpito, cochero, parranda*, entre outras. Com base nessa constatação, analisamos que a percepção do professor, em formação, de que está desenvolvendo a competência para ler um texto que até então para ele era impossível de ser lido, pode estimulá-lo a prosseguir em suas práticas de leitura.

Pudemos também constatar que proporcionamos aos participantes desta pesquisa, uma possibilidade de ensino da língua espanhola, para que futuramente eles possam tomá-la como base para construir suas próprias estratégias, a fim de possibilitar a seus estudantes, além da aquisição de um novo idioma, as trocas interculturais que eles mesmos puderam identificar durante a leitura. como podemos ver no exemplo a seguir.

Figura 11 – Resposta da questão 3 do participante P5, Módulo I, Atividade I

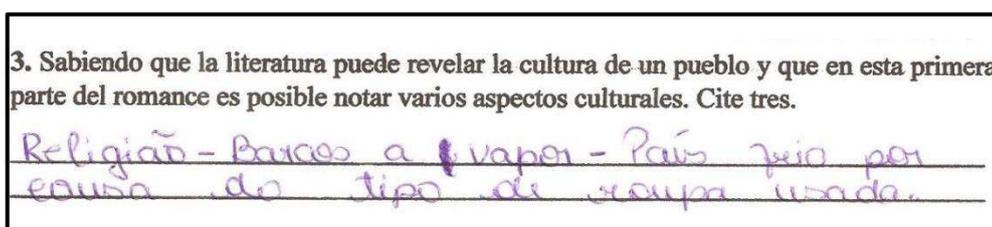


Fonte: Atividades da SA utilizada nesta pesquisa

Como é possível destacar, esse participante conseguiu identificar alguns aspectos culturais como os meios de transportes, que se resumia a barcos a vapor e carruagens; percebeu também que a religião católica era predominante naquela região caribenha e o tipo de vestimenta que o povo daquela cidade usava na época. Essa resposta do participante P5 nos faz lembrar as teorias de Brumfit e Carter (2000), nas quais nos fundamentamos para esta pesquisa, que defendem que o TL tem um rico teor substancial, ao propiciarem a abordagem de vários aspectos, tais como: religião, política, filosofia, arte, além de ser fonte de cultura, configurando-se em um meio de incentivar os aprendizes de levar a confrontarem fatos de presente e do passado, contribuindo para a sua formação.

Um fator interessante que pudemos verificar no início da leitura da obra, foi que alguns participantes não se derem conta de que o espaço da trama se passava no Caribe colombiano como podemos ver no exemplo a seguir.

Figura 12 – Resposta da questão 3 do participante P10, Módulo I, Atividade I



Fonte: Atividades da SA utilizada nesta pesquisa

Quando o participante 10 cita religião, barcos a vapor e vestimentas, revela que houve a identificação de aspectos culturais; no entanto, ainda não se deu conta de que o romance acontece em pleno Caribe e que o uso desses trajes deve-se ao fator transcultural.

Apontamos como um fator positivo, um detalhe muito discreto que foi narrado, mas que os participantes, em sua maioria, apenas conseguiram identificar após

assistirem à adaptação fílmica. Foi o fato de Dr. Urbino ter tido contato com uma cultura diferente da sua - a cultura francesa - visto que a personagem estudou na França e se formou em medicina naquele país Europeu, condição que fez dele um “bom partido” para qualquer moça daquela cidade. Destarte, constatamos que frequentemente os participantes puderam “completar” o entendimento de alguns fatores culturais e até mesmo da narrativa como um todo, após o suporte da adaptação fílmica.

Com base em nossas análises, pudemos examinar que, de maneira geral, os aprendizes expuseram muito mais dificuldades do que ‘facilidades’ para se ler o romance; porém, essas dificuldades foram sendo superadas a cada sessão de leitura realizada, a cada debate e após a cada módulo de atividades quando os participantes demonstravam mais segurança em relação à compreensão da leitura, reformulando suas interpretações nas quais haviam se baseado para responder às questões propostas.

Figura 13 – Resposta da questão 4 e 5 do participante P7, Módulo IV, atividade II

4. ¿Crees que esta relación entre obra escrita y película ha despertado el interés por la lectura? Comente.

Sí, porque la película presenta escenas muy interesantes que en el libro no muestra, solo la imaginación.

5. ¿Al fin de estas actividades lo qué puedes llevar de aprendizaje para tu vida profesional? Comente.

crear estrategias para la enseñanza de los alumnos tomar atractivos de las clases, con muricres x películas.

