

# O LETRAMENTO CRÍTICO A PARTIR DE DIFERENTES GÊNEROS DA LITERATURA BREVE EM LÍNGUA ESPANHOLA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

JAMYLLÉ JORGE PINHEIRO<sup>1</sup>  
GERMANA DA CRUZ PEREIRA<sup>2</sup>

## Resumo

O presente artigo objetiva refletir sobre a utilização de diferentes gêneros da literatura breve em aulas de espanhol como língua estrangeira, com a finalidade de desenvolver o letramento crítico, além de apresentar uma proposta didática que aborda o gênero narrativo microrrelato. Para isso, se apresenta uma fração do trabalho desenvolvido no Projeto intitulado “Monitoria de Língua Espanhola Semestres Iniciais (noturno)” do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Ceará (UFC), cujo objetivo central é desenvolver atividades voltadas ao letramento a partir de vários gêneros breves, como o microrrelato e o conto, de modo a apresentar aos alunos as ferramentas necessárias para dar seus primeiros passos na aprendizagem de ELE. Para a estruturação deste trabalho, utilizaram-se os estudos de Solé (1999), referentes à definição de leitura; assim como Blancafort e Valls (2001), para tratar sobre a narração e perspectiva interativa do processo de leitura. Também os estudos de Cassany (2005) para tratar sobre o letramento crítico. Além de Funes (2011) e Cienfuegos (2014), entre outros, para conceituar o microrrelato e embasar seu ensino. O intuito da realização das atividades propostas, foi o de possibilitar o desenvolvimento de práticas de letramento, e desta forma contribuir para a ampliação do repertório linguístico-cultural dos

1 Graduada de Letras Português, Espanhol e suas respectivas Literaturas da Universidade Federal do Ceará – UFC, jamyllejorpin@gmail.com.

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, atua como docente do setor de Língua Espanhola e Prática Docente da Universidade Federal do Ceará – UFC, germanadacruz@hotmail.com.

aprendizes, que assim podem se comunicar com maior confiança em língua espanhola.

**Palavras-chave:** Letramento crítico, Literatura breve, Microrrelato, Proposta didática, ELE.

## INTRODUÇÃO

Segundo o *Diccionario de la Real Academia Española*<sup>3</sup>, literatura é a “arte da expressão verbal”, isto é, a arte da palavra e portanto, engloba tanto textos escritos como textos falados ou cantados, o que a converte em um universo de possibilidades para desfrutar como leitor ou utilizar no ensino, como por exemplo, nas aulas de língua espanhola. Pensando nisso, este artigo se baseia na premissa de que a literatura breve proporciona um material com grande potencial para o ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, considerando que a importância dos textos literários não se limita a seu aspecto estético, mas “os estudos literários cumprem muitos mais fins educativos, intelectuais, morais, emocionais, linguísticos e culturais”, como instituiu o *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*<sup>4</sup> (MCER, 2001).

Nossa intenção com este trabalho é, para além de refletir sobre a relação literatura e ensino de ELE, compartilhar uma proposta didática desenvolvida na oficina de gêneros breves do Projeto “Monitoria de Língua Espanhola Semestres Iniciais (noturno)” da Universidade Federal do Ceará, sob orientação da professora Germana da Cruz Pereira.

Para isso, neste trabalho discutimos sobre a importância e o emprego da literatura breve como recurso didático para práticas de letramento na aula de ELE, considerando as contribuições de Cassany (2005), Martínez (2011), entre outros. Também tomamos os estudos de Blancafort e Valls (2001), para tratar sobre a narração, a leitura e a interpretação textual, assim como Solé (1992). Ademais, utilizamos Funes (2011) e Cienfuegos (2014) para explorar o conceito de microrrelato, além de embasar seu emprego no ensino de ELE.

