



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
DE JANEIRO – IFRJ
CAMPUS SÃO JOÃO DE MERITI
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO**

Walquíria Rodrigues Pereira

**A LEITURA LITERÁRIA NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LE:
USANDO FANFICTION NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOB A ÓTICA
DO LETRAMENTO**

**São João de Meriti – RJ
2020**

Walquíria Rodrigues Pereira

**A LEITURA LITERÁRIA NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LE:
USANDO FANFICTION NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOB A ÓTICA
DO LETRAMENTO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Especialização em Práticas de Letramento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), como requisito para a obtenção do título de Especialista em Práticas de Letramento.

Orientador: Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim

**São João de Meriti – RJ
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P436 Pereira, Walquíria Rodrigues.
A leitura literária nas aulas de espanhol como LE : usando Fanfiction na sequência didática sob a ótica do letramento / Walquíria Rdrigues Pereira. -- São João de Meriti, RJ, 2020.
43 f. ; il. ; 30 cm.

Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Práticas de Letramento) -- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, 2020.
Orientação: Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim.

1. Leitura Literária 2. Espanhol (Língua estrangeira). 3. Letramento. 4. Fanfiction. I. Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia do Rio de Janeiro. Campus São João de Meriti. II. Título.

IFRJ/CSJM CDU 82-3:37.02

Ficha catalográfica elaborada por Amanda dos Santos Anacleto
Bibliotecária CRB 7/6893

**A LEITURA LITERÁRIA NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LE:
USANDO FANFICTION NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOB A ÓTICA
DO LETRAMENTO**

WALQUÍRIA RODRIGUES PEREIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação *lato sensu* em Práticas de Letramento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do certificado de Especialista em Práticas de Letramento.

Examinado por:

Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim
Instituto Federal do Rio de Janeiro
Orientador

Prof. Me. Luiz Alberto Chaves Junior
Instituto Federal do Rio de Janeiro
Membro Interno

Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Junior
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Membro Externo

Dedico este trabalho a todos os colegas professores e pesquisadores, que seguem na luta pela permanência e espaço da Língua Espanhola, visando a uma educação cada vez mais plural.

#FicaEspanhol

AGRADECIMENTOS

Há um tempo determinado para todas as coisas. Hoje, é tempo de celebração e conquista. Sou grata a Deus por toda a caminhada e força para chegar até aqui. Muitas vezes, senti que tudo era apenas um sonho distante.

À minha família, por todo o apoio incondicional. Quando estive desanimada, pude contar com o incentivo de vocês.

Ao meu marido Alon, pelo apoio e compreensão durante minha ausência aos sábados, nosso único dia de folga juntos.

Ao professor Marcel Alvaro de Amorim, meu orientador, por toda paciência e ajuda durante o processo de orientação. Pela compreensão dos meus momentos de sobrecarga. Espero que nossos caminhos continuem se cruzando. Sou grata pela aceitação de orientação.

Ao IFRJ/SJM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro *campus* São João de Meriti, pela maravilhosa acolhida: desde a inscrição, matrícula, estudo, apoio, até a conclusão do curso. Realmente, foi muito significativo realizar a especialização no meu município. Foi como estar em casa!

Ao Programa de Pós-Graduação em Práticas de Letramento e aos professores, pela vivência, acolhida e pelo aprendizado construído. O diálogo e a troca de experiências são essenciais na vida do professor, na vida do ser humano.

Aos colegas, profissionais, estudantes, que me proporcionaram diálogo para chegar até aqui. Além, de todas as pessoas que cruzaram o meu caminho durante a vida estudantil e acadêmica.

Por fim, agradeço a todos e todas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste TCC.

“De ahora en adelante se cambian las metas y las expectativas para nuevas conquistas. Una batalla termina y veo que todo lo que pasé me prepararon para las futuras batallas que me aguardan.”.

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmo e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.

Rildo Cosson (2018, p.17)

RESUMO

PEREIRA, Walquíria Rodrigues. **A leitura literária nas aulas de espanhol como LE: usando Fanfiction na sequência didática sob a ótica do letramento**. 43f. Orientador: Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas de Letramento), Instituto Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

O objetivo deste estudo, produto final da monografia do curso de Especialização em Práticas de Letramentos, é observar a relação entre educação e leitura, em especial, a leitura literária nas aulas de espanhol como L.E, usando o recurso das *Fanfictions* sob o ponto de vista do Letramento, a fim de propor uma sequência didática. A partir de sugestões de páginas de programas que podem ser explorados no processo de ensino-aprendizagem, no gênero textual *Fanfiction* como forma de escrita, é possível constatar a proximidade dos estudantes com a língua espanhola por meio de situações que proporcionem relacionar o texto de maneira significativa. Logo, se faz necessário refletir sobre o contexto atual do ensino da língua espanhola no Brasil, através da relação entre *Fanfiction*, letramento e os quadrinhos de Mafalda para propor, alinhado à leitura, uma atividade reflexiva em um tempo quase escasso que a disciplina possui. Como bem assevera Muniz e Cavalcante (2009, p. 53), “A inserção de textos literários no ensino de línguas estrangeiras beneficia o entendimento e a contemplação pelo aluno de culturas e valores diferentes dos seus. Através da leitura, o aluno imerge na experiência cultural de outros costumes e de outras formas de pensar, familiarizando-se com padrões de interação social distintos.” As análises desenvolvidas foram ancoradas nos estudos críticos de Magda Soares (1998); Pierre Lèvy (1999); Rildo Cosson (2006), Camila Dantas Muniz e Ilane Ferreira Cavalcante (2009); Eliane Azzari e Melina Custódio (2013); Thalita Aguiar Molin Miguel e Cláudia Cristina Ferreira (2014); Marta Jussara Frutuoso da Silva e Crígina Cibelle Pereira (2017); Antonio Ferreira da Silva Junior e Gretel Eres Fernández (2019). A atividade com o gênero textual selecionado permite um espaço para a leitura literária nas aulas de E/LE, fugindo do ensino pautado na mera gramaticalização, além de contribuir, estimular e ampliar o pensamento crítico e a visão de mundo de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chaves: Leitura literária; Espanhol como LE, Letramentos, Fanfiction

RESUMEN

PEREIRA, Walquíria Rodrigues. **La lectura literaria en las clases de español como LE: el uso de la Fanfiction en la secuencia didáctica desde la perspectiva de la literacidad.** 43p. Tutor: Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim. Trabajo de conclusión (Especialización en Prácticas de Literacidad), Instituto Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

El objetivo de este estudio, producto final de la monografía del Curso de Especialización en Prácticas de Literacidad, es observar la relación entre Educación y lectura, en particular la lectura literaria en clases de español como LE, utilizando el recurso de *Fanfictions* bajo el punto de vista de la literacidad, para proponer una secuencia didáctica. A partir de sugerencias de páginas y programas que se pueden explorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el género textual *Fanfiction* como una forma de escritura, es posible verificar la proximidad de los estudiantes al idioma español a través de situaciones que permitan relacionar el texto de manera significativa. Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre el contexto actual de la enseñanza de la lengua española en Brasil, la relación entre *Fanfiction*, la literacidad y las historietas de Mafalda para proponer, en línea con la lectura, una actividad reflexiva en un tiempo casi escaso que tiene la asignatura. Según lo establecido por Muniz y Cavalcante (2009, p. 53), “*A inserção de textos literários no ensino de línguas estrangeiras beneficia o entendimento e a contemplação pelo aluno de culturas e valores diferentes dos seus. Através da leitura, o aluno imerge na experiência cultural de outros costumes e de outras formas de pensar, familiarizando-se com padrões de interação social distintos.*” Los análisis desarrollados se basaron en los estudios críticos de Magda Soares (1998); Pierre Lèvy (1999); Rildo Cosson (2006), Camila Dantas Muniz e Ilane Ferreira Cavalcante (2009); Eliane Azzari y Melina Custódio (2013); Thalita Aguiar Molin Miguel y Cláudia Cristina Ferreira (2014); Marta Jussara Frutuoso da Silva y Crígina Cibelle Pereira (2017); Antonio Ferreira da Silva Junior y Gretel Eres Fernández (2019). La actividad con el género textual seleccionado permite un espacio para la lectura literaria en las clases de E/LE, evitando la enseñanza basada en una mera gramaticalización, además de contribuir, estimular y ampliar el pensamiento crítico y la visión de mundo de todos los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Palabras-clave: Lectura literaria; Español como L.E; Literacidades; Fanfiction

ABSTRACT

PEREIRA, Walquíria Rodrigues. **The literary reading in Spanish classes as F.L: using Fanfiction in the didactic sequence from the perspective of literacy.** 43p. Advisor: Marcel Alvaro de Amorim. Final Paper (Specialization Course in Literacy Practices), Instituto Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

The objective of this study, the final product of the monograph of the Specialization Course in Literacy Practices, is to observe the relationship between education and reading, in particular, literary reading in Spanish classes as foreign language (FL), using the Fan fictions resource from the point of view literacy, in order to propose a didactic sequence. From suggestions of program and pages that can be explored in the teaching-learning process, in the textual genre Fan fiction as a form of writing, it is possible to verify the proximity of the students to the Spanish language through situations that provide a way to relate the text in a way significant. Therefore, it is necessary to reflect on the current context of Spanish language teaching in Brazil, through the relationship between Fan fiction, literacy and the figure of Mafalda to propose, in line with reading, a reflective activity in an almost scarce time that the discipline has. As stated by Muniz and Cavalcante (2009, p. 53), *“A inserção de textos literários no ensino de línguas estrangeiras beneficia o entendimento e a contemplação pelo aluno de culturas e valores diferentes dos seus. Através da leitura, o aluno imerge na experiência cultural de outros costumes e de outras formas de pensar, familiarizando-se com padrões de interação social distintos.”* The analyzes developed were anchored in the critical studies of Magda Soares (1998); Pierre Lèvy (1999); Rildo Cosson (2006), Camila Dantas Muniz and Ilane Ferreira Cavalcante (2009); Eliane Azzari and Melina Custódio (2013); Thalita Aguiar Molin Miguel and Cláudia Cristina Ferreira (2014); Marta Jussara Frutuoso da Silva and Crígina Cibelle Pereira (2017); Antonio Ferreira da Silva Junior and Gretel Eres Fernández (2019). The activity with the selected textual genre allows a space for literary reading in S/FL classes, avoiding teaching based on mere grammaticalization, in addition to contributing, stimulating and expanding the critical thinking and worldview of everyone involved in the process teaching-learning.