Fonte: Atividades da SA utilizada nesta pesquisa

Usando as respostas das questões acima respondidas pelo participante P7 na última atividade como exemplo, finalizamos esta análise constatando que o estímulo à leitura proporcionada a esses futuros professores e a relação obra / adaptação fílmica, foi

incomparavelmente positiva, já que mesmo diante dos empecilhos próprios de uma pesquisa dessa natureza²¹, conseguimos através da metodologia utilizada, despertar nos participantes o interesse pela leitura do gênero romance. Analisamos que as descobertas do “novo”, ou seja, de aspectos culturais antes não conhecidos, após a leitura de cada trecho da narrativa, proporcionava empolgação para a aprendizagem, resultando na potencialização da leitura, o que “alimentava” a continuação da leitura para conhecer o desfecho da obra.

²¹ Referimo-nos, de modo particular, a greve de professores da Universidade Estadual da Paraíba, durante a coleta de dados para esta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realidade brasileira, pesquisadores sobre o ensino de línguas estrangeiras têm se voltado para uma discussão que, em princípio, parece ser ponto comum entre estudiosos dessa problemática: a abordagem da literatura no ensino de LE; todavia, entre professores de línguas estrangeiras e/ou literaturas em línguas estrangeiras, parece ainda existir certo abismo entre as opiniões quando se trata dessa abordagem metodológica que busca a não dissociação entre elementos imiscíveis como a literatura e a língua.

Essa questão é realçada ao ser constatado, através do PISA (*Programme for International Student Assessment*)²², que uma grande porcentagem de jovens brasileiros não consegue “deduzir” informações do texto, nem estabelecer relações entre suas diferentes partes, bem como não compreendem nuances da linguagem. Nessa perspectiva, levamos em consideração, a preocupante realidade na qual esses jovens chegam à universidade, destacando-se os sérios embaraços em relação à leitura, principalmente, quando se trata da leitura literária. Desse modo, nossa inquietação sempre foi instigada ao pensar que esses jovens, com todas essas dificuldades, poderão se formar futuros professores da língua espanhola.

Assim, na tentativa de amenizar essa divergência entre a formação escolar e o ensino superior, despertamos esses professores em formação inicial, para a importância de que a leitura literária proporciona ao leitor a aprendizagem da língua espanhola, tendo-se como base os vários recursos que são utilizados durante a produção de uma narrativa.

Relembrando nossas perguntas norteadoras: “Como ler um romance em uma língua estrangeira, quando pouco se lê em língua materna?”; “O que pode ser feito para estimular a leitura literária entre estudantes de Licenciatura em Língua Espanhola, de uma Universidade Pública de Campina Grande-PB, uma vez que os discentes de hoje serão, amanhã, os professores dessa língua e promotores dessa cultura?”; e,

²² Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

considerando os objetivos propostos para esta pesquisa, orientamos os professores envolvidos, possibilitando-lhes uma base metodológica para que trabalhem o texto literário em suas salas de aula.

Cientes de que a formação leitora é importante para o desenvolvimento do cidadão, principalmente quando se trata de um professor, conseguimos comprovar que a relação literatura e adaptação fílmica formam uma combinação que estimula a leitura e promove a formação de leitores literários. Esse fator pôde ser comprovado a partir dos dados iniciais e finais que apontam um grupo, cuja maioria não gostava de ler romances e ainda não acreditava não conseguir lê-lo na íntegra. Surpreendeu-nos, ao fim da pesquisa, a constatação de que todos eles conseguiram enfrentar as dificuldades e ler um romance de Gabriel García Márquez, *El amor en los tempos del cólera*, na sua íntegra, tendo como suporte sua adaptação fílmica, muito importante para transformar uma narrativa longa numa leitura mais fácil de ser compreendida, por ser enriquecida pelos mais variados recursos permitidos pelo cinema.

Nossa pesquisa possibilitou também, promover a não dissociação entre língua e literatura e os participantes entenderam que são áreas distintas, porém, uma não funciona sem a outra. Por terem sido “apresentados” aos benefícios da leitura literária, poderão esquecer essa dicotomia existente entre as áreas e manter um diálogo entre literatura e língua no ensino da língua espanhola com seus futuros estudantes.

A metodologia utilizada na sequência de atividades, foi essencial para que pudéssemos acompanhar e analisar o percurso da leitura do romance feita pelos participantes que, sempre após a leitura do trecho sugerido, tinham como uma nova possibilidade de leitura a adaptação fílmica do romance.

Mais uma vez lembramos que existe a possibilidade de assistir primeiro ao filme para depois ler a obra, pois uma forma de representatividade do romance não invalida a outra; o que acontece é que o sentido das duas reformula o saber “anterior”. Essa ordem inversa, somada aos fatores que já dificultam a leitura dos participantes, poderia revelar

um efeito contrário, desmotivando-os na leitura da obra escrita por já saberem de que iria tratar à narrativa.

