

**Textos literários
nas aulas de língua espanhola
para fins específicos:
*uma questão de letramento*ⁱ**

Estrella da Fonseca

Faculdade de Tecnologia de Itaquaquecetuba / SP
E-mail: fonsecaestrella@gmail.com

Recebido: 17 fev. 2014

Aprovado: 25 abr. 2014

Resumo: O objetivo deste artigo é refletir sobre o (não) uso do texto literário em aulas de espanhol para fins específicos em cursos técnicos e tecnológicos, a partir de nossa experiência docente em sala de aula. Como referencial teórico, recorreremos aos estudos sobre letramento e gêneros textuais. As experiências que apresentamos é uma amostra de que o texto literário é possível na prática.

Palavras-Chave: Espanhol para fins específicos. Textos literários. Gêneros textuais/discursivos.

Abstract: The main point of this article is to reflect about the (non) use of literary texts in Spanish classes for specific purposes in technical and technological courses from the perspective of our teaching experience in the classroom. As theoretical framework, we make use of literary studies and textual genres studies. The results we present is a sample that attests to the possibility of using literary text for teaching purposes.

Keywords: Spanish for specific purposes. Literary texts. Textual/discursive genres.

Resumen: El objetivo de este artículo/ensayo es reflexionar sobre el (no) uso del texto literario en las clases de español para fines específicos en cursos técnicos y tecnológicos, a partir de nuestra experiencia docente en aula. Como referencial teórico, recurrimos a los estudios sobre literacidad y géneros textuales. Los experimentos que presentamos es una muestra del texto literario es practicable.

Palabras Clave: Español para fines específicos. Textos literarios. Géneros textuales/discursivos.

1 Introdução

Muitas são as questões que preocupam o(a) professor(a) de língua espanhola, algumas são gerais e normalmente partem da premissa: “o que devo fazer para que a(o) aluna(o) aprenda este idioma aparentemente fácil e ao mesmo tempo complicado”. Há ainda outras particularidades no que se refere aos tipos de cursos em que a língua estrangeira se ensina para fins específicos e que apresentam restrições quanto aos seus conteúdos.

Segundo Cabré (1993, p.134):

(...) los lenguajes de especialidad están en relación de inclusión respecto del lenguaje general y en relación de intersección respecto de la lengua común, con la que comparten características y con la que mantienen una relación de trasvase constante de unidades y convenciones.

Esta inclusão da linguagem específica na geral abrange vários campos. Assim, consideramos que nossas(os) alunas(os) não só devem conhecer os aspectos comunicativos, linguísticos, semânticos etc. diretamente relacionados ao domínio de uma língua estrangeira voltada para os fins específicos do curso, como devem, também, conhecer os valores culturais que expliquem como são e se expressam os usuários dessa língua em suas respectivas comunidades.

Em quaisquer cursos, as(os) alunas(os) estudam os conteúdos linguísticos da língua meta, graduando progressivamente a aprendizagem/aquisição de estruturas fonéticas, sintáticas, gramaticais e lexicais dessa língua estrangeira, a partir de amostras de língua (*input*) que variam segundo o método, o enfoque ou a perspectiva que se adote. No método tradicional, por exemplo, privilegiava-se a “variedade culta” da língua, com textos recolhidos das obras de renomados escritores; já com o enfoque comunicativo, essas amostras passam a ser “recolhidas” dos mais diversos âmbitos do uso da língua, o que engloba uma amplitude de gêneros, de variedades linguísticas e de registros. Entretanto, é importante observar que, em muitos materiais didáticos produzidos a partir desse enfoque (e na prática docente também), parece haver um uso muito restrito do texto literário, ou seja, parte-se de um extremo em que todos os exemplos de usos da língua eram recolhidos dele (método tradicional) a outro em que

praticamente ele não aparece (enfoque comunicativo). Por outra parte, como observam Cassany, Luna e Sanz,

la literatura ha sufrido, en general, un fuerte grado de asignaturización, es decir, ha mantenido muy poca relación con el aprendizaje de las habilidades lingüísticas y ha concedido más importancia a los contenidos históricos que a otros aspectos de igual o mayor importancia”. (CASSANY, LUNA & SANZ apud JOUINI, 2008).

