

# A INTERCULTURALIDADE COMO EXERCÍCIO DE LETRAMENTO: UMA BREVE IMERSÃO NAS DISTINTAS VERSÕES DE CHAPEUZINHO VERMELHO

Amanda Moury Fernandes Bioni (1); Elizabetht Christina Cavalcante da Costa (2); Flávia Farias de  
Oliveira (3)

*Universidade Federal de Pernambuco, [manda.m.f.bioni@gmail.com](mailto:manda.m.f.bioni@gmail.com); [elizabethtcosta@hotmail.com](mailto:elizabethtcosta@hotmail.com)*

*Universidade Federal Rural de Pernambuco, [flavinhafa@gmail.com](mailto:flavinhafa@gmail.com)*

**Resumo:** Ao examinar a indiscutível inserção do conto de “Chapeuzinho Vermelho” na composição do imaginário infantil, abrangente às distintas culturas, o presente trabalho pretende mostrar que o discurso literário pode adaptar-se por meio de uma trajetória intercultural. O gênero conto é reconhecido por sua versatilidade em situações pedagógicas que envolvem língua estrangeira, especialmente, ao observarmos esse gênero sob a ótica discursiva (BAKHTIN, 1997), em que os constituintes sociais e culturais do texto se tornam mais tangíveis como objeto didático. Entendendo a interculturalidade como um constituinte sociocultural, é perceptível que cada cultura e cada sociedade realizaram a adaptação do relato, considerando elementos interpretativos a partir de seu contexto de vivência. Como aporte teórico adotado, utilizou-se Candido (2006), ao considerar a arte como um sistema simbólico de comunicação, além de oferecer o esclarecimento sobre a relação autor-obra-público; Bortoleto (2012), que disponibiliza uma exposição comparativa, em termos históricos, entre as versões de Charles Perrault e a dos Irmãos Grimm, oriundas, respectivamente, dos séculos XVII e XIX; García Martínez (2007), Paraquett (2007, 2010) e Aiub (2014) na delimitação da compreensão linguística sobre interculturalidade; Cosson (2009) e Os Parâmetros Curriculares Nacionais Brasileiros (PCN, 1998), para a discussão sobre letramento literário e sobre a atuação docente no ensino de línguas estrangeiras. Finalmente, o presente artigo objetiva, a partir de um breve diálogo entre as versões dos séculos passados e suas reverberações nos relatos atuais que circulam na América Latina, especificamente, na Argentina, ofertar uma proposta pedagógica para o ensino de língua espanhola, buscando frisar a interculturalidade como estratégia de reconhecimento linguístico e social. Palavras-chave: letramento literário, interculturalidade, prática pedagógica de espanhol, gênero conto.

## 1. Introdução

É inegável a presença do relato de “Chapeuzinho Vermelho” na constituição do imaginário pertencente à fase da infância. O conto de origem europeia obteve significativas versões em

distintos contextos culturais. Na América Latina já é possível perceber as diferenças entre a história<sup>1</sup> brasileira e a história argentina: conforme os relatos recorrentes, já é pertinente a observação sobre a variedade de alimentos que a menina levava para a sua avó; podiam ser doces ou podiam ser um pedaço de bolo e leite. Logo, é importante relacionar essas variações desses pequenos detalhes da narrativa à inevitável interpretação e consequente adaptação do relato “inicial”, conforme seus objetivos e práticas específicos.

Em nenhum momento, por mais que não estejamos inclinados a acreditar, a adaptação do conto poder ser concebida como algo natural ou vazio, porque qualquer relato literário depende do público a fim de obter sentido e relevância social. Voltando-se para a relação entre escritor, obra e público, o crítico literário, Antonio Candido, afirma que a literatura é um sistema vivo de obras: a obra, é mediadora entre o autor e o público e o público é o mediador entre o autor e a obra, isto é, o autor só adquire plena consciência da obra quando ela lhe é mostrada através da reação de terceiros, sendo assim, a revelação da obra, também é a revelação do autor (CANDIDO, 2006, p. 84). Desse modo, é válido compreender a interdependência entre o autor, a obra e o público, com o propósito de esclarecer como o público intervém na configuração social da criação literária, e como as exigências sociais podem induzir a estrutura formal e conceitual dos relatos, especificamente, ao termos em vista, o diálogo cultural entre as versões de um conto amplamente divulgado.