Obtivemos êxito nas sequências de atividades aplicadas, pois notamos que a cada trecho lido, a cada módulo respondido e debatido em sala de aula, os participantes conseguiram evoluir bastante em relação ao entendimento da obra e em seguida “concretizaram” melhor através da adaptação cinematográfica o que haviam lido.

Ainda com relação à narrativa literária e filme, comprovamos ser possível identificar, no romance *El amor en los tiempos del cólera* (1985), de G.G.M., elementos importantes, dentre os quais, destacamos os socioculturais. Ou seja, o professor dispõe de mais um meio de trabalhar com seus aprendizes tais elementos, só que o “caminho” para se chegar até eles, -a leitura de um romance-, torna-se uma forma mais interessante e menos tradicional. Esses elementos também estão presentes e são mais facilmente decodificados durante a exibição da adaptação fílmica.

De um modo geral, a proposta executada obteve êxito e direcionou os participantes desta pesquisa ao gosto em prosseguir com as leituras, pois identificaram aspectos culturais presentes no romance, tanto através da obra escrita quanto através da adaptação fílmica. Esse resultado proporcionou um ambiente agradável, facilitando a formação leitora e confirmando a importância da formação de leitores de romance, como um gênero que possui suas várias formas de reprodução.

Outros sim, ressaltamos a importância de se trabalhar o texto literário em aulas de língua estrangeira não apenas como um suporte no qual os excertos servem exclusivamente para identificar aspectos gramaticais de uma obra, ou até mesmo questões culturais, sem uma aproximação, de fato, daquela realidade apresentada e descrita na obra. Esta experiência com estudantes de graduação em língua espanhola foi fundamental para confirmar não somente que os estudantes de graduação, por vezes, não leem romances, mas, muito especialmente, que é possível e necessário levar essa abordagem para a sala de aula de língua espanholo, uma vez que quando o professor

conhece a sua realidade, ele pode de modo eficiente e eficaz promover a discussão sobre questões interculturais, na sala de aula, favorecendo uma formação na qual o aprendiz deixe de ver uma ou outra cultura com a mais importante.

O nosso trabalho com o romance *El amor em los tempos del cólera* ratifica tão importante e, por isso, impactante, esse romance latino-americano, de um dos maiores escritores dos últimos tempos. Isso comprova a atualidade de uma obra literária, ressaltando o quanto pode ser significativo o trabalho do professor que pensa por essa ótica.

Esse é um tipo de abordagem que, mais que qualquer outro objetivo, estimula fazer do aprendiz alguém que respeite o outro. E sob a nossa ótica um dos principais meios de promover essa discussão é a partir de uma obra literária, haja vista que a sua complexidade é um dos principais elementos na promoção de uma perspectiva de igualdades, uma vez que o texto literário não tem intencionalidade pedagógica e é uma obra atemporal; por isso, muito especial para ser levada para a sala de aula, formando novos professores com uma visão sem preconceitos e de respeito ao outro.

REFERÊNCIAS

AEBERSOLD, Jo Ann & Field, Mary Lee. *From reader to reading teacher*. Cambridge, University Press, 1997.

ARAGÃO, C. O. *Todos maestros y todos aprendices: la literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores*. Tese (Doutorado) – Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.

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

AGUIAR, Vera Teixeira. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: UNESP, 2004.

Andión Herrero. Maria Antonieta. *Variedades del español y su enseñanza en el marco de E/LE: el caso de Brasil*. In: I Curso interuniversitário de actualización para profesores de ELE. João Pessoa – PB, UFPB, 2008.

BERNARDET, Jean-Claude. *O que é Cinema*. São Paulo: Brasiliense, 2006 .

BRAIT, Beth. *Língua e Literatura: Uma falsa dicotomia*. Rev. ANPOLL, n. 8, 187-206, jan./jun. 2000.

BRAIT, Beth. *Literatura e outras Linguagens*. 1. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

BRAKLING, Kátia Lomba. *Sobre a leitura e a formação de leitores*. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004.

BRUMFIT, CJ; CARTER. *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

CASSANY, D. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

CATRYSSSE, P. *Pour une théorie de l'adaptation filmique*. Leuven: Peter Lang As, 1992.