Keywords: Literary reading; Spanish as FL; Literacies; Fanfiction

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: <i>fanfic</i> em forma de texto.....	26
Figura 2: <i>fanfic</i> em forma de quadrinho.....	27
Figura 3: trecho do cap. 37 da <i>fanfic</i> “Amores nada simples”.....	27
Figura 4: Capa do quadrinho “ <i>Mafalda y la escuela</i> ”.....	38

LISTA DE ABREVIACOES

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

E/LE – Espanhol como Língua Estrangeira

LE – Língua Estrangeira

FANFIC – *Fanfiction*

SUMÁRIO

Introdução.....	14
1. O Ensino de Espanhol hoje com a BNCC.....	15
2. A Presença da Literatura nas aulas E/LE na Educação Básica.....	19
3. <i>Fanfiction</i> e o Letramento Literário.....	24
4. Proposta de Sequência Didática	32
5. Considerações Finais.....	41
Referências.....	42

INTRODUÇÃO

#FicaEspanhol

O contexto educacional é movido por intensas lutas em busca de qualidade socialmente referenciada, igualdade e pluralidade. Hoje, ao pensarmos o ensino de língua espanhola, constatamos o retrocesso sofrido pela propagada ausência da oferta desse idioma na educação básica brasileira.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento responsável por definir o conjunto de aprendizagens essenciais e serem desenvolvidas durante a Educação Básica, visa a propor uma base qualitativa para a educação. Porém, o faz excluindo a língua espanhola do currículo obrigatório (BRASIL, 2018) e mantendo apenas a língua inglesa nesse currículo.

A defesa pela presença da língua espanhola no currículo educacional nacional pode proporcionar a possibilidade da pluralidade no ensino de línguas estrangeiras, visto que ela é uma língua de fronteira com o território brasileiro e seu ensino pode facultar o diálogo, em sala de aula, com outras visões de mundo, saberes e práticas linguísticas e literárias de países e povos hispano-falantes. Ressalto, no entanto, que a ausência da língua espanhola no currículo pode ser enxergada como uma oportunidade para que pesquisadores e professores contribuam, política e teoricamente, com a construção de uma proposta mais inclusiva em relação ao ensino de línguas, segundo as concepções de Silva Junior e Eres Fernández (2019).

A questão que guia esse trabalho se dá justamente pela proposição, em geral, de uma reflexão sobre a situação atual da língua espanhola e, em específico, uma discussão sobre o espaço que a leitura literária pode ocupar nas aulas desse idioma. É necessário lembrar que, se o ensino da língua espanhola se encontra ameaçado na educação básica brasileira, o que pode ser dito do espaço da literatura no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE)?

O desenvolvimento deste artigo é um ato político. Um ato que visa a reafirmar a importância do espanhol e da leitura literária no currículo educacional, além de apoiar, valorizar e dialogar com a luta de professores e integrantes de movimentos em defesa do idioma na educação nacional como o “#FicaEspanhol”, que comentaremos mais adiante, e também convidar os docentes no exercício de suas práticas a pensar a permanência do espanhol. A lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que definia a obrigatoriedade da oferta

da língua espanhola no Ensino Médio, considerada uma conquista e avanço plural no ensino de línguas estrangeiras (LE) foi revogada pela lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, fato refletido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, que apresenta a Língua Inglesa, de acordo com a BNCC, no Artigo 35-A, parágrafo 4, como componente curricular obrigatório desde o ensino fundamental e as demais línguas estrangeiras como possibilidade, sendo o espanhol a oferta preferencial. Entretanto, essa preferência depende de uma série de fatores: disponibilidade, local, horário, além do que cada sistema de ensino julga ser interessante ou não. Dessa forma, o ensino do espanhol pode ser, em certas instituições educacionais, entendido como desnecessário.

Assim, este artigo busca uma reflexão sobre o ensino de E/LE, em especial, a presença da leitura literária nas aulas para propor uma sequência didática que busque dialogar a língua, leitura e cultura de maneira reflexiva e significativa com o uso de *Fanfictions*. A metodologia adotada é qualitativa, pois busca considerar a importância da leitura como prática social para contribuir no ensino, para o letramento literário, através da proposição de sequência didática.

Para fins didáticos e de progressão acerca de algumas ponderações sobre a presença do texto, literatura e leitura literária nas aulas de E/LE, na tentativa de contribuir e defender a presença da língua espanhola no currículo e da leitura literária nas aulas, o trabalho se divide em quatro momentos: *O ensino de espanhol hoje com a BNCC*; *A presença da literatura nas aulas de E/LE na educação básica*; *Fanfiction e o letramento literário*; e por fim, *Proposta de sequência didática*.

1. O ENSINO DE ESPANHOL HOJE COM A BNCC

[...] caminhamos de um ensino que tentava ser plurilíngue para uma proposta monolíngue e retrógrada. Essa medida autoritária apaga todas as conquistas e os avanços das demais línguas que construíram, ao longo do tempo, justificativas para sua inserção à identidade linguístico-cultural brasileira.

Silva Junior e Eres Fernández (2019, p. 190).
#FicaEspanhol

A educação é um direito garantido por lei a todos, sem exceção. No entanto, a luta pela efetiva igualdade, inclusão educacional e social é constante no contexto brasileiro. A educação precisa ser vista e garantida como um investimento e não como um custo pelas esferas oficiais brasileiras. Por isso, considero válidas discussões e movimentos que lutam pela educação e pelo ensino plural de línguas estrangeiras. Entre eles, destaco o

movimento #FicaEspanhol, surgido em resposta à reforma do Ensino Médio proposta pelo governo federal, em 2016, que retira a oferta obrigatória do espanhol nesse nível de ensino.

O movimento surgiu da união de estudantes e professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e de seu Colégio de Aplicação, como forma de articulação, que se reuniam para estudar e apoiar uma oferta com proposta de igualdade no ensino de línguas. Partindo da necessidade de integrar a comunidade numa reivindicação que é direito de todos, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) viu a necessidade do debate sobre a medida durante esses encontros, além da criação do movimento. Logo, uma página na rede social foi criada para alcançar o máximo de pessoas e não se limitar apenas no Rio Grande do Sul.

Em 2018, com a união de muitas instituições gaúchas, foi sugerida uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC) ao estado do RS pelos envolvidos e com o auxílio da deputada Juliana Brizola: a PEC 270/2018, que ficou conhecida como a PEC do espanhol. Em dezembro do mesmo ano, a PEC foi aprovada por unanimidade pelos deputados, convertida no artigo 209, §3, da Constituição do Estado do RS, que torna obrigatória a oferta da língua espanhola no Ensino Fundamental e Médio. A conquista pioneira, pela PEC, do Rio Grande do Sul, abriu espaços para lutas por projetos de lei que garantissem a oferta da língua.

A luta ganhou força e transpassou a barreira estadual, ganhando como adeptos professores, estudantes e pesquisadores de outros estados. Hoje, em 2020, o movimento agora denominado “#FicaEspanholBrasil” ganhou solidez maior, refletida na organização e na divisão em cinco grupos de trabalhos (GT’s): 1) captação, apoio e divulgação social; 2) elaboração e revisão de documentos curriculares; 3) contatos políticos e acessórias; 4) levantamento de dados específicos sobre o espanhol nos estados; e 5) pesquisa do impacto social e econômico da língua espanhola no Brasil. Desse modo, é possível ver a importância do exercício político na atividade docente.

Essa é uma luta, com chamada a comunidade, que responde a proposta impositiva da BNCC, visto que, esse documento limita-se a oferta do inglês. É importante ressaltar que oferta do inglês não é vista como algo negativo, mas sim a restrição e centralização como único idioma para a composição do currículo. O documento produzido e promulgado em um contexto histórico delicado, entre dois governos presidenciais (Dilma Rousseff e Michel Temer), se mostra impositivo pela ausência da promoção de debates ou o diálogo com educadores e especialistas da educação, como ressalta Rogério Tílio (2019). O autor

também salienta que “diferentemente dos PCN’s e das OCEM, que tinha caráter orientador, a BNCC é lei, e, portanto, é obrigatória. E é esse o seu primeiro problema” (TILIO, 2019, p. 12).

É inquietante pensar em um currículo único em um país onde diversidade nos define. Há diferentes *Brasis* dentro do Brasil. Somos diversos no que se refere à regionalidade e a diversos outros aspectos sociais, econômicos e culturais. Então, como pensar em um aprendizado homogêneo para todo o território nacional? Se o aprendizado for homogêneo haverá espaço para a diversidade? Concordo que o próprio termo competência, como algo que deve ser desenvolvido durante a aprendizagem, pode deixar o educando a mercê do sistema de mérito para prepará-lo para o mundo do trabalho. Isto é, nos reporta a uma visão tecnicista que por anos vem sendo questionada.

De acordo com essa perspectiva, reitero a importância do exercício e do pensamento político da atividade docente para o ensino de espanhol no Brasil. Uma conscientização se faz necessária para docentes e futuros docentes. Por muito tempo, “acreditou-se que o trabalho do professor de língua estrangeira (LE) era restrito ao desenvolvimento das diferentes habilidades comunicativas.” (SILVA JUNIOR; ERES FERNÁNDEZ, 2019, p. 182). Porém, as políticas públicas para o ensino propõem documentos que demandam dos professores que reflitam sobre a função social e educativa da língua estrangeira presente no currículo, orientando o ensino de idiomas e a própria formação de professores. Os autores também defendem que o excesso de textos legais provoca insegurança sobre a efetivação das políticas educacionais.