As reflexões que apresentamos neste artigo/ensaio partem justamente dessa questão, ou seja, do (não) uso do texto literário em aulas de espanhol para fins específicos em cursos técnicos e tecnológicos, e constroem-se a partir de nossa experiência docente em sala de aula. Como referencial teórico, recorreremos aos estudos sobre letramento e gêneros textuais.

2 Letramento

O termo letramento (letra + mento) é o resultado de “letrar-se”, ou seja, tornar-se letrado (SOARES, 2006, p. 39), e começou a ser empregado no Brasil nos anos 80, como tradução da palavra inglesa *literacy* (alfabetismo/letramento), a partir da necessidade de denominar o estado ou condição daqueles que não mais pertenciam ao grupo dos analfabetos e que utilizavam a escrita e a leitura em seus contextos, pois, segundo Soares,

alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita incorporando as práticas sociais que as demandam. (SOARES, 2006, p. 19)

Por muito tempo, os termos *alfabetização* e *letramento* foram considerados sinônimos e, ainda hoje, as diferenças e definições entre ambos, são complexas. O letrado (em seu conceito atual, não no outro sentido que já existia dicionarizado, o de erudito) não é necessariamente alfabetizado e o alfabetizado nem sempre é letrado. No primeiro caso, sabe ler o mundo mesmo sem ser alfabetizado, pois, como pontua Soares:

[...] se se interessa em ouvir a leitura dos jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando

vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), esse analfabeto é, de certa forma, letrado. (SOARES, 2006, p. 24)

Quanto a outra afirmativa, o alfabetizado nem sempre é letrado, observa Soares, por exemplo, que grupos indígenas

são sociedades ágrafas. Alfabetizar índios significa dar a eles o acesso à tecnologia da leitura e da escrita, o que os torna alfabetizados, mas não letrados (SOARES, 2006, p. 3)

Para que alguém se torne letrado, é necessário oferecer-lhe uma gama de situações que o estimulem em todos os sentidos, de modo que se expresse na leitura e na escrita de forma própria e criativa, e isso deve ser extensivo a todas as disciplinas que trabalham com a escrita e a leitura, em qualquer idioma.

O alfabetismo na língua meta, assim como na língua materna, entendido como condição, refere-se a um conjunto de comportamentos que, segundo Soares (2010, p. 30), podem ser recolhidos em duas dimensões: a dimensão individual e a dimensão social. Na dimensão individual, o alfabetismo ou letramento refere-se a um atributo pessoal de quem tem habilidades de ler e escrever, ou seja, a capacidade cognitiva de decodificar (e codificar) e/ou interpretar textos escritos e orais.

Já na dimensão social, o alfabetismo é um fenômeno cultural que se refere a um conjunto de atividades sociais, ou seja, o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita. Soares (2010) subdivide essa dimensão social em duas vertentes quanto ao uso dessas relações entre alfabetismo, sociedade e cultura. Uma visão progressista liberal, caracterizada pela adaptação de habilidades e conhecimentos considerados adequados para que uma pessoa funcione em determinado contexto social, enfatiza seu valor pragmático, o progresso profissional e econômico. A segunda tendência seria radical e “revolucionária”, também usada em contextos sociais mais amplos e críticos, responsáveis por questionar valores, tradições, padrões de poder nas instituições em que essas práticas estão inseridas.

Essas dimensões ecoam, de algum modo, nas ementas de língua espanhola para fins específicos de muitos cursos técnicos. Como vimos, na dimensão individual e na social liberal a perspectiva é a de adquirir habilidades e conhecimentos para entender e decodificar as palavras e textos escritos, com vistas ao uso profissional e funcional de seu grupo e da sua comunidade, e refere-se ao uso da língua na vida cotidiana e prática, seja comprando no supermercado, utilizando o transporte com tantos sinais e

orientações escritas, ou ainda para conseguir trabalho e melhorar suas condições. Na ementa da disciplina Língua Espanhola do segundo semestre do curso de Secretariado da Faculdade de Tecnologia de Itaquaquecetuba de 2013, que reproduzimos abaixo, é justamente essa a única dimensão do letramento que se privilegia.