CERRILLO TORREMOCHA, Pedro César. *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2007. Disponível em:

<http://www.cervantesvirtual.com/obra/los-nuevos-lectores-la-formacin-del-lector-literario-0/>
Acesso em: 21/01/2016

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. Laura Taddei Bandini. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

CORCHS, M. *O uso de textos literários no ensino de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

DIONISIO, A. P. “Gêneros Textuais e Multimodalidade”. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____ (Org.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FILLOLA, Antonio Mendoza. “*Enfoques y conceptos en la didáctica de la lengua y la literatura*” in Colóquio de Didáctica: língua e literatura. Coord. de João Nuno Corrêa Cardoso. Coimbra: FLUC, 2010, p. 11-28.

FILLOLA, Antonio Mendoza. *La utilización de los materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008.

FIORUCI, Wellington Ricardo – ITINERÁRIOS – Revista de Literatura, 2013 - seer.fclar.unesp.br

FAQUINELLI, Jane. *A leitura e a formação inicial de professores de espanhol*. Dissertação (Mestrado em Linguística). São Carlos, UFSCar, 2011.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *El amor en los tiempos del cólera*. Ed. S.A.U. Travessera de Gràcia, Barcelona 2014 – 11ª Edición

GRETEL, Eres Fernández. *Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in) coherentes en la enseñanza de español lengua extranjera*. In: Espanhol: ensino médio / Coordenação, Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. – Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

GONZÁLEZ Nieto, L. *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. *Lingüística para profesores*. Madrid, Cátedra, 2001.

GOROVITZ, Sabine. *Os labirintos da tradução: a legendagem e a construção do imaginário*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006, p.12-22.

ISER, Wolfgang. *A interação do texto com o leitor*. In: LIMA, Luiz Costa. (org.) *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: Teoria e Prática*. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. Ed – Ática, 2008.

LAZAR, G. *Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MILREU, I. *É possível trabalhar literatura nas aulas de espanhol língua estrangeira?* Revista Leia Escola. Campina Grande. UFCG. V. 10, n. 1, 2010.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. *Metodologia da Pesquisa para professor Pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina. 2008.

NASCIMENTO, M. B. B. do; TROUCHE, A. L. G. *Literatura y Enseñanza*. Rio de Janeiro: CCAA Editora, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo, 5ª edição: Contexto, 2011.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. *Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais*. In: Aparecida Paiva Org. *Leituras literárias*, Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

PASTOR, Marta Sanz. EL LUGAR DE LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL: PERSPECTIVAS Y PROPUESTAS. Anuário do Instituto Cervantes, Página 349 – 350, 2007. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir a adversidade*. Trad. Artur Bueno e Camila Boldrini – São Paulo: Ed. 34, 2009.

PLAZA, Julio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

PRATES, E. *Semiótica*. Disponível em: <http://www.portaldomarketing.com.br/Artigos/Semiotica.htm>. Acesso em: 5-07-2011

PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Trad. Carlos Vogt – Campinas, SP: Pontes, 4ª edição, 2003.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas/SP: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, Michel. *Papel da memória*. Em: Achard, P. et al. *Papel da memória* (Nunes, J.H., Trad. e Intr.). Campinas: Pontes, 1999.

PELEGRINI, Tânia et al. *Literatura cinema e televisão*. São Paulo: Senac, 2003.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene. *Reflexões a respeito da abordagem do texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)*. Revista On Line Eutomia Revista de Literatura e Linguística, Recife, UFPE, v. 2, p. 522-537, 2008.

_____. *O desenvolvimento da competência intercultural em aula de francês língua estrangeira*. In: Pietraróia, Cristina, Org. *Leitura(s) em francês língua estrangeira*. – São Paulo: Paulistana; Capes, Vol2; p.87-111, 2014.

RIBEIRO, Valdir Guilherme Alves. *RECEPÇÃO LITERÁRIA: a interação entre o texto literário e o leitor*. Mestrado (Linguagens e Cultura). Belém do Pará, UNAMA. 2012.

SANTORO, E. *Da indissociabilidade entre o ensino de língua e literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em curso de letras*. 2007. Tese (Doutorado em Letras) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, José Luiz. *O que é cultura?*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SCHLÖGL, Larissa. *O diálogo entre o cinema e a literatura: reflexões sobre as adaptações na história do cinema*. In: VIII Encontro Nacional de História da mídia. Guarapuava –PR, 2011.

SOUZA JÚNIOR, Jorge Rodrigues. *A literatura no ensino de espanhol a brasileiros: o teatro como centro de uma prática multidimensional-discursiva*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Campinas – São Paulo, 2010.

STAM, Robert. *A Literatura Através do Cinema: Realismo, magia e arte da adaptação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____; (Org). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

REUTER, Yves. *Introdução à análise do romance*/Yves Reuter; tradução Angela Bergamini... [et al.]. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004. – (Leitura e crítica).