Este trabalho se mostra relevante, porque além de contribuir com importantes reflexões teóricas sobre a relação entre as narrativas breves e o ensino de ELE, que possibilitam a valorização da Literatura nas aulas de ELE, também apresenta uma proposta didática,

3 Diccionario de la Real Academia Española. Disponível em: <https://dle.rae.es/literatura>. Acesso em: 30 set. 2022.

4 CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Unión Europea, 2001. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/obref/marco>. Acesso em: 7 jul. 2022.

compartilhando um recorte do trabalho realizado durante o desenvolvimento do Projeto com o gênero microrrelato, com atividades para trabalhar o texto literário, que colabora para o desenvolvimento das quatro destrezas linguísticas e para a ampliação do repertório linguístico-cultural dos alunos ao utilizar o gênero microrrelato que, assim, podem se comunicar com maior confiança em espanhol.

## 1. UMA PERSPECTIVA INTERATIVA DO PROCESSO DE LEITURA

Segundo Solé (1992), o ato de ler requer a presença de um leitor ativo, que deve processar o texto. Também sempre deve existir um objetivo para a leitura, seja fugir da realidade, desfrutar, buscar informações específicas, informar-se sobre determinado fato, etc. Isso significa que a interpretação que fazemos do texto que lemos dependerá dos objetivos da leitura. Em suma, o sentido do texto não é uma réplica das intenções do autor, mas depende das ideias prévias do leitor e de seus objetivos de leitura. Além disso, as diferentes estruturas textuais impõem restrições à organização das informações que o leitor deve conhecer.

Ler, portanto, trata-se de uma experiência bastante complexa na qual, conforme Solé (p.18), deve-se “manejar com facilidade as habilidades de decodificação e contribuir para o texto com nossos objetivos, ideias e experiências prévias”, além disso requer se “envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se baseia na informação fornecida pelo texto e em nossa própria bagagem” de modo a confirmá-las ou refutá-las.

Blancafort e Valls (2001) tratam sobre o processo de leitura e abordam brevemente sobre os dois modelos opostos: *ascendente (bottom up)* e *descendente (top down)*. O primeiro propõe que o leitor comece com as letras e continue com as palavras e frases em um processo sequencial que termina na compreensão do texto. O segundo postula o contrário. O leitor começaria utilizando seus conhecimentos prévios, estabeleceria hipóteses sobre o conteúdo e depois tentaria verificá-las no processo de leitura.

O que nos interessa aqui é o modelo *interativo* do processo leitor, que se desenvolveu a partir dos avanços nos estudos da semiótica, da pragmática, da ciência cognitiva, da inteligência artificial e da literatura

textual (p.84). Esse modelo propõe a coexistência desses dois modelos: um processo *ascendente*, de letras, palavras, até níveis mais elevados e um processo *descendente* desde expectativas semânticas iniciais, até sua verificação em componentes de nível inferior, como léxicos, gráficos e fônicos.

A sua implicação para o ensino é óbvia. Os alunos precisam ter habilidades de decodificação, mas também estratégias de compreensão. Pensa-se que o leitor é um processador ativo do texto, e que a leitura é um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto, e de controle dessa compreensão (de verificação de que a compreensão ocorre).

Blancafort e Valls enumeram as particularidades e as hipóteses mais recentes com respeito à reflexão sobre a leitura, bem como os processos envolvidos nela, a saber: **a)** o leitor é sujeito ativo da leitura; **b)** a leitura se nutre em parte da decodificação de signos e pistas do texto e em parte dos conhecimentos prévios; **c)** a mente humana funciona cognitivamente como um sistema inteligente capaz de processar a informação mais relevante com um esforço mínimo e um máximo rendimento; **d)** o estudo dos textos apontam evidências que permitem postular a existência de componentes textuais que favorecem a compreensão. (p.84-85).