O aluno deverá ser capaz de interagir - de forma simples e breve - com as pessoas em situações cotidianas do ambiente de trabalho; produzir frases utilizadas em situações concretas e previstas. Comentar sobre temas dos âmbitos profissionais e pessoais. Deverá ainda realizar tramitações simples em estabelecimentos comerciais; descrever - de forma breve - aspectos habituais do ambiente de trabalho; descrever situações passadas.ⁱⁱ

Já o conceito da dimensão social radical envolve uma relação mais forte entre o letramento a sociedade e a cultura. Enquanto na liberal as práticas de escrita e de leitura são requeridas para dar conta da vida social de maneira neutra, na perspectiva radical revolucionária, o alfabetismo/letramento é um conjunto de práticas pautado pela concepção de *o quê, como, quando e por que* ler e escrever. Entende-se como uma força crítica que pode provocar transformações de uma sociedade que pode ser questionada e melhorada.

Nossas reflexões partem justamente da ideia de que o trabalho com textos literários em aulas de línguas estrangeiras para fins específicos pode resultar em práticas que levem a essa dimensão social radical, ao possibilitar uma experiência de letramento mais crítica.

Ao abordar a importância dos estudos literários, Bakhtin (2003) defende que esses estudos devem estabelecer o vínculo mais estreito com a história da cultura. Segundo ele, “a literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época” (BAKHTIN, 2003, p. 360).

Dessa forma ao utilizar o texto literário em sala de aula, com possibilidades de ser mais questionador, espontâneo e participador, a(o) aluna(o) desenvolve uma voz a ser ouvida e não mais a de um ser passivo e repetidor de fórmulas.

3 O uso de textos literários em aulas de língua espanhola para fins específicos

Alguns argumentos em defesa da utilização dos textos literários, no processo ensino/aprendizagem da língua estrangeira, são elencados por Jouini (2008):

- Es material auténtico: Aunque son ficcionales, escritos con una finalidad emotiva y expresiva, los textos literarios son escritos para nativos, por tanto son muestras del comportamiento lingüístico y cultural de la colectividad que habla la lengua.
- El texto literario propone modelos explícitos e implícitos y muestras de la normativa de la lengua que el alumno está aprendiendo: estructurales, funcionales y pragmáticos, permitiéndole apropiarse de ellos.
- El texto literario nos parece un magnífico soporte para la práctica de las cuatro destrezas, pues a partir de él se puede ejercitar la lectura, la escritura, la comprensión oral y la expresión oral.
- En la línea del “aprendizaje por descubrimiento” -y siguiendo la vía inductiva-, las propuestas de adquisición de contenidos a partir de textos literarios, lejos de partir de generalizaciones y del mundo abstracto de los principios que los abarcan.
- Es muestra de la cultura de la lengua meta: La literatura como arte refleja las representaciones de cultura de un pueblo.
- La utilización del texto literario crea, a nuestro entender, en la clase una situación pedagógica favorable, pues significa una ruptura y un cambio respecto a lo habitual. (JOUINI, 2008, p. 2)

São várias as razões favoráveis à integração dos textos literários nas aulas do espanhol como LE, desde que se faça uma escolha objetiva de acordo com um nível adequado e que correspondam, num grau razoável, à compreensão por parte da(o) aluna(o).

Segundo Pedraza Jiménez (1998), essas aulas devem ser oferecidas desde o começo do curso de espanhol para estrangeiros e devem possuir algumas características:

- Tienen que ser modelos de lengua. Sin menoscabo de su valor estético, han de presentar una estructura sintáctica clara, precisa, próxima, si no idéntica, a la del habla coloquial. Los hablantes y profesores de español contamos con la insólita ventaja (es un fenómeno que no se da en otros idiomas) de que el habla cotidiana y los registros escritos y literarios están muy próximos.
- El vocabulario debe ajustarse al de uso común (sin arcaísmos ni voces especializadas).
- El estilo no puede presentar una complejidad tal, que lo convierta en ininteligible para el lector ingenuo. (PEDRAZA JIMÉNEZ, 1998, p. 61)

Podemos lançar mão da poesia, de textos clássicos ou vanguardistas, músicas, contos, bem como de romances atuais que nos ofereçam textos para atender aos objetivos dos cursos de línguas estrangeiras. Escolhê-los com acerto será a tarefa dos professores. Assim, o texto literário, inclusive como exemplificação da língua viva, é um excelente recurso na aprendizagem da língua meta, mas deve-se tomar cuidado para que não se transforme em uma aula de literatura. Blázquez (1996) defende que

(...) esta práctica textual nos debe servir para desarrollar en el alumno/lector tanto el interés literario como la competencia lingüística, ‘comunicativamente’ hablando”. (BLÁZQUEZ, 1996, p. 380)