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* / Marcos Bagno e Marcos Marcionilo, tradutores. - São Paulo : Parábola , 2012.

FILMOGRAFIA

NEWELL, Mike. *El amor en los tiempos del cólera*. Colômbia: Romântico/Stone Village Films, New Line Cinema. DVD: 139mn. 2007;

APÊNDICE

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande- PB. Telefone: (83) 2101-5545.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Objetivo: Coletar os dados necessários para realização da pesquisa de mestrado, em andamento, desenvolvido no programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino do curso de Letras da UFCG.

Título da Pesquisa: ***“El amor en los tiempos del cólera: romance e cinema formando leitores literários em aulas de língua espanhola”***

Nome da Pesquisadora: Júlio César Vasconcelos Viana

Nome da Orientadora: Prof^a. Dr^a. Josilene Pinheiro-Mariz

1. Natureza da pesquisa: *O Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade fazer um estudo de cunho qualitativo sobre formação de leitores literários no ensino do espanhol como língua estrangeira. Esta pesquisa tem características de pesquisa-ação (pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, a fim de buscar resolver um problema coletivamente).*

2. Participantes da pesquisa: *Os participantes são alunos do quinto período da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I - Campina Grande.*

3. Envolvimento na pesquisa: *ao participar deste estudo, o Senhor(a) permitirá que o pesquisador possa obter os dados necessários para realização da pesquisa de mestrado, em andamento, desenvolvido no programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino do curso de Letras da UFCG, 2016.1. O Senhor (a) tem liberdade para se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum. Sempre que julgar necessário, poderá pedir maiores esclarecimentos sobre a pesquisa através do telefone da Pesquisadora do projeto, bem como através do telefone da Orientadora.*

4. Sobre os questionários: *os questionários da pesquisa possuem questões discursivas ao longo de toda a pesquisa.*

5. Riscos e desconforto: *Tendo em vista que pode acontecer algum constrangimento aos participantes da pesquisa, assim como complicações legais e algum tipo de desconforto pondo em risco à dignidade humana, declaramos que todo o esforço será feito para garantir que a pesquisa e as atividades transcorram com conforto e sem constrangimento. O pesquisador dará suas aulas procurando estabelecer o melhor diálogo possível com os alunos, usando um gravador quando possível. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 446 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos a saúde.*

6. Confidencialidade: *todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores terão livre acesso aos dados que serão profissionalmente analisados com a finalidade de discutir a importância das relações interculturais na sala de aula.*

7. Benefícios: *ao participar da pesquisa, o Senhor(a) não terá, em princípio, nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo venha trazer informações importantes a formação de leitores literários no ensino do espanhol como língua estrangeira. Desse modo, acreditamos que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa redundará em benefícios evidentes para todos aqueles interessados pela cultura na nossa conjuntura.*

8. Pagamento: *O Senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa, bem como nada será pago por sua participação, porém, garantimos aos participantes o direito de indenização por eventuais danos causados pela divulgação dos dados coletados, bem como pela ação da dos pesquisadores que oferecem a possibilidade de provocar danos à dimensão psíquica, intelectual, social ou cultural dos participantes.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento, de forma livre, para participar desta pesquisa. Portanto, por favor, preencha os itens que se seguem:

- Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa: **“El amor en los tiempos del cólera: romance e cinema formando leitores literários em aulas de língua espanhola”** “Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.”

_____, _____ de _____ de _____.
(Local) (dia) (mês) (ano)

Nome e assinatura do Participante da Pesquisa

Nome e assinatura do Pesquisador responsável

Nome e assinatura do Orientador responsável

**Pesquisador: JÚLIO CÉSAR
VASCONCELOS VIANA**

RG: 2650913 - SSP/PB

Tel: (83) 3337-2819

**Endereço: Rua Rubens Saldanha,
572 – José Pinheiro.**

**CEP: 58407-545 Campina
Grande/PB**

**e-mail:
jcesarvasconcelos@hotmail.com**

**Orientador: Prof^a. Dr^a. JOSILENE
PINHEIRO-MARIZ**

RG: 488080913-68

**Tel: (83) 33 21-59 21 / (83) 93 05-87
94**

e-mail: jsmariz22@hotmail.com

APÊNDICE B – Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino

Pesquisador: Júlio César Vasconcelos Viana



Sobre o questionário:

Na construção da dissertação de mestrado intitulada *El amor en los tiempos del cólera: Literatura e Cinema na formação de leitores literários no ensino do espanhol como língua estrangeira*, elaboramos este questionário que é informativo e no qual o pesquisador preservará a identidade dos participantes. Ele é destinado a estudantes do nível superior do Curso de Letras - Língua Espanhola da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e foi adaptado por Júlio César V. Viana²³. Com ele, busca-se identificar o perfil dos seus colaboradores para, então, atendermos os objetivos da pesquisa, sob a direção da Prof.^a Dr.^a Josilene Pinheiro-Mariz.