Entendemos a leitura de forma geral, especialmente de obras literárias, como uma poderosa ferramenta para o processo de formação de nossa personalidade e do conhecimento profundo do mundo que nos cerca e de nós mesmos. Por meio dela se alcança o desenvolvimento da capacidade analítica e o pensamento crítico. Portanto, é uma atividade ativa, pois ler é interagir com o texto.

Ao ler, não somente estabelecemos previsões em textos narrativos, mas sobre qualquer tipo de texto a partir das informações que ele nos fornece, da situação ou contexto de leitura e do nosso conhecimento sobre os textos e o mundo em geral.

A leitura é, portanto, um processo contínuo de elaboração e verificação de previsões. O processo de inferência começa antes da leitura propriamente dita. Devemos ensinar a “ler” com indicadores semânticos, títulos, subtítulos, ilustrações, etc., pois tudo isso permite ao leitor formular hipóteses iniciais sobre o conteúdo do texto, com base em objetivos previamente estabelecidos com/por o leitor/aprendiz.

## 1.2 LETRAMENTO CRÍTICO

Cassany (2005) trabalha o conceito de letramento, sob o qual engloba todos os conhecimentos, habilidades e atitudes e valores provenientes do uso generalizado, histórico, individual e social do código escrito. Segundo o autor, podemos identificar os seguintes elementos do letramento: código escrito; gêneros discursivos; papéis do autor/leitor; organização social; valores, representações; e formas de pensamento.

Dentro do âmbito do letramento, Cassany (2005) e seu grupo estudam como se lê e se escreve a ideologia ou, em outras palavras, o ponto de vista, a visão ou a subjetividade que qualquer texto esconde. Assumem que “não existe discurso neutro ou objetivo que denomine empiricamente fatos da realidade” (tradução nossa) e para identificar as ideologias ou intenções que estão por *de trás da linhas* é preciso uma formação leitora para o letramento crítico.

Segundo Cassany, a ideia de que a linguagem reflete a realidade é simples e esquemática. Destaca que dia a dia nos deparamos com discursos, escritos ou orais, que são produzidos em contexto. Afirma que todo texto escrito tem por trás um autor, individual ou coletivo, que necessariamente vive em algum lugar do mundo e em uma época, pelo que sua visão da realidade é forçadamente parcial, tendenciosa, pessoal.

Cassany afirma ainda que o conceito de crítico ou criticidade é o que melhor permite nos referirmos à elaboração da ideologia. Desta forma, ler criticamente ou ser crítico ao ler e escrever significa poder gerir a ideologia dos escritos, assumindo o termo ideologia num sentido muito amplo e desprovido de conotações negativas. Pontua, ainda, que ser crítico significa: situar o texto no contexto sociocultural de partida; reconhecer e participar na prática discursiva; e calcular os efeitos que um discurso causa na comunidade.

## 1.3 A NARRAÇÃO

Convém explorar brevemente sobre a narração, pois o gênero breve escolhido para nossa proposta didática pertence a este modo de organização do discurso. Blancafort e Valls (2001), afirmam que a narração é uma das formas de expressão mais utilizadas pelas pessoas

(p.270), visto que o ser humano, entendido como ser cultural e social, sempre recorre a ela para falar de suas origens ou quando necessita explicar algo, sendo a narração um elemento básico e fundamental para a transmissão cultural (p.270).

Cienfuegos (2014) defende que com a narrativa podemos trabalhar em sala de aula tanto aspectos puramente linguísticos como culturais, trabalhar a criatividade e a interculturalidade, tudo de forma mais ou menos lúdica, conforme as atividades que se proponham.

Por isso, escolhemos em nossa oficina gêneros narrativos breves para trabalhar nas aulas de ELE, dentre os quais aqui apresentamos o microrrelato.