Gostaríamos de compartilhar algumas experiências que tivemos em nossas aulas. Durante a comemoração do Dia da Consciência Negra, na Faculdade de Tecnologia de Itaquaquecetuba, ao trabalharmos com o poema “La muralla”, de Nicolás Guillén. Para esta atividade, as(os) alunas(os) foram convidadas(os) a musicalizar os versos do poema e apresentar a “canção” na abertura do evento. Anteriormente, fora feito em aula um estudo com várias questões de vocabulário, sintaxe, fonética, compreensão e interpretação, com exercícios e perguntas escritas e orais: O que significa a muralha? A quem chama o poeta para que construa essa muralha? Quem você deixaria entrar nessa muralha e a quem impediria? A propósito dos elementos positivos e negativos da sociedade, as(os) alunas(os) tinham muito que opinar. Também foi oportuno para trabalhar uma das dificuldades do alunado brasileiro. Trata-se da pronúncia das palavras terminadas em fonema lateral alveolar sonoro /l/ (*clavel, coronel, laurel, puñal*) presentes no poema, sem a vocalização em /u/, frequente no português brasileiro. Essa música propiciou de maneira agradável, esse exercício de articulação.

O poema de Gustavo Adolfo Bécquer, *Rima XVII*, curto e simples, também teve grande aceitação por parte das(os) estudantes que interagiram com a visão positiva do amor, mostrada pelo autor:

*Hoy la tierra y los cielos me sonrén,
Hoy llega al fondo de mi alma el sol,
Hoy la he visto... la he visto y me ha mirado...
¡Hoy creo en Dios!*

Estávamos diante de um tema inesgotável, o amor exaltado. Esse tema universal nos facilitou introduzir um tempo verbal espanhol que, em geral, resulta algo complicado para os alunos, o pretérito perfeito do indicativo, como aparece no terceiro verso do poema: *he visto... he visto... ha mirado*. Esse tempo verbal, sem uma equivalência direta na língua portuguesa, oferece dificuldades de assimilação e de uso para o nosso estudante; assim, é encorajador encontrar um material que fale de sensibilidade do autor/leitor e ainda possua uma construção bastante adequada para se trabalhar esse passado com o adverbio temporal *hoy* que abre todos os versos, marcando a perspectiva de um passado-presente, aspecto primordial desse tempo verbal espanhol.

Obtivemos outras experiências positivas em trabalhos com contos em espanhol. Foi oferecido aos alunos uma antologia de contos de autores, procedências e épocas distintos, e cada um/uma deveria escolher um deles. A atividade consistia em que cada aluna(o) representasse o conto escolhido com mímica, teatrinho, tiras ou qualquer outra forma de expressão que mantivesse as(os) ouvintes interessadas(os) à volta da fogueira artificial que montamos no anfiteatro da faculdade. As(os) alunas(os) trouxeram perucas, maquiagem, marionetes, roupas antigas... e sob o olhar de surpresa das(os) atentas(os) colegas, apareceram galinhas, bruxas, espantalhos, personagens inusitados, divertidos, atrapalhados que contaram os contos em língua espanhola. O objetivo era fazer com que ele/ela se visse como um/uma contador(a) de histórias, criando um texto novo e interessante, compreensível e sugestivo, a partir do conto escolhido. Como atividade final, deveriam, com base na leitura do livro *Teoria do conto*, de Nádia Gotlib Battella e da Introdução do livro *Los cuentos que cuentan*, de Juan Antonio Masoliver Ródenas e Fernando Walls, justificar o que fazia com que o conto escolhido fosse considerado, de fato, um conto.

A atividade mais trabalhosa aconteceu com alunas(os) do último semestre do curso de Secretariado, também da Faculdade de Tecnologia de Itaquaquecetuba, local em que também aconteceram as atividades citadas anteriormente. Foi um trabalho de apresentação com poemas de temas tecnológicos dos poetas da Geração do 27, que tinham como tema: *bombilla, guitarra, pronombres, cuadro...* Tínhamos a intenção de mostrar, através dos vanguardas europeias, que a relação entre a poesia e objetos tecnológicos já foi possível, mas as dificuldades com a linguagem figurativa literária e a própria complexidade da forma poética resultaram no pouco sucesso obtido da atividade em sala. Embora a diversidade de gêneros seja bastante rica, a escolha de um gênero deve ser adequada aos níveis de conhecimento das(os) alunas(os), primeiro passo para o sucesso da atividade.