Desde já agradeço sua colaboração.

Questionário sobre o ensino de língua e literatura em E/LE para professores em formação do curso de Letras- Língua Espanhola da UEPB

1. Perfil do estudante

- a) Sexo: () masculino () feminino Idade: _____
- b) Nacionalidade: _____
- c) Disciplina/ Instituição: _____ Período: _____
- d) Profissão (atualmente): _____
- e) Estudou ou estuda em centros de línguas? () sim () não Por quanto tempo? _____

2. Leitura

- a) Você já leu excertos de TL (textos literários)? () sim () não Se sim, quais?

- b) Como?

- () Leitura em sala de aula () Discussão temática
() Através de uma abordagem da cultura () Para tentar entender um fenômeno linguístico
() Tradução () Outros

²³ A partir de outros questionários, tais como dos pesquisadores Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos e Isolda Alexandrina Silva Beserra Lacerda.

c) Você já leu obras literárias integrais? sim não Se sim, quais?

d) Com que finalidade?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Leitura em sala de aula | <input type="checkbox"/> Discussão temática |
| <input type="checkbox"/> Através de uma abordagem da cultura | <input type="checkbox"/> Para tentar entender um fenômeno linguístico |
| <input type="checkbox"/> Tradução | <input type="checkbox"/> Outros/ especificar _____ |

3. Dificuldades

As disciplinas são ministradas em Língua Espanhola? Se sim, a partir desse contexto, quais são as principais dificuldades encontradas em relação à leitura:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Compreensão de textos trabalhados | <input type="checkbox"/> Texto literário |
| <input type="checkbox"/> Nível da linguagem | <input type="checkbox"/> Outros/ especificar _____ |
| <input type="checkbox"/> Vocabulário | |
| <input type="checkbox"/> Aspectos culturais | |

4. Literatura

a) Você gosta de literatura? sim não Por quê?

b) Em algum momento do curso de Letras, você se sentiu motivado ao trabalho com o TL em aulas de língua espanhola? sim não Por quê?

c) Tendo em vista que você será professor de E/LE, você se sente preparado para o trabalho como o TL em sala de aula? sim não Por quê?

d) Elementos propriamente literários e aspectos gramaticais não podem ser trabalhados juntos, pois essa abordagem causa confusão? sim não Por quê?

5. Opinião

a) As disciplinas são ministradas em Língua Espanhola. A partir desse contexto quais são as principais dificuldades encontradas em relação à leitura / aprendizagem:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Compreensão de textos trabalhados | <input type="checkbox"/> Nível da linguagem |
| <input type="checkbox"/> Vocabulário | <input type="checkbox"/> Texto literário |
| <input type="checkbox"/> Aspectos culturais | <input type="checkbox"/> Outros/ especificar _____ |

b) Qual a importância de se trabalhar o TL em sala de aula de E/LE? Aponte os pontos positivos e negativos.

c) Você prefere:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Clássico | <input type="checkbox"/> Teatro |
| <input type="checkbox"/> Literatura Moderna (XVII- XIX séculos) | <input type="checkbox"/> Poesia |
| <input type="checkbox"/> A literatura contemporânea | <input type="checkbox"/> Outros / especificar _____ |
| <input type="checkbox"/> O romance | |

Qual é o seu autor e obras favoritas? Justifique.

6. Cinema

a) Gosta de assistir a filmes? sim não. Se sim, quais os tipos:

- | |
|---|
| <input type="checkbox"/> Ficção |
| <input type="checkbox"/> História |
| <input type="checkbox"/> Horror |
| <input type="checkbox"/> Música |
| <input type="checkbox"/> Romântico |
| <input type="checkbox"/> Outros / especificar _____ |
- | |
|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ação |
| <input type="checkbox"/> Aventura |
| <input type="checkbox"/> Comédia |
| <input type="checkbox"/> Documentário |
| <input type="checkbox"/> Drama |

b) Você se interessa por adaptações de textos literários para o cinema?

- Me interesse muito
 Me interesse pouco
 Não me interesse

c) Qual o seu maior interesse?

- Ler a obra literária Assistir a sua adaptação

d) A leitura do texto literário incentiva a assistir a sua adaptação para o cinema e vice-versa?

- Raramente
 Nunca
- Sempre
 De vez em quando

e) Qual a sua opinião acerca das adaptações das obras literárias para o cinema?