### **1.3.1 O MICRORRELATO**

Funes (2011) em seu artigo intitulado “El Microrrelato en la Clase de ELE. Aplicación didáctica” (o microrrelato na aula de ELE. Aplicação didática), tem como objetivo central “comprovar como o microrrelato” “pode servir como recurso didático” nas aulas de ELE, graças às possibilidades que oferecem suas características retóricas: “brevidade, final abrupto, ironia, humor, motivos universais, intertextualidade, estruturas gramaticais simples, etc.” (p.3). Ademais, o microrrelato funciona como um elemento motivador para nossos alunos, já que é um gênero em expansão, e cada vez conta com mais leitores devido a sua difusão na internet, graças também a seu formato que nos permite insertá-lo em páginas web, blogs, etc.

Funes apresenta algumas das possíveis terminologias para este gênero relativamente novo, mas que tem tradição literária. São elas: “miniconto, microrrelato, minitexto, nanocontos, microficção, textí-culo, relato anão, arte pigmeu, conto gota, relato hiperbreve...”. Todos estes termos se referem à característica essencial do gênero, isto é, sua brevidade. Violeta Rojo (2010) define o microrrelato como sendo “aquela narração breve, ficcional, com um desenvolvimento acional condensado e narrado de forma rigorosa e econômica em seus meios con carácter proteico, de maneira que pode adotar diferentes formas” (2010, apud FUNES, 2011, p.10, tradução nossa).

De todos esses termos possíveis, Rojo e Funes optaram por microrrelato, assim como nós para este trabalho, porque é o “que mais se ajusta à essência dos textos aos que se refere” (CIENFUEGOS, 2014, p.6, tradução nossa), pois microrrelato, segundo Fernando Valls,

“apela tanto à imprescindível brevidade como à vigorosa narrativa-idade”. (ROJO, p.12, apud FUNES, p.10, tradução nossa)

O *Diccionario de la Real Academia Española*<sup>5</sup>, define, imprecisamente, o microrrelato como um “relato muito breve” Cienfuegos (2014) propõe também “uma definição muito elemental do gênero”, pois explica que “não existe acordo teórico a respeito”. Alguns autores como Irene Andrés-Suárez (2007) e David Roas (2008), defendem “que o microrrelato é um gênero próprio”, e Cienfuegos se aproxima das ideias destes autores, que “defendem a própria entidade do conto enquanto gênero, não tanto pela sua extensão, mas pelas características estruturais dela derivadas – ou das quais ela deriva”.

Apesar de outros autores defenderem “que se trata de um subgênero do conto”. Porém Cienfuegos não se detém a essa discussão, pois seja como for, “o que importa neste caso é que este grupo de textos breves [...] podem funcionar em classe de ELE tão bem como formas narrativas mais extensas, ou inclusive melhor” (p. 7).

Outra dificuldade que impede a precisão em definir o microrrelato é sua longitude. Alguns autores como Enrique Anderson Imbert (1992), aficionados pela estatística, dividem os gêneros narrativos atendendo ao número de palavras(p.34, apud CIENFUEGOS, p.8), contudo não há consenso.

Há outra concepção, igualmente discutível, “que propõe para o microrrelato uma extensão máxima de uma página, independentemente do tamanho do papel ou da fonte de letra”. Para esta visão, a extensão não importa tanto, mas o fato de que a totalidade do texto se possa ser abarcada de um só olhar e se possa ler de uma sentada, sem mudanças de página que quebram o ritmo criado pelo microrrelato (THOMAS 1992, apud CIENFUEGOS, p.8). Para Cienfuegos, é mais interessante esta alternativa, já que apresenta o que diferencia o microrrelato e o conto, esclarecendo que “Enquanto que este admite pausas e rupturas do ritmo, aquele deve ser lido de uma vez sem interrupções para causar efeito” (p.8).

Assim, como definimos o conto confrontando-o com o romance, devemos caracterizar o microrrelato comparando-o com o conto.