O ensino de línguas estrangeiras não deve ser visto apenas como uma questão econômica ou representativa de status, sendo esses idiomas tratados como mercadoria. No contexto atual, o inglês é priorizado por ser considerado língua franca, isto é, a língua não é considerada como um idioma ligado a uma nação ou como uma variante linguística, mas sim compreendida pela função que exerce socialmente no contexto internacional. Isso exclui as outras línguas estrangeiras, além de ampliar outras problemáticas como a falta de atenção às línguas dos povos originários e, mesmo, à LIBRAS.

O posicionamento político do professor é fundamental. Logo, a prática pedagógica é tida como um ato político, porque toda ação/decisão do professor na sala de aula é política. Essa reflexão vem sendo proposta, a passos lentos, em algumas áreas como a da língua espanhola nos últimos anos, já que, os professores de LE tem a função de participar das decisões no que tange ao ensino de línguas, assim, como os cidadãos tem o direito a

essas políticas linguísticas e podem opinar e sugerir propostas de sua cidade, de seu país (cf. RAJAGOPALAN, 2013).

O professor de línguas não pode ser passivo, mero executor, mas sim colaborador e proponente de ações e políticas públicas. A ausência da participação docente na elaboração do currículo pode dar margem para que pessoas que não atuam pedagogicamente sejam as principais responsáveis pelo documento, criando, assim, a discrepância entre teoria e prática que assola a educação brasileira. A prática docente acaba sofrendo influência, como ressaltam Silva Junior e Eres Fernández (2019), da noção de coletividade que, na verdade, é advinda pela falta de autonomia, ao impedir decisões e flexibilidade dos professores em relação aos conteúdos já fechados e estabelecidos nos programas e disciplinas. Talvez, por isso, a presença de pontos divergentes no documento.

As políticas linguísticas devem possuir o objetivo de possibilitar direitos de aprendizagem comum a todos no território nacional, no que tange ao planejamento linguístico. Algumas delas, instauradas anteriormente, foram importantes nos processos de lutas educacionais como, por exemplo: a) a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ao propor parâmetros únicos, mas mantendo a autonomia das diferentes instituições de ensino; b) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que traziam uma proposta mais harmoniosa do trabalho com a linguagem no Brasil, porém, não se configuravam como um currículo único e padrão para todas as escolas; e c) as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), que abriram espaço pela primeira vez para tratar com mais especificidade a língua espanhola no ensino, uma vez que possuíam um capítulo próprio para a discussão dos Conhecimentos de língua espanhola.

A BNCC, além de ser um documento regulador dos conteúdos e da progressão do aprendizado que se espera efetivar durante as etapas e modalidades da educação básica, também desconsidera o histórico dessa LE no Brasil e, por seu caráter normativo, as discordâncias a esse documento precisam ser apresentadas por vias legais, ficando clara a necessidade da atuação política dos professores e pesquisadores.

A presença do inglês não pode excluir as demais línguas estrangeiras, pois, ao visar apenas à chamada comunicação internacional, a BNCC acaba por apagar outras possibilidades e vivências ao romper com a proposta de uma pluralidade linguística. Conhecer a cultura e os distintos falares dos falantes de inglês não pode ser considerado único exemplo e espaço para a abordagem da interculturalidade nas salas de aula brasileiras.

Como enfatizam os autores Silva Junior e Eres Fernández (2019), o ensino de idiomas já sofre com ameaças desde o *boom* da massificação dos cursos de idiomas no final da década de 1990 e nos anos 2000, muitos com fins de alpinismo profissional. A BNCC traz três conceitos basilares: *conhecimento*, *competência* e *habilidades*, que são considerados referentes ao mundo do trabalho. Isso reforça a importância das políticas linguísticas serem discutidas desde a licenciatura, para que não haja só a preocupação de formar cidadãos que ocuparão espaços no mundo de trabalho, mas pessoas críticas, inseridas no mundo e nas práticas sociais.

A ausência do espanhol na BNCC implica luta, porque esse documento foge do aspecto democrático ao impor uma LE única e não oferecer possibilidade de escolha para as demais nos componentes obrigatórios do currículo. A menção atribuída ao espanhol e/ou universo hispânico é somente a importância de incluir obras da literatura latina americana, ao tratar do ensino da língua portuguesa. Silva Junior e Eres Fernández (2019) também destacam que, nas duas primeiras versões do documento, o espanhol parecia possuir um espaço, visto que, podem ser encontrados nomes de estudiosos e autores da área nas páginas finais dessas versões iniciais.

Outro argumento suscitado é que a ausência do idioma vai contra a constituição ao privar o estudante de possibilidades de acesso à diversidade, à pluralidade e à igualdade. Além disso, políticas como essa podem reforçar a crença de que todos podem falar espanhol sem estudar, desmerecendo o idioma em um apagamento que pode ser entendido como político. Concordo com Silva Junior e Eres Fernández (2019) na afirmativa de que a ausência do espanhol na BNCC possui pontos positivos como: 1) a não padronização do ensino de E/LE, proporcionando um guia às escolas e docentes pelas OCEM, documento visivelmente mais inclusivo; 2) permite que especialistas se levantem em uma contra proposta; e, creio ser o principal, 3) nos motiva a lutar cada vez mais e com mais forças pela obrigatoriedade, pela presença do espanhol na educação básica. Torna-se nítido o ardor da luta, porém, há esperança que com consciência e luta pelas políticas linguísticas é possível avançar, como fez o #FicaEspanhol que começou no Rio Grande do Sul e se estendeu para todo o território nacional.

2. A PRESENÇA DA LITERATURA NAS AULAS E/LE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

[...] o uso de textos literários nas aulas de língua estrangeira proporciona ao professor novas dimensões e caminhos para que o processo de

aprendizagem do aluno inclua questões culturais e não apenas gramaticais ou estruturais. Mais ainda, potencializa a formação de um ser humano completo e consciente, na medida em que a literatura colabora com a promoção do auto-conhecimento, da compreensão do comportamento humano e do enriquecimento cultural.

(MUNIZ; CAVALCANTE, 2009, p. 52)

#FicaEspanhol

É grande o número de trabalhos que se propõem a analisar os fenômenos linguísticos de uma determinada língua ou variante; também, existem inúmeros trabalhos que se debruçam sobre a crítica literária. Porém, os números de trabalhos que trazem o texto, a leitura literária para o ensino de língua estrangeira, em especial a espanhola, é significativamente menor, principalmente se pensarmos naqueles que se debruçam sobre a questão da proposição didática, fato que pode ser observado através de uma busca pelo banco de teses/dissertações e periódicos da CAPES, por exemplo.

As discussões sobre a temática existem sim, mas há a dificuldade da concretização do pensar a literatura e a leitura como parte da política linguística na prática docente. Sinalizo que o ensino de literaturas/leitura literária pode ser entendido como parte da política linguística nacional. Nesse caso, concordo com as considerações de Amorim (2017, p. 8) ao enfatizar que “não é apenas a função da literatura na educação brasileira [...], mas também seu impacto na construção de práticas educacionais humanizantes, éticas e esteticamente responsáveis, além de seu papel na construção de universos multifacetados...”.

O texto e a leitura literária não devem apenas ‘marcar presença’ em sala de aula, mas sim ser considerado como uma prática social. Outra problemática levantada pelo autor é a ausência de formação acadêmica voltada para o ensino de literaturas, visto que, geralmente, nem nos programas de pós-graduação em estudos literários há um espaço reservado para esse diálogo entre literatura e ensino. Nas Faculdades de Letras, língua e literatura são notavelmente enxergados como saberes separados, o que pode implicar na ausência ou dificuldade, por parte do aluno em formação, em exercer uma didática da literatura na sala de aula. O resultado disso é a limitação de possibilidades em torno de uma reflexão educacional, social e cultural que envolva tanto as práticas linguísticas quanto as práticas literárias.

O ensino de E/LE, foco deste artigo, precisa abarcar uma série de aspectos e não apenas se restringir as questões gramaticais e lexicais. A centralização da gramaticalização apaga outros elementos que compõem uma língua como a questão cultural. Língua e

cultura estão intimamente ligadas, além de considerarmos necessário, por parte do professor, proporcionar reflexão sobre outras vivências e enriquecer a criticidade¹ na sala de aula. O professor precisa estimular essa relação e combater a mera abordagem gramatical descontextualizada.

Amorim (2017) problematiza acerca do espaço reservado as literaturas nos documentos oficiais anteriores a BNCC, no âmbito do ensino das línguas portuguesa e estrangeiras. O autor declara que na área de língua estrangeira (LE), foco do trabalho aqui proposto através do espanhol, o primeiro documento orientador nas últimas décadas para os professores foram os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que traziam novas perspectivas para a aprendizagem. Nesse contexto, o ensino da língua é visto como uma forma de proporcionar o engajamento discursivo do aprendiz para proporcioná-lo participação ativa no mundo. Porém, esse documento não traz um conceito do que é considerado como leitura, mas apenas menciona alguns gêneros literários para explicar os conhecimentos de tipos textuais.

Nos documentos voltados para o Ensino Médio, também é possível encontrar incoerência no diálogo com a literatura. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* preveem o desenvolvimento da competência comunicativa, objetivando o domínio da gramática. Uma menção à literatura aparece apenas na apresentação da história da disciplina de LE, já que os textos literários eram considerados como uma porta de entrada para a aprendizagem do idioma estrangeiro. Já as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, trazem um espaço destinado aos Conhecimentos de Literatura, entretanto, não há menção às literaturas estrangeiras nem mesmo no espaço destinado aos *Conhecimentos de Espanhol*. Este espaço discute as variações da língua espanhola e as diferenças entre essa LE e o português, e, apesar de trazer discussões sobre o letramento e a perspectiva do ensino em meios as novas tecnologias, acaba por reforçar a separação entre língua e literatura.