Finalmente, o objetivo desse trabalho foi demonstrar que o discurso literário pode transitar por um ambiente intercultural, sem perder, entretanto, a legitimidade e a representação social que lhe tornam significativo. Além disso, considerando a consequência social do conceito de interculturalidade, verificamos que a coexistência cultural<sup>2</sup> é um aspecto cada vez mais frequente nas relações humanas, de modo que dispor as distintas versões do conto, sejam elas em um exame linguístico ou estrutural, é uma possibilidade de apreender concepções de realidade diversas, o que é bastante provedor a uma estratégia pedagógica de língua estrangeira, incluindo o letramento literário.

## 2. Metodologia

<sup>1</sup> A fim de evitar algum tipo de ambiguidade, esclarecemos que “história” nesse trabalho é um vocábulo empregado nos sentidos de “relato” e “narração ficcional”.

<sup>2</sup> Conforme os estudos de Afef Benessaieh (2010) a interculturalidade é traduzida por uma espécie de coexistência de distintas culturas que compartilham o mesmo espaço geográfico, mas que mantêm suas culturas de modo essencial, ou seja, não há um estreito contato entre as distintas culturas que culmine na mistura entre elas (algo que, segundo a autora só acontece numa perspectiva transcultural). Tendo em vista que os objetivos do trabalho se dedicam a perceber como cada cultura adaptou o conto à sua sociedade, essa perspectiva de coexistência de cosmovisões particulares sobre o relato é mais adequada à sistematização da proposta, pois um direcionamento transcultural, por ser mais complexo, provavelmente, excederia os limites desse artigo.

As reflexões históricas e sociais realizadas por Bortoleto (2012) acerca do relato de “Chapeuzinho Vermelho”, especialmente, sobre as versões orais e as escritas, posteriormente, por Charles Perrault e a dos Irmãos Grimm, oriundas, respectivamente, dos séculos XVII e XIX, constituíram parte significativa da análise, assim como as traduções das versões dos já citados escritores, também disponibilizado pela autora. O exame dos textos convidou as perspectivas bakhtinianas, especialmente, ao elucidar que a arquitetura do gênero revela uma construção social, já que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam” (BAKHTIN, 1997). Sob a ótica dessa constatação, os relatos foram observados não apenas em suas dimensões linguísticas, mas também, tendo em vista seus alcances sociais. Finalmente, após dispor da síntese advinda do paralelo entre as antigas versões do relato, se pretendeu realizar uma abordagem enriquecida do relato do conto em língua espanhola<sup>3</sup>, com a finalidade de sugerir estratégias pedagógicas ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE)<sup>4</sup>, inclusive em contextos de intervenção ofertados pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), colaborando, assim, para a propagação de atitudes pedagógicas que viabilizem o letramento literário (COSSON, 2009) em textos apresentados em língua estrangeira que induzem a uma experiência intercultural de leitura.

### **3. Resultados**

O préstimo das distintas versões de um relato resulta em uma experiência árdua, tendo em conta os desafios cotidianos que se impõem à prática docente, porém, possibilita projeções significativas a essa prática. Averiguando a permeabilidade dos fenômenos linguísticos, o diálogo entre versões de um mesmo relato, situadas em lugares e em momentos distintos, aludem ao registro de uma heterogeneidade formada através dos processos de reconstrução do signo linguístico que assume tempos, culturas e sociedades. Dessa maneira, é pertinente desconstruir e questionar a percepção equivocada que tende à homogeneização das ações linguísticas e das composições literárias, com a finalidade, de assim, melhor descrevê-las e depositar os seus “conteúdos” sem alguma colocação reflexiva ou ignorando a conveniência de uma abordagem contextualizada, por resultar inadequada aos nossos dias imediatos.

Uma investigação intercultural baseada nos pressupostos do letramento literário promove uma prática docente beneficiada por distintas vozes e distintas cosmovisões, constituindo uma

---

<sup>3</sup> Para essa atividade, o livro escolhido, intitulado “Caperucita Roja” foi o disponibilizado pela UNESCO em parceria com o Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIEPE) em 2011.