5 Diccionario de la Real Academia Española. Disponível em: <https://dle.rae.es/microrrelato>. Acesso em: 30 set. 2022.

Lagmanovich (1999) “[...] diz que no conto o normal é que se dê uma estrutura de exposição, complicação, clímax e desfecho, enquanto que na microficção tudo parece desfecho. A segunda característica essencial do microrrelato é a elipse”. A qual poderia ser “consequência da brevidade do gênero, bem como causa dela; em qualquer caso, [...] é um processo que está presente na minificção mais que em qualquer outra forma narrativa” (p.10). Assim, sua presença é imprescindível para caracterizar o microrrelato.

Sintetizando de forma expressiva a diferença entre o microrrelato e o conto, Cienfuegos explica que enquanto que neste chegamos ao desfecho de um evento que é narrado, aquele tem um desfecho em que nada acontece no mundo, mas na mente do escritor (e às vezes na do leitor cúmplice) ( KOCH, 2000, p.23, apud CIENFUEGOS, p.10).

Deste modo, o microrrelato exige muito mais do leitor, pois muitas informações não estão explicitadas no texto, ou estão somente na cabeça do autor ou na cabeça do leitor. A definição adotada por Cienfuegos para o microrrelato é que se trata de todo texto narrativo breve em que o que se conta esteja concentrado em um todo unitário e determinado por elipse. Para fins práticos, sempre serão textos que não ultrapassem a extensão de uma página (p.11).

## **2. A LITERATURA BREVE NA AULA DE ELE**

Em nossas pesquisas não encontramos estudos que tratem especificamente sobre a literatura breve, bem como seu conceito e características ou quais gêneros fazem parte de seu abanico. Por isso, adotamos o conceito geral de literatura, apresentado na introdução. Consideramos que fazem parte dela os textos literários curtos, que não exigem muito tempo de leitura, tal como o microrrelato o qual tomaremos para a proposta didática.

Antes de adentrar-nos em nossa proposta didática, é importante refletir sobre as dúvidas que surgem na escolha do texto literário, pois muitas vezes nós professores nos encontramos diante de um grande desafio: escolher os textos ideais para trabalhar com nossos alunos. No processo de escolha surgem muitas perguntas: o texto será demasiado longo? Trabalharei o texto por completo ou apenas fragmentos? Os alunos gostarão dele? Será adequado para seu nível?

Com relação à escolha de textos literários adequados para a classe ELE, Juan Cervera (1993, apud CIENFUEGOS, p.24) propõe que todo texto escolhido deve cumprir cinco funções básicas: trabalhar a linguagem, a criatividade, divertir, proporcionar aos alunos modelos expressivos de comunicação e fornecer informações culturais. Por isso, acreditamos que o microrrelato se trata de material autêntico repleto de amostras de cultura, e seu próprio caráter de relato breve propicia o desenvolvimento não somente das habilidades de leitura e escrita, mas também nos ajudam a incentivar os alunos de ELE na competência literária.

Matos e Oqueranza (2005) apontam que ao longo do tempo o papel do texto literário no ensino de línguas estrangeiras tem mudado por causa do surgimento de novos modelos metodológicos. Com isso, em um primeiro momento havia o método gramatical, o qual utilizava a tradução como recurso básico para a aprendizagem da LE. Posteriormente, com o modelo estrutural, o texto literário caiu em desuso nas aulas, porque se pretendia ir além da etapa anterior, tampouco foi fácil integrá-lo em um sistema onde a classificação sistemática de estruturas e vocabulário se tornou o principal objetivo a alcançar.

A princípio, o enfoque comunicativo não deu muita relevância ao literário, não obstante, nos últimos anos este cenário está mudando e surge a necessidade de tratar a linguagem em sua totalidade do discurso oral e escrito. Embora estejamos diante de uma revalorização do literário, o trabalho com o texto literário muitas vezes ainda é muito limitado e seu uso justifica-se apenas como pretexto para o estudo de aspectos gramaticais ou como assunto para práticas de conversação e escrita.