Os textos literários se apresentam como aspectos culturais, como afirmam Miguel e Ferreira (2014, p. 448), e “devem estar presentes no fazer docente diário e não ser apresentado de maneira periférica como se tem feito durante muito tempo”, pois o aumento do espaço dado às literaturas nas aulas de E/LE aproxima o discente de uma formação mais

¹Entendo a perspectiva crítica do processo de ensino-aprendizagem, em diálogo com o conceito de Letramento Sociointeracional Crítico proposto por Tílio (2017), como aquela que tem por objetivo empoderar os educandos, provendo-os com um aparato analítico-crítico que possa auxiliá-los a refletir sobre experiências e práticas com a língua(gem), as suas próprias e as dos outros, em instituições das quais fazem parte e na sociedade em que vivem.

significativa, que parte da reflexão, da vivência literária. A rejeição do texto literário nas salas de aula de LE ocorre devido ao texto, muitas vezes, ser trabalhado como pretexto; uma espécie de trivía das classes gramaticais, em atividades em que o discente precisa acertar a que classe gramatical a palavra pertence apenas.

O texto e a leitura literária podem permitir a ampliação linguística e cultural e não reduz a língua a um aspecto, mas reafirma a contribuição da literatura e da leitura para a construção dos conhecimentos, inclusive, linguísticos. No contexto atual, é possível observar as dificuldades que a língua espanhola vem enfrentando: sobretudo, a ausência da oferta obrigatória do currículo pela BNCC, como já mencionado, e o fato de que quando encontramos a oferta, a disposição de tempo e recurso é escassa. Relacionado a isso, um dilema ecoa: como trabalhar literatura/leitura literária nas aulas de E/LE se já é uma missão *quase impossível* trabalhar a própria língua? Para essa reflexão é preciso ter em conta que língua, literatura e cultura precisam estar integradas e associadas no processo de ensino-aprendizagem.

A presença da literatura, texto e leitura literária se faz necessária nas aulas de E/LE. Mesmo em meio aos contratempos apresentados pelo ensino do espanhol, o professor precisa pensar na prática pedagógica como ato político e propor aos discentes a oportunidade de diálogo e questionamento a partir de outras vivências, outros contextos. Os textos levados para a sala de aula não precisam ser longos ou canônicos, mas sim capazes de evocar reflexão e aprendizagem linguística, social e cultural. Nesse aspecto, discordo de Miguel e Ferreira (2014), que defendem os textos clássicos e adaptados como os mais indicados para iniciação à literatura e os demais a serem incluídos gradualmente: o texto e a leitura literária não precisam ser de um clássico, mas significativo e bem explorado.

É importante o contato dos discentes com materiais autênticos de língua espanhola, pois eles podem proporcionar maior imersão à cultura da referida língua. Quando um material é adaptado, traduzido, corre o risco de, num processo inadequado de escolarização (cf. SOARES, 2008), perder elementos linguísticos e culturais importantes para compreensão do texto, pois são reconstruídos em um contexto diferente, de um país que não possui a língua espanhola como língua materna. O material autêntico precisa ser explorado na busca pela interpretação e compreensão. Muniz e Cavalcante (2009, p. 51) retomam os estudos de Martínez Sallés (2004) ao refletirem sobre a escolha do texto, pois esses são capazes de oferecer ambiente para o desenvolvimento das quatro competências

linguísticas fundamentais para o aprendizado de uma língua: compreensão leitora, expressão escrita, compreensão auditiva e expressão oral, pensadas dentro do desenvolvimento de um contexto social e cultural significativo.

A literatura, de acordo com as autoras, é composta por temas universais: o amor, a perda, a revolta, a morte, angústias, conquistas, isto é, temas familiarizados com a realidade comum a todas as culturas e que é capaz de aproximar pessoas. Essa arte vai além da proposta mecânica e “promove um verdadeiro mergulho no imaginário naquele mundo fictício” (MUNIZ; CAVALCANTE, 2009, p. 53), tornando possível a construção de significados a partir do que é tido como desconhecido. Por isso, é importante o cuidado ao selecionar um texto que dialogue com o nível, gosto e realidade dos estudantes, que também podem ter papel ativo na escolha dos textos literários.

A inserção dos textos e da leitura literária pode favorecer o entendimento sobre culturas e valores diferentes daqueles dos discentes. Essas práticas sociais de letramento literário, entendido aqui como uma forma gradual de apropriar-se da literatura enquanto linguagem (COSSON, 2018), como veremos mais adiante, podem proporcionar outra forma de pensar a literatura e a leitura dentro do ambiente escolar em um diálogo entre indivíduo e sociedade. Dessa forma, é possível acompanhar uma reflexão cultural, identitária como sujeitos atuantes de uma sociedade global.

Os professores precisam pensar estratégias estimulantes para a elaboração de atividades interpretativas relacionadas ao texto. Como já sinalizado, o desafio não é a leitura do texto em si, mas a construção da atividade proposta a partir dele. A presença da reflexão sobre si e sobre o mundo é essencial no trabalho com texto e a leitura literária. Como nosso foco é o trabalho com as *fanfics*, é necessário ressaltar ainda que o uso das diversas tecnologias de informação e comunicação é um grande aliado no ensino de E/LE, envolvendo aspectos culturais, junto ao estímulo a imaginação e criatividade do ato reflexivo. Ademais, “pensar a literatura na sala de aula de espanhol como Língua Estrangeira é pensar não só na formação crítica do aluno, mas na sua inserção na cultura letrada da língua alvo (MUNIZ; CAVALCANTE, 2009, p. 54).

O professor possui o papel de agente de letramento do encontro com o texto e a leitura literária no contexto escolar, visto que, sua prática docente refletirá na formação dos seus discentes. É uma grande responsabilidade. Com o uso adequado e bem explorado do texto pela leitura literária, o estudante pode se desenvolver de maneira crítica e reflexiva,

sendo capaz de ler, compreender e produzir textos, indo além da abordagem da literatura e leitura para busca de elementos gramaticais ou da historicização e tradição literária.

3. FANFICTION E O LETRAMENTO LITERÁRIO

Cada vez mais experts em educação estão reconhecendo que encenar, recitar e apropriar-se de elementos de histórias preexistentes é uma parte orgânica e valiosa do processo através do qual as crianças desenvolvem o letramento cultural.

(JENKINS, 2009, p. 250)

[...] passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.

(SOARES, 2017, p. 20).
#FicaEspanhol

A história da humanidade é datada de mais de dois mil anos. Durante esse período, muitas coisas passaram por transformações significativas e produtivas: ferramentas que antes eram essenciais se tornaram obsoletas e abriram espaço para novas; doenças antes consideradas fatais ganharam tratamento eficaz; a informação, que muitas vezes levava dias em ser alcançada, hoje, leva poucos segundos; a educação imposta como colonizadora agora é desejada como emancipatória. As novas descobertas e o acesso às novas tecnologias mudaram nossa forma de interagir com mundo e, conseqüentemente, nosso modo de ensinar e aprender.

Diante de tal constatação, é plausível o questionamento sobre nós mesmo e sobre como nós nos comunicamos com o outro. Nesse mundo de tecnologias e acesso fácil, estamos sempre em constante interação. Então, por que o discente, que já se encontra inserido nesse contexto interativo, iria se sentir estimulado em uma sala de aula em que apenas fica sentado, executando tarefas mecânicas e tradicionais? Como o discente pode associar o aprendizado e a leitura como estimulantes se, muitas vezes, não há momentos que propiciem esse desenvolvimento?

Vivemos no universo das redes sociais e o mundo hoje está conectado. Conectado com a informação, com as pessoas, com os lugares. Conhecemos pessoas, revemos amigos e familiares que estão à distância, acompanhamos os acontecimentos do nosso país e de outros países, trabalhamos e executamos tarefas e, no contexto pandêmico atual, muitos contam com uma sala de aula virtual. Podemos considerar a vida em rede como um espaço

de comunicação aberto pela interconexão mundial proposta pelos computadores, tal como denomina Pierre Levy (2010) pelo termo ciberespaço.

Segundo esse autor, estabelecemos conexões significativas dentro do ciberespaço de diversos modos, por diferentes formas de interação, como 1) pelas conferências eletrônicas, que hoje são muito exploradas no contexto educacional em eventos acadêmicos e pelos próprios encontros de aulas remotas; 2) pelo ato de navegar pela internet em sites; 3) pelo uso do email, que nos permite trocar informações e arquivos pessoais e profissionais; e 4) além da possibilidade oferecida pelos mundos virtuais pelos jogos e realidade simulada.

A interação e conexão propiciadas pelo ciberespaço originam o fenômeno cunhado como cibercultura, que representa “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atividades, de modos de pensamentos e de valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço” (LEVY, 2010, p. 17). A cibercultura é, como o nome sugere, a cultura característica do ciberespaço, considerada universal por englobar a diversidade dos personagens inseridos.

A cibercultura é regida pelos princípios de interconexão e de comunidades virtuais. Levy (2010) defende as comunidades virtuais como fenômenos de comunicação coletiva construído sobre as afinidades de interesses, de conhecimento, de projeto etc. Essas comunidades são espaços que reúnem pessoas com o mesmo interesse em um processo de cooperação e troca, independente de questões geográficas. Isto é, pessoas com interesses em comum, antes dispersas pelo mundo, possuem um lugar compartilhado e familiar para troca. É importante lembrar que essas relações online, contidas de fortes emoções e sentimentos afetivos, não são propostas de substituição do contato e interação física. A defesa realizada pelo autor não é essa. A ideia é que essas interações são um complemento adicional aos encontros presenciais, uma maneira de aproximar e conectar pessoas através da experiência.