Grato pela colaboração

APÊNDICE C – Módulo I de atividades

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino

Pesquisador: Júlio César Vasconcelos Viana



Módulo I

Perguntas Norteadoras para o debate:

- I. ¿Lo que crees que provocó la muerte de Jeremiah de Saint-Amour?
- II. ¿Cómo podemos describir la Isla de Cartagena?
- III. ¿Acredita que es posible existir una pasión tan intensa? ¿Alguien conoce algún caso parecido en lo que toca a la intensidad del amor?
- IV. ¿Le gusta la historia del romance?

Actividad I (libro)

1. Con base en las primeras lecturas, ¿Qué significado se puede dar al título del romance “*El amor en tiempos del Cólera*”?

2. En este primero cuarto de la obra ya es posible identificar los protagonistas del romance. ¿Quiénes son? ¿Cómo imagina que son físicamente? Descríbalos.

3. Sabiendo que la literatura puede revelar la cultura de un pueblo y que en esta primera parte del romance es posible notar varios aspectos culturales. Cite tres.

4. Reconociendo que Gabriel García Márquez escribe el romance presentando al lector los mínimos detalles de la historia ¿En algún momento de la lectura el autor consiguió le dejar envuelto por su realismo fantástico? En algún momento fue posible imaginarse el ambiente que él describió? ¿Cuál/es?

5. *“El cuarto sofocante y abigarrado que hacía al mismo tiempo de alcoba y laboratorio, empezaba a iluminarse apenas con el resplandor del amanecer en la ventana abierta...”* ¿Cómo conoce este espacio citado por el narrador?

6. *“Al otro lado de la bahía, en el barrio residencial de La Manga, la casa del doctor Juvenal Urbino estaba en otro tiempo.”* Describa algunos detalles de la casa del Dr. Urbino.

7. De los alimentos citados en el romance usted conoce alguno? ¿Cuál/es?

8. Dr. Urbino hace muchas referencias a una cultura diferente de la suya. ¿Qué cultura es esa? ¿Cómo podemos percibirla en el romance?

9. En el curso de lengua española que está haciendo en esta institución ¿Es la primera vez que está leyendo un romance? Está habiendo alguna dificultad durante la lectura? Cuál /es estas dificultades?

Módulo I

Actividad II (película)

1. ¿Los rasgos físicos de los protagonistas del romance son como habías imaginado? Comente.

2. ¿Tras mirar la película ¿Es posible identificar nuevos aspectos culturales? Cite tres.

3. ¿Ya había escuchado algo acerca de la Isla de Cartagena? Descríbala con base en la película que la retrata en el año de 1879.

4. ¿Por qué crees que el pueblo de Cartagena de Indias se veste con trajes elegantes en medio al Caribe donde hay un clima tropical?

5. ¿Es posible identificar alguna característica lingüística propia de aquel pueblo colombiano o alguna escena que trata de algún aspecto lingüístico? Comente.

6. En tu opinión ¿Cuál fue la escena que más te ha impresionado ¿Por qué?

APÊNDICE D – Módulo II de atividades

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino

Pesquisador: Júlio César Vasconcelos Viana



Módulo II

Perguntas Norteadoras para o debate:

I. **¿Cree que el amor entre Fermina y Florentino será posible?**

II. **¿La lectura se ha quedado menos monótona en esta nueva etapa del romance?
¿Por qué?**

Actividad I (libro)

1. Cite tres aspectos culturales que ha percibido durante la lectura.

2. ¿Cuál el propósito de Florentino al encontrar con Euclides “el nadador”? Comente.

3. ¿Hay alguna relación entre el cólera y el amor? Comente.

4. *“Florentino no fue nunca muy consciente de aquel viaje medicinal.”* ¿Qué viaje fue este? Comente.

5. ¿Quién fue Pio Quinto Loyaza y cuál la relación entre él y Florentino? Comente.

6. ¿Por qué será que la madre de Dr. Juvenal Urbino humilla Fermina Daza por ella no saber tocar piano?

Módulo II

Actividad II (película)

1. ¿Cómo podemos identificar en la película, que el romance ocurre en Colombia o hasta mismo en una región del Caribe? Comente.

2. ¿Es posible identificar nuevos aspectos culturales? Cite tres.

3. ¿Qué relación podemos hacer entre la guerra, el cólera y el amor presente en algunas escenas?

4. En tu opinión ¿Por qué Fermina Daza después de años sin verlo, al encontrar Florentino Ariza ella se desapasiona?

5. ¿Es posible identificar alguna característica lingüística propia de aquel pueblo colombiano o alguna escena que trata de algún aspecto lingüístico? Comente.