Um caminho agradável e com bons resultados é o humor, ainda mais se tiverem o dom de surpreender, seduzir, oferecer visões que fujam do senso-comum, que provoquem reações. As atividades com as tiras de Quino (*Mafalda*), Maitena (*Mujeres alteradas*) e Paul Gilligan (*Poncho*), entre outros, tiveram boa recepção, embora a interpretação das vinhetas só saísse, em algumas ocasiões, “com saca-rolhas”.

Detalhamos a seguir algumas das atividades integradas com as disciplinas de português, inglês e espanhol, como exemplo dessa nossa preocupação que vem se mostrando recorrente e de seu planejamento. O projeto tinha como nome “Artes

paralelas” cujo tema era, como consta no projeto da atividade: aproximação e distanciamento em algumas expressões culturais das línguas Português do Brasil, Espanhol e Inglês.

Este tinha como justificativa a resposta a uma pergunta: Numa faculdade de tecnologia o currículo deve constar unicamente de disciplinas afins ou a questão é mais abrangente?

Este projeto busca, por um lado, questionar e ampliar um dos prováveis entendimentos da grade curricular dos cursos FATEC como redutivos, assim como acontece com cursos de finalidade específica em contraste com os de cultura geral, e por outro lado, mostrar que tal papel pode ser dilatado pela arte.

A arte é a manifestação da cultura de um povo, e tem representado, desde a Pré-História, uma atividade fundamental do ser humano. Reflete valores culturais que, por serem criados, mudam de sociedade para sociedade, e de época para época. É necessário que se tenha em mente que cada cultura é um universo de valores próprios, nem melhores nem piores uns que outros. Kupstas & Campos (1988, p.17) nos lembram de que “toda manifestação artística tem em comum o fato de ser representativa, ou seja, de recriar, a partir de vivências pessoais, sociais e culturais, a realidade do mundo.” Bosi (2002, p.36), por sua vez, comenta que “o ver do artista é sempre um transformar, um combinar, um repensar os dados da experiência sensível”.

A arte assume, portanto, uma função vital para o homem: permite que ele expresse tudo o que a razão não consegue elaborar. Porém, é claro que essa expressão precisa estar mediada por uma linguagem (verbal ou não verbal) especialmente elaborada. Dominar minimamente essa(s) linguagem(s) e refletir sobre essas questões favorece a formação de cidadãos mais participativos e autônomos, capazes de extrair dessas linguagens significações e mitos latentes, valores e ideologias subjacentes. Entender o que é arte, portanto, é reconhecer os diversos significados que ela pode adquirir no curso da História.

Ainda na esfera das culturas, Perini (2004, p. 42) lembra algo muito importante relativo ao conhecimento de uma língua: que não se trata simplesmente de “uma outra maneira de dizer as coisas (table em vez de mesa, te quiero em vez de eu te amo), mas de outra maneira de entender, de conceber, talvez mesmo de sentir o mundo.” Acrescenta, ainda, que o vocabulário de uma língua reflete um recorte da realidade muito próprio, que varia de língua para língua. Cada língua, portanto, é a expressão de uma concepção de mundo, e reflete uma das infinitas maneiras que o homem pode encontrar de entender a realidade. Sendo assim, poderíamos afirmar que as coisas do mundo não têm exatamente o mesmo significado para, por exemplo, um brasileiro, um espanhol e um inglês.

A globalização talvez seja o fenômeno mais apontado quando se menciona o mundo contemporâneo. Cresce o mundo como universo de conhecimentos, ações e valores. Porém, não basta tecnologia de ponta. Para participar da globalização com vantagem, é essencial uma formação humanística. A boa atuação do profissional de Secretariado Executivo depende diretamente da sua competência linguística, comunicativa e cultural, já que seu universo profissional é permeado por relações de poder, hierarquias, contato com outras culturas e com diferentes códigos.