Considerando as comunidades virtuais como ambientes que permitem o compartilhamento de interesses em comum, é possível estabelecer relação com as *fanfictions*. De maneira geral, a *fanfiction* ou *fanfic* (abreviação), traduzido do inglês como “ficção de fã”, é uma história narrada por fãs a partir de outra já existente, por exemplo, livro, quadrinho, jogo, anime, filme, séries ou mesmo inspiradas em personalidades como atores famosos e bandas. As histórias normalmente são compartilhadas em páginas

eletrônicas de escrita ou blogs, mas também podem circular por outros meios, como áudio, vídeos e quadrinhos.

Podemos classificar essas narrativas criadas por fãs pelo tipo e faixa etária. Por tipo: 1) *Universo alternativo*, proposta de universo diferente do criado pelo autor original da história; 2) *Crossover*, onde encontramos a mescla de diversas *fanfic* e/ou universos (livro, filme, série); 3) *Out of Character*, em que o personagem tem seu comportamento e personalidade diferente do enredo originário; 4) *What If*, pensando o que aconteceria se a história tomasse uma direção diferente; 5) além das habituais categorias de gênero como romance, drama, ação etc. Por faixa etária: 1) *K*, voltada para o público infantil e livre de linguagem grosseira, violenta e temas adultos; 2) *K+*, para crianças a partir de nove anos de idade com insinuações leves de linguagem grosseira e violência, mas sem temática adulta; 3) *T*, para adolescentes a partir de treze anos com linguagem e temática para adultos em menor grau; 4) *M*, para adolescentes a partir de dezesseis anos por conter temáticas fortes, mas não explícitas; e 5) *M* apenas para adultos por possuir linguagem, conteúdo e temática explícita. Algumas podem trazer a classificação indicativa brasileira já conhecida: L, 10, 12, 14, 16 e 18.

Podem ser observados, abaixo, alguns exemplos de *fanfics*:

a) *Fanfiction* da novela Rebelde “*Eres Mi Sueño*”

Eres Mi Sueño
escrita por LadyTyrell3

Em andamento
Capítulos 2
Palavras 1.232
Atualizada há 4 dias às 23:10

Idioma **Português**
Categorias **Rebelde, Rebelde (RBD)**
Gêneros **Comédia**

Diego, em suas férias, começa a pensar sobre como sua vida amorosa se resumi em apenas uma pessoa quando em toda noite seus sonhos são invadidos pela linda presença de Roberta, a garota em que ele quebrou o coração.

18 2 3

Figura 1: *fanfic* em forma de texto. Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/categorias/rebelde-rbd>. Acesso em 11.11.20.

b) *Fanfiction* da banda RBD “*ela nao me conta/eu te amo/eu vou ser papai/jornal*”

Figura 3: Trecho do cap. 37 da *fanfic* “Amores nada simples”. Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/amores-nada-simples-20034044/capitulo37>. Acesso em 11.11.20.

Esses exemplos servem para ilustrar e permitir uma maior compreensão sobre a escrita das *fanfictions*. Optamos por essa temática (Rebelde/RBD), para dialogar com o contexto da língua espanhola e seus aspectos culturais, como propõe este trabalho, e por se tratar de um fenômeno mundial da comunidade hispânica, visto que, “RBD” foi um grupo musical formado a partir da telenovela mexicana “Rebelde”, exibida entre os anos de 2004 e 2006 pela Televisa, e no Brasil, foi exibida e reprisada pelo SBT. Entendo que essa é uma temática recorrente, pois muitas dessas histórias continuam sendo escritas e atualizadas ainda hoje, em novembro de 2020. Também seria possível dialogar com outras obras de gêneros e idiomas diferentes.

O conceito de *fanfic* não é da década atual. Anos atrás, os fãs discutiam e escreviam sobre seus universos favoritos, que circulavam em revistas e magazines conhecidas como *fanzines*. Com a explosão da internet, nos anos 1990, muitos fãs/autores tiveram a oportunidade de compartilhar suas histórias e interagir com outras pessoas que possuem apreciação pelo mesmo objeto de interesse que eles. Como leitora de *fanfic* depois do *boom* da internet, compartilhei da mesma necessidade de interagir com as histórias das mídias que consumia. Na adolescência, conheci esse universo buscando mais informações e continuidade dos universos que encontrava em meus livros e filmes favoritos, uma vez que, ler essas histórias além de me transportar para determinado universo, transmitia a sensação que ele era infinito e poderia ser explorado por múltiplas formas.

As *fanfics* são escritas que reivindicam um espaço para si, e muitas vezes de si, na história, como propõe Jenkins (2009). Possibilitam fuga da realidade, visto que, esse mundo construído como sociedade utópica proporciona o esquecimento do sentimento, que muitas vezes assola os seres humanos, de falta pertencimento do espaço real. O fã é empoderado por se colocar como autor. É importante reconhecer esse espaço de produção de *fanfiction* como comunidades virtuais, pois além de construir mundos, a autoria propicia um lugar onde suas vozes podem ser ouvidas, o fã também troca experiência e aprendizados com outros, através de pedidos, sugestões e revisões de suas histórias.

Assim como as comunidades virtuais, os sites destinados a escrita de *fanfics* contam com regras que protegem essas relações. Regras que evidenciam o objetivo daquela comunidade e proporcionam uma troca recíproca, ou seja, oportunidade de aprender e expressar. Existem moderadores que acompanham se a história está de acordo

com o público e faixa etária, disponibilizam as regras e os avisos, além de verificar a existência de plágio na história. É como as regras de um grupo definido de WhatsApp, que não aceita propaganda comercial, religiosas, política e de cunho ofensiva e, se por caso, alguém descumprir essas determinações é castigado com a exclusão.

Os consumidores e fãs usam a tecnologia para se envolver com os conteúdos de comunicação já conhecidos, por isso, as mídias corporativas investem cada vez mais no chamado *capital emocional* para os fãs. Isto é, produtos que criam uma participação e envolvimento do público com o conteúdo da mídia, como camisetas, almofadas e outros acessórios em geral. Ao mesmo tempo em que há uma ação que chama os fãs para participação, também há uma ação que os cerceia. Há a questão da não autorização da reprodução dos conteúdos e apropriação do universo e personagens, visto que, muitos detentores dos direitos autorais das obras consideram plágio por desconhecer a temática a fundo².

É necessário ter em conta que as *fanfics* não são cópias, mas sim novas criações. Essas criações ocorrem pela apropriação dos elementos já existentes para o desenvolvimento de outros. Os fãs são estimulados a lerem e a escreverem desde cedo, muitos até publicam romances em idades consideradas precoce. O anonimato, na maioria das vezes, proporciona mais segurança e permite, pela escrita da *fanfic*, que sua voz atinja outras pessoas e espaços distantes e distintos. Um leitor brasileiro pode ler uma narrativa do México, do Reino Unido, por exemplo. O leitor/escritor de *fanfic* é um construtor e colaborador de uma criação ou criações, pois existe sempre a troca, sugestão e interferência nos textos do outro.

Como dito anteriormente, a história da humanidade está em constante transformação. Muitas estratégias e recursos que antes eram utilizadas tanto na vida cotidiana como no mundo educacional se tornaram inviáveis ou até mesmo obsoletos. Quantos amantes da música que, desejosos para ouvir um bom som, recorriam aos saudosos vinis? Quantos professores que querendo compartilhar uma atividade com sua turma usavam o mimeógrafo? Além de ser tomados pelo cheiro do álcool, claro.

Precisamos aceitar que os saberes e as tecnologias não param de se transformar. Mesmo eu tendo realizado o caminho direto da escola para a universidade, e não tendo muitos anos de experiência na prática pedagógica, certamente não encontrarei, hoje, a sala

²Para maior aprofundamento sobre essa temática, sugiro a leitura de “A cultura da convergência” (2009), de Henry Jenkins, que traz essa discussão no contexto das *fanfics* surgidas da série de livros *Harry Potter*, de J. K. Rowling.

de aula e os estudantes iguais aos do momento de minha vivência enquanto discente. A história, a tecnologia, as pessoas e o contexto mudaram. Os estudantes não devem e não querem ser considerados seres passivos. Apenas receptores. Vivemos hoje numa era de interatividade eletrônica e social.

O saber é um fluxo contínuo. O professor atua como um agente de letramento e incentivador, valorizando as experiências. O próprio planejamento não é mais limitado e tão centrado no que foi definido com antecedência, pois não é possível e nem válido limitar as informações e experiências que dialogam com a aula. É compreensível, dessa forma, que o saber se estende além da sala de aula e que é necessário valorizar esses saberes tidos *a priori* como não escolares. Por exemplo, quando um aprendiz se apropria de elementos e escreve suas próprias histórias, *fanfics*, ele cria um novo mundo pela mescla de outro, do fictício e do real, além de expandir seus saberes de letramentos e os saberes também valorizados pela educação tradicional.

A leitura e a escrita devem ser consideradas dentro de uma perspectiva que as incorpore às práticas sociais. Nesse sentido, Magda Soares (2017, p.18) reflete a respeito do letramento do seguinte modo: “o letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” Como apropriação, a autora defende que não basta apenas conseguir ler e escrever, mas o indivíduo precisa saber fazer uso dessa leitura e dessa escrita dentro das demandas sociais. Em outras palavras, é o uso social do saber alfabético.

A leitura, quando considerada nesse contexto, vai além da decodificação. É uma leitura do mundo que vai além das letras. Uma mãe que observa o filho, um discente que se prepara para defesa na banca, um astrólogo que observa as estrelas e um músico que prepara as partituras para uma apresentação estão exercitando a leitura de/em um contexto específico, ainda que, não utilize um texto escrito para isso. Foi justamente por essa nova percepção e pela busca da erradicação do analfabetismo que surgiu esse novo termo.