<sup>4</sup> A partir desse momento, utilizaremos apenas a sigla para nos referirmos a “Espanhol como Língua Estrangeira”.

convidativa oportunidade de problematização dos estereótipos existentes, na medida em que demonstra o caráter “em construção” da língua e da literatura, devido ao seu compromisso histórico e temporal situado, esclarecendo a importância de conhecer uma nova língua, a fim de poder acessar o mundo a partir de uma outra visão. Finalmente, ao disponibilizar estratégias para o ensino de ELE, o que se espera obter como resultado é a tentativa de tornar concreta uma atitude pedagógica consciente e significativa, uma verdadeira “aula como acontecimento”, como propôs Geraldi (2010).

#### 4. Discussão

O termo “interculturalidade” pressupõe uma “[...] habilidade para reconhecer, harmonizar e negociar as inumeráveis formas de diferença que existem na sociedade[...]

 (POOLE, 2003, p.02 apud MARTÍNEZ, 2007, p.91)<sup>5</sup>. Essa perspectiva é bastante conveniente ao exercício pedagógico em língua estrangeira, pois ao considerar as diferenças em sua abordagem, o docente pode viabilizar a competência comunicativa intercultural, também prevista por Martínez (2007). Além disso, o professor precisa conceber o aprendiz como um sujeito heterogêneo que vivencia outra língua a fim de significá-la. Sobre esse aspecto, Marcia Paraquett (2007) afirma que o contexto social e cultural é formado por sujeitos híbridos, os quais atuam em sociedades, cada vez mais pluriculturais, logo, ela sugere que uma formação ideal em língua estrangeira deve partir de uma educação intercultural. Essa compreensão de prática educativa através da cultura está diretamente associada à noção de identidade cultural, como afirma Hall (2006, p.37):

[...] a identidade cultural se refere ao grau em que uma pessoa se sente conectada, parte de um grupo cultural, ao próprio grupo de referência no qual cresceu: inclui uma complexa combinação de fatores, tais como auto-identificação, sentido de pertencimento ou exclusão, desejo de participar em atividades de grupo.

É válido perceber que o sentido de pertencimento ou de exclusão sociais é desenvolvido à medida que o aluno se coloca como sujeito de sua atividade social e discursiva, e assim, participa das decisões de uma dada comunidade, através da linguagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ao discutirem sobre o ensino de língua estrangeira afirmam que a prática do professor:

[...] deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja,

<sup>5</sup> Texto original: “la interculturalidad también debe ser entendida como la habilidad para reconocer, armonizar y negociar las innumerables formas de diferencia que existen en la sociedad” [Todos os textos retirados de obras em língua estrangeira foram trazidos pelas autoras ao Português.]

sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira. (BRASIL, 1998, p.19)

Sendo assim, além de possibilitar que o estudante opere escolhas discursivas, o professor também precisa incentivar e guiar sua capacidade interpretativa dos enunciados em língua estrangeira, de modo que, seja pertinente a criação de significados. Sobre essa perspectiva de geração de significados, Aiub (2014) estabelece a reconfiguração do sujeito que se dispõe a conhecer o outro, através dos intercâmbios entre língua materna e língua estrangeira, considerando as características socioculturais dessas realidades que se confrontam. Finalmente, a competência comunicativa intercultural no ensino de ELE é percebida a partir da necessidade de conceber o ensino conforme o prisma da inclusão social. Esse direcionamento objetiva desmistificar e romper com estereótipos e preconceitos, os quais tornam a experiência didática maçante, por nunca se constituir como uma novidade, porém; uma reprodução de práticas e abordagens recorrentes. Então, é válida e fundamental a inclusão de outros olhares que busquem para além da superficialidade, as diferenças e sutilezas sociais e culturais que existem entre as formas de comunicar do lugar de origem e do lugar estrangeiro, tornando, assim, a experiência do conhecimento dinâmica e não estagnada, afinal, “aprender uma língua com cultura é sair de si para ser outro” (PARRAQUET, 2007, p.56 apud BARROS & COSTA, 2010, p.143).

Conduzindo a discussão aos relatos de “Chapeuzinho Vermelho”, é importante, em um primeiro momento, resgatar, de modo breve, as características e as funcionalidades do gênero conto em sua dimensão literária:

História, narração, historieta, fábula, “caso”: com esta acepção, a palavra é empregada em Literatura. [...]. Para a acepção literária, aventa-se ainda outra hipótese, com menos aceitabilidade. A origem da palavra conto estaria na forma latina *commentu* (m), com o significado de “invenção”, “ficção” [...] Ainda se pode aventar outra hipótese: na segunda acepção, a palavra conto seria um adverbial de contar, que, por sua vez, decorreria de *computare*. (MOISÉS, 1997, p.15).