Martínez (2011) reflete sobre o papel da literatura nas aulas de ELE, primeiramente, com relação a se somente se usa a literatura nas aulas para aprender língua, então podemos questionar: para que escolher um texto literário? Ou melhor dito, por quê? Que motivo nos leva a isso? É um adorno? É descontraído? Parece muito bom em nossas aulas depois de tanta gramática? (p.58), entre milhares de outras perguntas.

Martínez aponta que muitas vezes nas aulas o texto literário não funciona como literário, mas como suporte para outras explorações didáticas (p.59). Segundo Landero (1999 apud MARTÍNEZ), se o objetivo é apenas ensinar língua, tanto faz dissecar uma lira de Fray Luis

como o slogan de um detergente ou uma receita gastronômica, pois a quantidade de gramática e semiologia que há nessas mensagens é tecnicamente mais ou menos a mesma.

Em segundo lugar, se somente se usa o texto literário para aprender literatura, é necessário precisar o que se entende por isso, pois se puede com isso “sacralizar o texto literário” ou confinar seu uso a “cursos específicos de literatura”, dos quais os alunos estrangeiros não seriam o público alvo, mas os nativos, visto que o enfoque não seria o ensino de espanhol. Martínez afirma que,

podemos diferenciar, por um lado, entre o estudo da literatura em que o texto é tratado como centro de interesse em si mesmo, como uma obra estética e cultural; e, por outro lado, o uso da literatura como recurso na aprendizagem de uma L2, ou seja, como recurso linguístico e “língua em uso”. (p.59, nossa tradução)

Dadas essas reflexões, Martínez defende, e estamos de acordo, que a literatura pode servir “para ambas coisas: para aprender língua e literatura”. Portanto, podemos pensar em um enfoque mais inclusivo e integrador. Não cabe dúvida de que a literatura não só oferece grandes possibilidades didáticas, mas também tem a vantagem de aproximar simultaneamente a língua e a cultura do país, o que contribui para o desenvolvimento da educação intercultural dos alunados e melhoramento de sua competência comunicativa. Sem perder de vista que estamos ensinando uma língua estrangeira, podemos fazê-lo através da literatura ou ensinar literatura como um componente a mais da língua, seguindo a Sitman e Lerner (1996, apud MARTÍNEZ, p.59), que veem a aprendizagem de línguas e da literatura como “dois aspectos de uma mesma atividade”. O que fazemos na nossa proposta didática.

Umberto Eco (2001) afirma que uma das funções da literatura na vida individual e social é que “mantém em exercício a língua” (ECO, apud MARTÍNEZ, p.59). Portanto, no campo de ELE, seria desejável tentar entrelaçar língua e literatura, defender tal conexão como função formativa e de aprendizado linguístico-comunicativo. Definitivamente, vê-lo como algo complementar: “aprender língua e aprender literatura”. Por fim, Funes (2011), afirma que o texto literário pode exercer algumas das seguintes funções em sua exploração didática:

Como materiais para tratar algum aspecto linguístico, textual ou gramatical.

Como leitura intensiva, desenvolver alguma micro-habilidade de leitura.

Como leitura extensiva, desenvolver hábitos e atitudes, fomentando o gosto por ler na língua meta.

Como material para obter informação sobre algum tema, que posteriormente será discutido ou trabalhado. (p.26, tradução nossa)

Ou seja, a abordagem clássica/tradicional do texto literário na aula com a crítica literária e o estudo da estrutura textual, além da leitura com vista a formar um gosto pela arte literária.