O letramento propõe que as práticas sociais sejam envolvidas pela leitura e a escrita. O termo, etimologicamente, é uma versão para a língua portuguesa da palavra em inglês *litteracy* (litera-leitura e cy-sufixo de qualidade latino). Como enfatiza Soares, o sufixo *-mento* denota ação e, por isso, podemos entender o sentido da leitura como prática social, ou seja, uma proposta de leitura ativa e reflexiva. Logo, o questionamento que o letramento suscita é: apenas decodificar e codificar as letras são suficientes? É preciso

exercitar essa prática pela reflexão de si de do mundo, pela reflexão da identidade social e cultural.

No livro *Letramento literário: teoria e prática* (2018) o professor Rildo Cosson dialoga com as reflexões acerca do letramento pelo olhar da literatura e da leitura literária. O autor se apropria do termo letramento literário – cunhado inicialmente por Graça Paulino, professora da Faculdade de Educação da UFMG – e defende, a partir dele, a apropriação progressiva da literatura enquanto linguagem. Isto é, estamos inseridos em um processo contínuo, em que o letramento começa com as histórias infantis que ouvimos e nos acompanha até a leitura feita, seja de uma obra, de um filme, de uma música etc., nos fazendo refletir e internalizar para nos transformar, criar uma relação de familiaridade e pertencimento, a partir do contato e apropriação da linguagem literária. Quando enxergamos um texto sob a ótica do letramento literário, enxergamos muito mais que palavras, mas um modo de ver a vida. O leitor entra em contato não só com a obra, mas com o outro e o mundo ao seu redor, além de explorar a si mesmo e a própria identidade.

O letramento literário não é pautado pela abordagem da descrição das características dos períodos literários, pela decoração de nomes de autores e obras ou pela didatização de um conjunto de informações históricas sem contexto. Determinar apenas o texto canônico como parte dos processos de letramento literário também pode trazer dificuldades por conta da língua, sintaxe desses textos, ou, algumas vezes, pela distância dos dias atuais. O trabalho com textos canônicos, então, deve se realizar “dialogando [o atual] com essa herança, seja para reformá-la, seja para ampliá-la”, como afirma Cosson (2018, p.33). A abordagem do literário, nesse sentido, será sempre um enfoque atualizado, mesmo quando o atual for de outra época ou de um texto canônico.

Ademais, no processo de letramento literário, o exercício da leitura literária não precisa ser visto como um processo solitário. O ato de ler abre portas para diversos mundos: o mundo próprio e o do outro. É esse movimento que produz o sentido. O professor é o responsável por explorar ao máximo as possibilidades que o texto apresenta com os seus alunos, mediando o processo de aprendizagem. Esse profissional deve priorizar para que o conhecimento seja uma busca de sentidos para os próprios alunos e para a sociedade inserida.

Com base em minha experiência como aluna e professora, percebo que muitas vezes as escolas não possuem uma biblioteca adequada, que motive os alunos. Algumas escolas mantêm suas bibliotecas fechadas às sete chaves com medo dos discentes

danificarem o pouco material em seu acervo. Muitos alunos enfrentam a falta de recursos na aquisição de material literário. Durante o Ensino Fundamental II, estudei em uma escola pública na qual a biblioteca vivia fechada. Ao longo desses anos, se eu tive oportunidade de pegar três livros, foi muito. Pouco tempo depois a biblioteca pegou fogo e o acesso foi interrompido de vez. No Ensino Médio, estudei em outra escola, também pública, e era diferente. A biblioteca vivia aberta e sempre recebíamos lembrete para visitá-la, acredito que o diferencial estava no fato de a bibliotecária interagir, sugerir e propor atividades, os frequentadores assíduos podiam pegar dois livros por vez. Provavelmente, o fato de a escola ser uma instituição de formação de professores ajuda nesse contexto também. A possibilidade de leitura, a escolha de textos e a interação gerada pelo compartilhamento pode ser um ambiente fomentador de aprendizagem.

Diante dessa reflexão, entendo que as atividades e as ferramentas usadas na sala de aula precisam levar o discente ao exercício do pensamento crítico. As tecnologias são instrumentos facilitadores, de grande ajuda e valia, porém, não podemos nos tornar reféns dessa facilidade e usuários preguiçosos. Usuários que possuem uma potência para o aprendizado, mas desperdiçam ao não explorar bem tais inovações tecnológicas. A inserção das *fanfics*, a partir do letramento literário, nas aulas propõe a oportunidade de dialogar com outros campos de saber, por exemplo, ao discutir o enredo, os leitores/escritores discutem outras temáticas como o amadurecimento, filosofia, religião, tecnologia, estereótipos etc. muitas leituras que provavelmente só discutiríamos mais adiante.

Quando a escola apoia a leitura, a escrita e a autoria dos textos de *fanfics*, também valoriza os saberes trazidos pelos estudantes que se sentem confortáveis em espaços de comunidade virtual. A escola precisa se adequar, já que, um estudante que está acostumado a interagir, a escrever a partir de sugestões e pedidos, que exerce participação ativa, certamente ficará desmotivado em um espaço no qual ocupa uma posição passiva com tarefas burocráticas e tradicionais. A inserção dessas narrativas ficcionais de fãs em sala de aula é uma proposta que transforma ficção em realidade.

4. PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja mais prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

(COSSON, 2018, p. 30).
#FicaEspanhol

Diante das reflexões levantadas, será proposto um exemplo de sequência didática (COSSON, 2018). Pelo período atípico de pandemia a proposta foi idealizada, mas não executada. Fato que está sendo pensando para um trabalho futuro. Lembro que a proposta delineada não deve ser tomada como um padrão ou modelo obrigatório a ser seguida, mas sim uma sugestão flexível que permita diálogo e suscite modificações, que dependerão do contexto dos discentes, das escolas e dos próprios docentes.

No que tange a sequência didática, considero as observações de Ana Cláudia Gonçalves Pessoa, no Glossário online do CEALE *Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*, ao afirmar que “corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares.” Isto é, ela organiza o trabalho pedagógico e permite antecipar o que será focado dentro de um espaço de tempo variável, que considera a interação da aprendizagem dos alunos e a colaboração do professor, por meio de atividades que acompanham o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

As sequências relacionadas com leitura e produção escrita podem ter como propósito ajudar o aprendiz a se apropriar melhor de um determinado gênero e beneficiar a comunicação em uma determinada situação em que o uso do gênero trabalhado se faz necessário. As atividades das propostas didáticas precisam dialogar com o gênero abordado, para continuamente dialogar com os destinatários que estão fora do ambiente escolar, e não concentrada apenas nos professores e colegas da turma.

Os objetivos a serem alcançados diante das necessidades dos aprendizes devem ser pautados pela valorização dos conhecimentos prévios dos discentes, na reflexão, na interação, na exploração de saberes, das atividades mais simples às mais complexas etc. Nessa lógica, o indivíduo é protagonista na construção do próprio saber.

Assim, retomo o diálogo com Cosson (2018), sobre letramento literário, considerando que o professor deve desenvolver o trabalho articulado, que proporcione interação entre os aprendizes e a sociedade em que estão inseridos.

Na minha última e recente experiência docente, com turmas de Ensino Fundamental e Médio percebi que a grande dificuldade dos discentes em suas leituras era a mesma

discutida aqui: eles liam, mas não entendiam. Dominavam, por assim dizer, o código alfabético, mas não se apropriavam das práticas sociais que envolvem a leitura literária. Um texto considerado simples e com palavras transparentes do ponto de vista espanhol-português era muito desafiador. Eles tinham muita dificuldade com os textos do gênero fábulas, fato que não era exclusivo das aulas de espanhol, mas de outras disciplinas de forma geral, tanto que outros professores dessa escola ao observarem os alunos em suas aulas, através de diversas leituras, chegaram à mesma conclusão.

Logo, proponho uma atividade de leitura literária, para execução futura, pensando no contexto educacional que vivenciei: uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, com quarenta e dois estudantes, localizada em uma escola particular na Baixada Fluminense. Reitero que não se trata de uma proposta genérica para ser usada com qualquer turma, mas sim pensada a partir da vivência e da dificuldade encontrada junto aos meus alunos. Porém, isso não impede que a proposta seja repensada e readaptada para outra turma e outro contexto. É interessante pensar que a execução pode ocorrer no contexto pandêmico.

Para tal, recomendarei o texto “*Mafalda y la escuela*”, da coleção em homenagem aos cinquenta anos da personagem Mafalda, para dialogar com o letramento literário e, ao final, sugerir a produção de uma *fanfic* pelos discentes, em gênero quadrinho, através da apropriação da leitura do texto e da personagem. Por que Mafalda? Por que quadrinhos? Confesso que tive muita dificuldade em selecionar um texto para esse trabalho. Talvez, devido a uma série de critérios que eu mesma estabeleci: 1) fuga, nesse momento, dos textos considerados canônicos; 2) fuga dos textos muito longos que, não conseguiriam ser muito explorados no curto tempo das aulas de espanhol; e 3) fuga dos textos de temática e linguagem muito distinta para um leitor que ainda não possui o hábito da leitura literária. Lembrando, novamente, que ponderei sobre esses assuntos baseada em minha experiência, na crença do que eu, enquanto professora, julguei ser mais eficaz.

Depois de pensar nos relatos dos mitos pré-colombianos e atuais, de alguns textos, ainda por serem explorados, da literatura juvenil hispano-americana, e na proposta da *fanfic*, que é norteadora para esse trabalho, pensei: quem mais além de Mafalda poderia trazer uma voz tão questionadora nesse momento de apagamento pelo qual o espanhol atravessa? Pelo contexto, pelo texto, pela junção de texto e imagem, pela criticidade, optei pelas histórias de Quino. Mafalda é um personagem canônico, mas seu gênero não. Além do mais, por ser uma figura midiática ela se relacionada com a proposta das *fanfictions*.