Objetivos: Ampliar os códigos de linguagem. Praticar a língua estrangeira em contextos diferentes dos usuais em sala de aula; Abrir reflexões de cada forma de pensar, dizer, ser, fazer... Conhecer a linguagem artística de cada país e suas peculiaridades; destacando seus pontos de encontro na diversidade; Estabelecer relações extraclasses com os alunos, num trabalho

diferente do cotidiano. Conhecer a manifestação artística de várias partes do planeta como testemunha da sintonia dos artistas. Suas maneiras de ver o mundo, preocupações sociais, cores e ideias que se misturam, cruzam fronteiras, atravessam mares e promovem encontros em congressos mágicos. Entender algumas dessas linguagens, na pintura, na música, na dança ... Estas, por muitas vezes marginais e mal entendidas, mostram a alma do ser humano, expressa por necessidade, generosidade e sem pudores seus mais profundos sentires. Esta exposição de arte identifica e enriquece os seres de muitas culturas.

Como resultado deste trabalho apareceram variados estilos e tipos de artes paralelas, parte indicada pelo(a) professor(a) e parte definida pela pesquisa das(os) alunas(os). Alguns exemplos: samba/tango; Portinari/Picasso; Chico Anísio/Roberto Bolaño; Mônica/Mafalda; Oscar Niemeyer/Santiago Calatrava; Fernando Meireles/Pedro Almodóvar; Pau Casals/Antonio Meneses; Frida Khalo/Ismael Nery; Pablo Neruda/Vinicius de Moraes...

Tais atividades foram apresentadas por escrito e oralmente, algumas até com apresentação de dança, como foi o caso do samba/tango. Outras lançaram mão de trechos de filmes, gravaram vídeos, declamaram, projetaram imagens, etc. Cada qual no idioma de cada disciplina.

O que queremos destacar com o relato dessas experiências é que o contato com as culturas dos diversos povos que falam espanhol e o trabalho com outras formas de expressão (a literária, entre elas), podem resultar em um aprendizado significativo, não só da língua meta, mas também dos conteúdos socioculturais das comunidades que a empregam, o que, certamente, contribui para o desenvolvimento do letramento crítico nas aulas de línguas estrangeiras para fins específicos de cursos técnicos e tecnológicos.

4 Considerações finais

As experiências que apresentamos é uma amostra de que o texto literário é possível na prática. Assim, embora nos cursos de espanhol para fins específicos sejam oferecidas diversas práticas letradas, esse letramento não deve ser reduzido aos gêneros “cartas”, “recibos”, “memorandos” etc. Tal elenco estaria formando um profissional robotizado, treinado em gêneros textuais do âmbito empresarial (sem dúvida, necessários à sua atuação profissional), mas limitado como ser social pouco criativo e nada crítico. Tal lacuna pode ser preenchida com a inclusão dos textos literários nos cursos em que essa disciplina é oferecida.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CABRÉ, M.T. **La terminología**. Teoría, metodología, aplicaciones. Barcelona: Antártida/Empúries, 1993.
- CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e historia**. México: Fondo de cultura, 2006.
- BLÁZQUEZ, R. C. El comentario de textos literarios: aplicación en el aula de E/LE Universidad de Navarra. In: **Actas del VII Congreso Internacional de ASELE Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros**. Almagro, 1996. Disponível em:
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0377.pdf. > Acesso em 20 de julho de 2013.
- RÁDIS BATISTA, L. M. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: **Explorando o ensino. espanhol**. Vol. 16. Brasília: PDE, 2010.
- PEDRAZA JIMÉNEZ, F. B. La literatura en la clase de español para extranjeros, en: A. Celis y J. R. Heredia (eds.). **Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros**. Actas del VII Congreso de ASELE, Cuenca: 1998. pp. 59-66
- JOINI, K. **Didáctica** (Lengua y literatura). n. 20, 2008, pp. 149-176. Disponível em <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2955751>> Acesso em 03 de outubro de 2013.
- RICHARDS, C. J. ; RODGERS, S. T. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Sucursal en España**. Cambridge: University Press, 1998.
- SOARES, M. B. O que é letramento. **Diário do Grande ABC**. Disponível em <http://www.nre.seed.pr.gov.br/toledo/arquivos/File/o_que_letramento.pdf.> Acesso em 29 de agosto de 2003.
- _____. **Letramento: um termo em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.

ⁱ Gostaria de agradecer à revisão e aos comentários de Antón Castro Míguez (DL/UFSCar), que me permitiram repensar algumas questões teóricas e metodológicas levantadas neste artigo.

ⁱⁱ Ementa da Língua Espanhola do Plano de Ensino da (FATEC) Faculdade de Tecnologia de Itaquaquecetuba, São Paulo, 2013, 2º semestre.