## **2.1 O MICRORRELATO NA AULA DE ELE**

Funes (2011) defende que as atividades relacionadas com a leitura e escrita de microrrelatos constituem indubitavelmente um trabalho pedagógico que podemos transladar às aulas de espanhol como língua estrangeira (p.3). Ao justificar seu uso nas aulas de ELE, aponta que as “características genéricas” do microrrelato nos dariam uma série de razões didáticas, tais como: a brevidade; a intertextualidade; a modernidade e atualidade; o fragmentarismo; porque possui construções sintáticas simples; apresenta a possibilidade de adequar-se a diferentes níveis de aprendizagem; o estilismo; a criatividade; fácil difusão, etc. (p.9). Porque apresenta estas e muitas outras características favoráveis à exploração do microrrelato nas aulas de ELE, a autora defende que pode fomentar a leitura de textos literários em espanhol e o aprendizado da língua, partindo de um texto real e literário como expoente linguístico.

Ademais, é importante destacar o fator afetivo: não apenas sua brevidade ajuda ao aluno a perder algo do medo de ler um texto em língua estrangeira, mas, ao terminá-lo, sente que foi capaz de ler um texto completo, com princípio e final, sem cortes nem adaptações, e isto sempre é motivador (FUNES 2012, p.8 apud CIENFUEGOS, 2014, p.38). Por todas essas características do microrrelato, segundo Tomassini e Maris, sua utilização possibilita construir um espaço perfeito para a prática da compreensão leitora, assim como construir um

atrativo estímulo para as atividades de produção textual e a reflexão metalinguística sobre aspectos estruturais, semânticos e sócio-pragmáticos dos textos. (apud CIENFUEGOS, p.38).

Com relação à criatividade, Cienfuegos afirma que os microrrelatos parecem ser as melhores propostas de escrita criativa que podemos levar à sala de aula de ELE. Visto que por sua brevidade, não são muito exigentes, e por seu caráter híbrido entre narração e poesia, os alunos podem verter sua personalidade nos microrrelatos mais ou menos, segundo o que queiram. Em conclusão, para Cienfuegos, assim como para nós, o microrrelato se trata de um tipo de texto literário completo, versátil e solvente para trabalhar na sala de aula de ELE de maneira regular (p.38) e para desenvolver todo tipo de habilidades.

### 3. PROPOSTA DIDÁTICA

Durante as aulas da oficina de literatura breve, realizadas através do *Google Meet*, trabalhamos diferentes gêneros de literatura breve em língua espanhola: o refrão, o dito popular, a fábula, o microrrelato e o conto, gêneros que nos possibilitam adentrar em aspectos culturais do mundo hispânico (sabedoria popular, etc.). Ao escolher esses gêneros, consideramos o pouco tempo que os alunos dispõem para estudar fora das aulas da universidade, por se tratar de um curso noturno.

A proposta didática está preparada para alunos iniciantes, por isso, nível A2, conforme classificação do MCER. Assim, trabalhar textos curtos, que não exigem muito tempo de leitura, mas que ao mesmo tempo possibilitam trabalhar diferentes aspectos, sobretudo voltados para o letramento crítico, cultural, da língua espanhola ou literários, se mostra bastante pertinente.

Portanto, o objetivo central da oficina é desenvolver atividades com esses gêneros e assim dotar os alunos dos níveis iniciais das ferramentas necessárias para se comunicarem em espanhol. Logo, nossa proposta didática, busca desenvolver o letramento crítico e explora as quatro destrezas linguísticas, principalmente a compreensão leitora. Porém as atividades têm um enfoque comunicativo, cujo fim último é capacitar os alunos a utilizar a língua para se comunicarem, inclusive em contextos reais fora da sala de aula. Apresentamos a seguir uma sequência didática com o gênero microrrelato.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA

**Tema:** O Microrrelato Fantástico

**Nível:** A2 (iniciante)      **Duração:** Duas aulas de 1h30

**Texto (s) trabalhado (s):** *La mano* (Ramón Rodríguez de la Serna)

### Aula 1

**Enfoque:**

Compreensão  
leitora e expressão  
oral

- **Atividade de predição (Pré-leitura):** separar o microrrelato em fragmentos; exibir um fragmento por vez à medida em que pergunta aos alunos como a história continua. (20 min)