Justifico minha escolha entendendo que as histórias em quadrinhos podem ser inseridas no campo artístico-literário representativas da diversidade cultural e linguística em relação à participação em situações de leitura, além de favorecerem experiências estéticas, de acordo com a BNCC. Com base nas reflexões teóricas já mencionadas sobre a os letramentos e leitura literária nas aulas de E/LE e na compreensão sobre as *fanfics*, que proporcionam pensar a autoria do leitor e do escritor, sinalizo algumas concepções que orientarão a realização das atividades que serão propostas:

1. A atividade pretende contribuir para a formação do leitor crítico através dos gêneros quadrinhos e *fanfiction* pelo viés do letramento.
2. A atividade propicia a criação de narrativas ficcionais por meio da relação entre contexto sócio-histórico e cultural dos discentes e leitura.
3. A atividade promove a experimentação da leitura pelo uso de instrumentos e recursos convencionais e não convencionais.
4. A atividade proporciona interação e colaboração entre os colegas pela apropriação do texto e a situação comunicativa que ele propõe.
5. A atividade permite a produção de texto no contexto da língua espanhola sobre si, sua comunidade, gostos e contexto escolar.

Temática:

Reflexão sobre direito e educação no diálogo com os pensamentos teóricos abordados e o movimento *#FicaEspanhol*. A atividade terá por temática: direitos e educação.

Objetivos:

Estimular a prática do letramento literário a partir do desenvolvimento da criatividade.

Exercer a leitura e a escrita como prática social em linguagens distintas.

Criar, explicar, compartilhar as produções de *fanfic* em forma de quadrinhos.

Apesar de minha identificação com as orientações de pré-leitura, leitura e pós-leitura presentes nos PCNs, acompanho as sugestões da sequência didática básica apresentada por Cosson (2018), que também dialoga com a proposta dos PCNs ao se constituir por passos propícios de reflexão e interação, divididos em quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação, propostos, aqui, em seis aulas, visto que,

uma é extra, caso alguma atividade não seja concluída. Reitero que a atividade foi idealizada para futuramente ser aplicada.

4.1 MOTIVAÇÃO

Essa atividade inicial (aula um) funciona como uma etapa de pré-leitura, um espaço para sondar os conhecimentos prévios dos alunos e proporcionar uma discussão inicial que atravessa a temática do texto que ainda será estudado. Considerarei a atividade *Conhecendo a personalidade*. Onde começarei questionando aos discentes se eles conhecem bem seus colegas de classe, e, após, distribuirei uma folha, ou mesmo, escreverei no quadro, usando os critérios a serem identificados: *personalidad (si es hablador o callado)*, *sus gustos*, *rutina en la escuela (¿Cómo llega? ¿Cómo se va? ¿Qué hace?)*. Os discentes, divididos em duplas, e, com brevidade, poderão perguntar e responder uns aos outros baseados nos tópicos observados, eles poderão fazer isso oralmente ou registrar por escrito suas respostas, que serão retomadas mais adiante. Esses tópicos antes fornecidos ajudarão a desinibir o possível receio com o uso do espanhol, aceitarei também a escrita de palavras-chave. As observações deverão ser trocadas entre os discentes com a finalidade de buscar quem é quem. Após a leitura e a identificação dos colegas os textos poderão ser expostos.

Essa atividade poderá ser feita também de forma remota, adaptando, por exemplo, as perguntas do contexto escolar para perguntas sobre as matérias preferidas ou a escola em que o discente estudava antes. Docente e discentes poderão se reunir via *Meet* e criar os textos em espaços simultâneos de escritas como o *Google Docs*. É bom frisar que as aulas de espanhol possuem cinquenta minutos de duração, justamente a demanda de tempo destinado para essa atividade. O ideal, para o ensino remoto, é pensar na atividade interativa e sucinta, devido a possíveis problemas de internet. Os textos poderão compor o mural virtual do aluno. Nessa aula, o texto da leitura, “*Mafalda y la escuela*” da coletânea comemorativa de 50 anos da personagem, será disponibilizado para os alunos fazerem leitura prévia até os seguintes encontros. O texto mencionado está disponível gratuitamente em: <http://rescataderecursos.blogspot.com/2016/02/coleccion-mafalda-homenaje-50-anos-plan.html>. Acesso 15/11/20.

4.2 INTRODUÇÃO

Cosson (2018) denomina como introdução o momento de apresentação do autor e da obra. Creio que será relevante perguntar aos aprendizes se gostam de quadrinhos, se lêem e se possuem algum favorito, sem deixar de ressaltar os elementos que compõem o gênero textual quadrinhos.

Esse espaço (aula dois) será destinado para indagar se os discentes já tinham conhecimento das figuras abordadas e para informar sobre quem é o argentino conhecido como Quino e como, e em que contexto, surgiu a personagem principal dentre suas criações, talvez a mais importante dos quadrinhos de língua espanhola: Mafalda. Será interessante a exibição do vídeo “*Quino: el creador de Mafalda*”, feito em forma de desenho, que traz da maneira breve e pontual informações do autor e personagens. O estilo do vídeo pode despertar o interesse dos estudantes. Ele se encontra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xoYImLbbJfw>. Acesso 15/11/20. Outro endereço eletrônico útil é o do site argentino “*Mi Buenos Aires Querido*”, que apresenta a trajetória do cartunista, informações sobre a personagem e as diversas homenagens a ambos. Esse vídeo, por sua vez, se encontra disponível em: <https://mibuenosairesquerido.com/es/personalidades-argentinas/quino-mafalda/>. Acesso em 15/11/20.

Na sequência, ressaltarei a importância da personalidade idealista e questionadora de Mafalda como sendo uma menina com um grande senso de justiça e transformada em um símbolo dos direitos humanos em muitas campanhas. Trarei, por considerar válida, a campanha “*10 derechos fundamentales de los niños, por Quino*”, da UNICEF, disponível em: <https://www.unicef.org/lac/historias/10-derechos-fundamentales-de-los-ni%C3%B1os-por-quino>. Acesso em 15/11/20. A campanha traz Mafalda como embaixadora dos direitos das crianças. Os direitos referentes à igualdade e à educação serão frisados, visto que, é um dos questionamentos frequentes de Mafalda.

Questionarei os discentes sobre como eles enxergam esses direitos e citarei que, no âmbito nacional, também contamos com leis, como o *Estatuto da Criança e do Adolescente* e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, para assegurar os direitos das crianças, além retomar a atividade de última aula e indagar os discentes se alguém se identifica com a personagem, e, também, estimularei possíveis associações ou inferências a partir do contato estabelecido com o material: O que acharam dos personagens? Das imagens? Da capa?

O tempo destinado para essa atividade é uma aula. Pensando no contexto remoto, há a possibilidade da utilização do *Google Meet*, que permite compartilhar a tela com os discentes e mostrar o vídeo e a campanha, além de propor as indagações mais simples no *Google Forms* e as mais extensas no *Padlet* (<https://pt-br.padlet.com/>), uma espécie de mural virtual que possibilita que a turma interaja em conjunto na criação de uma atividade proposta.

4.3 LEITURA

Esse é um momento muito importante, pois atenta para a escuta das experiências de leituras dos aprendizes, que permite esclarecer possíveis dúvidas de vocabulário, a interação e a troca entre os outros leitores, já que, cada experiência leitora é única. Também, é onde acontece a inferência para chegar à construção do sentido. Por se tratar de histórias curtas as leituras poderão ser realizadas na aula, divididas em jogral entre os discentes. Também, poderão ser feitas em compartilhamento comigo. As leituras, como já sinalizei, ocorrerão a partir do volume “*Mafalda y la escuela*” (aula três).



Figura 4: Capa do quadrinho “*Mafalda y la escuela*”. Disponível em: <https://www.dropbox.com/sh/rb8wjlbe2jfrvxj/AADlgjIfMCnEoiw3ER9RREkWa?dl=0&preview=Mafalda-y-la-escuela.pdf>

Como a Mafalda é oriunda da Argentina e nas histórias enxergamos a forte presença do fenômeno linguístico “*voseo*”, o uso do “*vos*” em lugar de “*tu*” na segunda pessoa do singular, por achar interessante, ressaltarei esse fenômeno não como um monólogo gramatical, mas dialogando com o contexto dos aprendizes, mostrando que mesmo nós, aqui no Brasil, apresentamos diferenças em nossa forma de falar de um estado para o outro.

Como professora, creio ser importante incentivar o processo leitor para propor uma leitura além decifração das palavras, uma leitura que faça sentido e proporcione reflexão de si, do outro e da sociedade na qual estamos inseridos. A partir do texto surgirão algumas indagações que poderão ser exploradas durante a aula:

- ¿Cuáles son las características de las imágenes?
- ¿Qué dice Mafalda que no le gusta?
- ¿Qué edad crees que tendría Mafalda si fuera adulta?
- ¿La escuela de Mafalda se asemeja a la tuya?
- ¿Cuáles de tus amigos se parecen a los amigos de Mafalda?
- ¿Crees que las clases en la escuela de Mafalda son aburridas? ¿Por qué?
- ¿Cómo actúa Mafalda ante lo que considera mal en el colegio?

A partir da leitura e da reflexão sobre o que foi lido é possível constatar a materialização da interpretação e atuação do aluno no processo de construção de sentido, abrindo espaço para a leitura literária.

4.4 INTERPRETAÇÃO

O momento da interpretação é similar ao da pós-leitura e visa à exteriorização da leitura, o registro e o compartilhamento dela por meio de uma consciência coletiva (aulas quatro e cinco). O momento propicia a sondagem dos discentes, saber se eles já conhecem ou ouviram o termo *fanfiction*. Alguns deles poderão conhecer e até mesmo escrever textos desse gênero, porém, poderão ficar tímidos em aula, então trarei exemplos e refletirei sobre o papel ativo dos fãs.