6. ¿Cómo Florentino consigue superar el amor no correspondido de Fermina?



Mapa de los personajes

(Parte II)

¿QUIEN?	PAPEL	CARACTERÍSTICA
<i>Dr. Juvenal Urbino</i>		
<i>Fermina Daza</i>		
<i>Florentino Ariza</i>		
<i>Hildebranda Sánchez</i>		
<i>Euclides</i>		
<i>Gala Placidia</i>		
<i>León XII</i>		
<i>Pio Quinto Loayza</i>		

APÊNDICE E – Módulo III de atividades

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino

Pesquisador: Júlio César Vasconcelos Viana



Módulo III

Perguntas Norteadoras para o debate:

- I. **¿Cree usted, que Fermina siente algo por Florentino?**
- II. **¿Es posible decir que hay una mezcla de sentimientos en el personaje Florentino Ariza?**

Actividad I (libro)

1. ¿En el encuentro entre Dr. Urbino y Florentino, ellos hablaron de sus gustos musicales. ¿Cuáles eran sus preferencias?

2. ¿Cuál el propósito mayor que llevaba Florentino a procurar amantes? Comente.

3. ¿Por qué Fermina se sentía prisionera en la casa de Dr. Urbino? ¿Cómo estaba el relacionamiento del casal? Comente.

4. Durante este trecho Tránsito Ariza nos aclara el título de esta novela. Comente

5. ¿Cómo está siendo la lectura en este trecho de la novela? Comente.

Módulo III

Actividad II (película)

1. Florentino Ariza es nombrado Presidente de la Compañía Fluvial del Caribe. ¿Tras ese nombramiento él pasa a ser más respetado en la isla de Cartagena? Comente.

2. Fermina descubre la traición de su esposo. ¿Será que ahora Florentino conseguirá conquistarla? Comente.

3. ¿Fue posible identificar nuevos aspectos culturales durante la lectura? Cite tres.

4. ¿Conoces el motivo de la guerra civil que ha ocurrido en aquella época? Comente.

5. "...tratando de comer un chicharrón en un almuerzo campestre..." ¿Puede intentar traducir al portugués lo que es un chicharrón?

APÊNDICE F – Módulo IV de atividades

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino

Pesquisador: Júlio César Vasconcelos Viana



Módulo IV

Actividad I (libro)

1. Explica quién es América Vicuña.

2. ¿En algún momento tras la muerte de su esposo, Fermina Daza recuerda Florentino Ariza? Comente.

3. ¿Crees que es posible un amor superar la tercera edad? Comente.

4. ¿Cuál la relación del cólera en el romance? Comente

5. ¿Tras superar esta lectura, leerías otro romance en lengua española? Comente.

Módulo IV
Actividad II (película)

1. ¿Ha gustado del final de la historia? Comente.

2. ¿Crees que la película ha facilitado el entendimiento de la obra escrita? Comente.

3. ¿Qué aspectos que no pueden ser observados en la obra escrita fueron fácilmente identificados en la película? Cite tres.

4. ¿Crees que esta relación entre obra escrita y película ha despertado el interés por la lectura? Comente.

5. ¿Al fin de estas actividades lo qué puedes llevar de aprendizaje para tu vida profesional? Comente.

ANEXOS

ANEXO A – Declaração de autorização da pesquisa na UEPB - Campus I



DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que o Professor Júlio César Vasconcelos Viana, Matrícula: 1268615, foi autorizado por este Departamento a realizar sua pesquisa de Mestrado nas aulas de Prática Pedagógica II (Noturno), do Curso de Letras - Espanhol desta Instituição, com início no período 2015.1, com os alunos abaixo relacionados:

MATRÍCULA	NOME
132238535	CICERO EMANOEL DE LIMA
132235510	DIANA CARDOSO DE ALCANTARA SILVA
132238098	EVANDRO DE CALDAS ARAUJO
132238039	JAIR IBIAPINO PEREIRA TAVARES
141238585	JAKELLINE DA SILVA VIEIRA
132237679	MARIA ANGELA DA SILVA
132237628	MARIA DO SOCORRO AGUIAR DOS SANTOS
122231139	MARIA JOSE BARBOSA ALVES
132236117	SOLANGE DE SOUSA ARAUJO
112237401	MAYRANA COSTA ALBUQUERQUE DOS SANTOS

Campina Grande, 26 de novembro de 2015.

Universidade Estadual da Paraíba
Centro de Educação
Prof. Dra. Rosângela M. S. Oliveira
Chefe Adj. do Depto. de Letras e Artes
Matrícula: 1229169