- **Primeira leitura:** pedir que os alunos leiam individual e silenciosamente o texto completo. (10 min)

- **Segunda leitura:** pedir que os alunos leiam em voz alta. Esta leitura objetiva compreender os pontos principais do texto e tirar dúvidas de vocabulário. (20 min)

- **Terceira leitura:** discutir mais profundamente com os alunos sobre a história misteriosa do microrrelato. (20 min)

- **O microrrelato e o autor:** expôr sobre as características do microrrelato e sobre Ramón Gómez de la Serna. (20 min)

### Aula 2

**Enfoque:**

Compreensão  
auditiva, expressão  
escrita e expressão  
oral

- **Atividade auditiva:** exibir o podcast do microrrelato. (5 min); Discutir com os alunos sobre o podcast; tratar sobre pronúncia, etc. Exibir novamente o podcast se necessário. (20 min)

- **Atividade de escrita criativa:** pedir que os alunos, em duplas ou trios, escrevam um microrrelato fantástico (mínimo de cinco linhas e máximo de quinze), por meio do site de escrita colaborativa MeetingWords. Posteriormente, que compartilhem o texto no chat do Google Meet. (30 min)

- **Atividade oral:** pedir que cada equipe leia seu microrrelato fantástico para a turma. (20 min)

- **Atividade gramatical:** observar com os alunos os tempos verbais passados que já tenham estudado. (15 min)

- MANO, de Ramón Gómez de la Serna. 2019. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal La voz Silenciosa Tv. Disponível em: <https://youtu.be/L1ptmc2DD6o>. Acesso em: 30 de set de 2022.

### Referências

- MEETINGWORDS. Disponível em: <http://meetingwords.com/>. Acesso em: 30 set. 2022.

- SERNA, R. G. de La. La mano. Disponível em: <https://ciudadseva.com/texto/la-mano-2/>. Acesso em: 30 set. 2022.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos ter cumprido o objetivo de mostrar, por um lado, a importância do texto literário no ensino/aprendizagem da ELE e, por outro, explorar as imensas possibilidades que esse tipo de material nos oferece. Além disso, as reflexões proporcionadas pelos autores estudados, contribuem para a valorização da literatura curta na escola e na universidade. Com a aplicação da sequência didática, observamos que trabalhar gêneros literários curtos como recursos didáticos é uma forma bastante eficaz de desenvolver as quatro habilidades linguísticas: compreensão leitora; expressão oral; expressão escrita e compreensão auditiva. Além disso, a realização das atividades propostas possibilita ampliar o vocabulário/repertório linguístico-cultural dos alunos e desta forma eles podem se comunicar com maior confiança na língua espanhola. Sem dúvidas, a experiência com a oficina foi muito enriquecedora, pois facilitou a troca de conhecimentos e experiências pessoais com os alunos, que a acolheram e se envolveram na realização de todas as atividades propostas.

## REFERÊNCIAS

BLANCAFORT, H. C.; VALLS, A. T.. **Las cosas del decir:** Manual de análisis del discurso. Provença: Editorial Ariel, 2001.

CASSANY, D. Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. In: **Taller en el IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura**, 2005. CIENFUEGOS, J. F. **El empleo del microrrelato en la enseñanza de ELE.** Universidad de Oviedo, 2014.

FUNES, A. L. **El microrrelato en la clase de ELE.** Aplicación didáctica. Memoria final de Máster, Universidad Pablo de Olavide. 2011.

MARTÍNEZ, B. S. Texto y literatura en la enseñanza de ELE. In: **Del texto a la lengua:** La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 2011. p. 57-68.

MATOS, M. A. de Las H. de Z.; OQUERANZA, M. J. M. Explotación de un cuento para la clase de ELE. **Actas del II simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro**, 2005. SOLÉ, I. **Estrategias de lectura**. Barcelona: Editorial Graó, 1992.