A proposta de interpretação da leitura estará dividida em dois momentos: instrução/exploração e execução, logo em duas aulas. Denominei esse momento de “*Questionando com Mafalda*”, minha sugestão de interpretação visa a um diálogo entre a apropriação da leitura de Mafalda e o contexto educacional atual, em especial a ausência da oferta do espanhol. Aqui, existe a possibilidade de diálogo, opcional, com o trecho de uma das histórias adaptada em filme, que mostra Mafalda defendendo um ensino significativo ao questionar a professora sobre o ditado. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LQVQ2uA_WIQ. Acesso 13/11/20.

Dessa forma, os alunos serão divididos em duplas e terão por tarefa a criação de uma *fanfic*, em espanhol e em forma de quadrinho; como visto anteriormente, as narrativas ficcionais escrita por fãs aparecem por diversos meios.

A construção da narrativa parte do seguinte contexto: *A Mafalda viajou no tempo e chegou aos dias atuais. Ela descobriu que na Argentina os estudantes aprendem o português, mas no Brasil o espanhol deixou de ter oferta obrigatória, descontente, ela decide questionar essa situação e apoiar o #FicaEspanhol. Por ser uma personalidade muito influente, ela quer usar as redes sociais e para isso pede a sua ajuda.*

Algumas categorias de elementos serão sorteadas entre os discentes para impulsionar o desenvolvimento da narrativa, a exemplo, cenários, redes sociais utilizadas e personagens que devem aparecer na história. Uma vez terminadas, as histórias serão submetidas ao site de *Spiritfanfics* para publicação, que conta com uma categoria sobre a Mafalda. Esse site está disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/>. Acesso 15/11/20. Além disso, compilarei uma versão das narrativas gratuitamente em um *ebook*, através da página *Storyjumper*, que permite a confecção de um livro eletrônico com todas as características do livro físico e pode ser compartilhado pelas redes sociais para os membros da comunidade escolar e não escolar. O *Storyjumper* está disponível em: <https://www.storyjumper.com/>. Acesso 15/11/20

Na primeira parte desse momento, aula quatro, os discentes contarão com a compreensão e orientação para a tarefa proposta através do manuseio e familiarização com as páginas que possibilitam a ferramenta de criação de quadrinhos. Uma das duas ferramentas serão escolhidas, ao meu critério pelo contexto: 1) a *Make belief comix*, que é uma ferramenta simples e prática, porém com limitações e está disponível em <https://www.makebeliefscomix.com/>. Acesso 15/11/20; e 2) a *Pixton*, que apresenta um grau de complexidade maior, mas proporciona a oportunidade da criação simultânea, criação de avatar e a foto da turma, reunindo os perfis conectados, e está disponível em: <https://www.pixton.com/br/>. Acesso 15/11/20. Após a familiarização com as páginas, os discentes tentarão iniciar suas narrativas para finalizar em casa e trazer na próxima aula para serem compartilhadas uns com outros para sugestões.

Na segunda parte, aula cinco, os discentes irão expor suas narrativas propiciando o compartilhamento e a interação que as escritas de *fanfictions* propõem: cada um analisará, comentará e fará sugestões na história um do outro para, depois disso, construir suas versões finais em casa, após os comentários dos colegas e da minha ajuda na revisão. Em seguida, essas narrativas serão submetidas nos sites de *fanfics* e confeccionadas para serem compartilhadas como *ebooks* através das redes sociais. Os estudantes poderão escolher ou confeccionar a capa, epígrafe e resumo da obra e dos autores para o livro.

Todos poderão acessar os sites sugeridos através do *login* direto, normalmente, por uma conta do *Google* ou *Facebook*. Porém, recomendo fortemente que os professores que queiram aplicar essa sequência, ao acessarem, confirmem perfil de professor, pois facilitará o desenvolvimento e as construções das atividades. A aula seis, extra, será destinada para os possíveis contratempos que poderão surgir ao longo da sequência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reafirmando o dito anteriormente, a proposta de atividade didática aqui exposta não visa a uma obrigatoriedade, mas sim uma possibilidade para pensar a leitura literária. Muitas outras questões podem ser exploradas; uma sugestão é pensar num questionário ao final da atividade para compreender o processo dos alunos. Confesso que foi muito gratificante e muito desafiador também, principalmente, no quesito seleção de texto, visto que, desejava um conto ou texto curto que não estivesse tão preso ao cânone, já explorado em demasia ou oriundo de adaptações. Essa foi uma missão bem difícil, que demandou muito tempo e acabou me levando a uma proposta mais diferenciada da ideia inicial.

Infelizmente, o contexto da pandemia provocado pelo COVID-19 transformou muitas áreas das nossas vidas. Minha intenção era não apenas propor a atividade, mas desenvolvê-la na prática. A temática da literatura, da leitura literária nas aulas de espanhol é de grande interesse para mim, logo pretendo expandir esse estudo mais adiante, com o aprofundamento na questão e proposta prática. É preciso manter vivo o diálogo entre teórica e prática.

Uma ótica positiva desse contexto pandêmico pode ser vista na possibilidade de, em alguns contextos, explorar mais os recursos que a tecnologia nos oferece nas aulas de língua estrangeiras, devido ao ensino remoto. Os computadores e os celulares passam a ser grandes aliados na exploração de novos recursos. Entretanto, tenho ciência que do mesmo modo que a tecnologia nos une, ela pode nos excluir. Nem todos possuem acesso, nem todos dominam essa tecnologia.

Ao sugerir um trabalho com as *fanfics* ou eleger determinado texto, não procuro excluir, mas sim pensar na minha prática e no meu contexto, pensar o que funcionaria. Procurei fazer escolhas e não exclusões. Todavia, entendo também que toda escolha é excludente, como bem escreve Cecília Meireles “*Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... e vivo escolhendo o dia inteiro! [...] Mas não consegui entender ainda qual é melhor: se é isto ou aquilo.*”

Entendo a importância da leitura literária nas aulas, em especial, nas aulas de E/LE para as práticas de leitura reflexiva, acredito que língua e literatura não se separam. O texto, a leitura e a literatura se apropriam da linguagem. Por isso, a luta dos professores de espanhol em busca da permanência do ensino da língua na educação básica se legitima cada vez mais.

Incentivo os colegas professores que se mantenham firmes nessa jornada, que pensem o #FicaEspanhol na academia, na sociedade, nas escolas e agora, mais do que nunca, na prática escolar, porque o espanhol precisa resistir. Precisamos mostrar que a língua espanhola continua aqui. Convido a todos para pensarem em atividades com essa temática e compartilhá-las. Coloco-me a disposição para o diálogo, compartilhamento e sugestões através do e-mail: walquiria.profesp@gmail.com.

Finalizo essa escrita lembrando, gritando e levantando mais uma vez a *hashtag*...

#FicaEspanhol

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. A. de. A leitura literária nos discursos oficiais sobre o ensino de I/LE. In: _____. (Org.). *Ensino de literaturas: perspectivas em linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2017.

_____. Ensino de literaturas/leitura literária: uma questão de política linguística? In: AMORIM, M. A. de. (Org.). *Ensino de literaturas: perspectivas em linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2017.

AZZARI, E. F.; CUSTÓDIO, M. A. Fanfincs, Google Docs... a produção textual colaborativa. In: ROJO, R (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

AZZARI, E. F.; LOPES, J. G. Interatividade e tecnologia. In: ROJO, R (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em 27.10.2020.

BRASIL Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 27.10.2020.

CELANI, M. A. A. *Não há receita no ensino de língua estrangeira*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/932/antonieta-celani-fala-sobre-o-ensino-de-lingua-estrangeira>. Acesso em: 13.11.2020.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FRENTE PARLAMENTAR. Nossa história. #FicaEspanhol, 2019. Disponível em: <https://ficaespanholrs.wixsite.com/home>. Acesso em: 27.10.2020.

JENKINS, H. Por que a Heather pode escrever. In: _____. *Cultura da convergência*. Trad. Susana Alexandria. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JOUINI, K. El texto literario en la clase de E/LE: propuestas y modelo de uso. *Didáctica, Lengua y Literatura*, v. 20, p. 149-176, 2008.

LEVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. 3ª ed. São Paulo: Editora 24, 2010.

MIGUEL, T. A. M.; FERREIRA, C. C. Literatura e cultura nas aulas de espanhol a aprendizes brasileiros: duas faces da mesma moeda? In: FERREIRA, C. C.; SILVA, J. S.; BRANDINI, L. T. (Orgs.). *ANAI DO VIII Colóquio de Estudos Literários: diálogos e conquistas*. Universidade Estadual de Londrina: Paraná, 2014.

MUNIZ, C. D.; CAVALCANTE, I. F. O lugar da literatura no ensino de espanhol como língua estrangeira. *Revista HOLOS*, vol. 4, 2009.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013.

PESSOA, A. C. G. Sequência didática. In: *GLOSSÁRIO CEALE. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>. Acesso 13.11.20.

PULITA, E. J.; WYPYCH, P. R. Per-cursos dos dis-cursos humanos: trogloditas digitais ou transumanos primitivos? In: FERNANDES, C. B.; CASTRO, L. C. de (Orgs.). *Linguagem em (Dis-)Curso: o espaço digital como lugar de produção de sentidos*. Londrina: Syntagma Editores, 2019.

SILVA, M. J. F.; PEREIRA, C. C. A inserção do texto literário em aulas de E/LE. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*. Mossoró, v.3, n. 07, 2017.

SILVA JUNIOR, A. F.; ERES FERNÁNDEZ, G. A ausência da língua espanhola na base nacional comum curricular: quais implicações esperar? In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de. *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes, 2019.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.) *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. *Letramento: um tema de três gêneros*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TILIO, R. A base nacional comum curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de. *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes, 2019.

_____. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, D.; ZOLIN-VEZ, F.; CARBONIERI, D. (Orgs.). *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas: Pontes, 2017.