Essa potencialidade inventiva presente na tarefa de estabelecer uma realidade imaginada, através de palavras, é algo típico da infância, pois a imaginação se constitui como algo fundamental ao desenvolvimento psíquico e social das crianças:

Os contos, hoje, têm suas proporções maiores no certo do imaginário infantil, onde habitam seres místicos, encantados e há uma batalha ferrenha entre o bem e o mal, onde quase sempre essa batalha é vencida pelo bem. Porém, nem sempre fora assim, os primeiros contos infantis tinham um viés voltado para a obediência, à caridade [...] com cunho de lição de moral. Por anos, os contos foram passados de geração a geração, até de fato se tornarem uma forma de mercadoria e assim serem difundidos em larga escala nas diferentes sociedades, tornando uma fonte de consumo e construindo um sonho quase que impossível no imaginário das crianças. As diferentes formas de tradução puderam e podem influenciar

e transformar os contos em bons ou maus, como no caso do conto da chapeuzinho vermelho, inicialmente como um conto de caráter moral (Perrault) para um conto comercial (Irmãos Grimm)<sup>6</sup>. (FERREIRA, 2015, p. 32)

É patente que cada cultura, pela qual o relato de “Chapeuzinho Vermelho” obteve repercussão, o adaptou aos interesses e às necessidades de sua sociedade. Ao analisarmos o conto de um ponto de vista histórico, perceberemos que, no passado folclórico, o relato representava a condição social dos camponeses que viviam em aldeias, convivendo com a fome e com a violência.<sup>7</sup>

Dessa forma, ao contrapor as distintas versões de um mesmo relato, observamos que cada momento histórico, assim como cada sociedade e cultura, caracterizam e definem suas próprias narrativas, as quais registram diferentes perspectivas. A versão campesina muito influenciada pela tradição oral, por exemplo, já apresenta uma peculiaridade em relação às versões recentes que circulam no Brasil e na Argentina: não há grandes adjetivações sobre a beleza da personagem e sobre o afeto das relações familiares; porém, uma sequência de fatos objetiva, a entrega do pão e do leite, sem ornamentos, inclusive, a menina não apreciou nem o agrado de ganhar um capuz vermelho da avó, como presente.<sup>8</sup> Nessa versão, o canibalismo, pode parecer aos olhos contemporâneos, a parte mais abominável da história: a menina come a carne da avó sem perceber. Essa surpreendente configuração do relato pode justificar-se pela vivência acometida pela fome e pela pobreza nessa sociedade, tendo em vista que as personagens mãe e filha se inserem num contexto de aldeia, em que o trabalho infantil era socialmente aceito (BORTOLETO, 2012, p.16-17), a fim de driblar a situação de precariedade: as duas personagens representam a árdua existência daquelas comunidades pobres de camponeses, abatidos pela fome, suas ações deveriam ser práticas, com o objetivo de atrair o sustento, por isso, não dispuseram de caracterizações açucaradas, por isso, a voracidade assombrosa em consumir a carne humana de um ente querido, sem parar para refletir sobre o sabor ou a qualidade, pois, a carne, por si só, já era algo distante na vida daquela jovem camponesa.

A versão de Charles Perrault do século XVII já introduz a marca da bela criança: o capuz vermelho, presente de sua avó, o que já insinua o imenso afeto entre mãe, filha e avó. Os alimentos são mais atraentes: um bolinho e um pote de manteiga. Há um destaque para a relação destoante de

<sup>6</sup> Com o objetivo de realizar um diálogo e estabelecer um maior esclarecimento sobre o tema, apresentamos as considerações de Bortoleto (2012): “Portanto a história surgiu dos camponeses franceses. Baseando-se neles o francês Charles Perrault, em 1697, criou a sua versão e publicou seu livro. O conteúdo da versão impressa começou a ser passado no boca a boca, foi se misturando aos poucos com o conteúdo original e transmitido de país a país. Em seguida, os Irmãos Grimm publicaram seu livro buscando a versão contada pelos camponeses alemães. Assim, “Chapeuzinho Vermelho” inseriu-se na tradição literária alemã, mesmo com suas origens francesas”. (BORTOLETO, 2012, p. 15).

<sup>7</sup> V. Bortoleto (2012, p.17).

<sup>8</sup> V. tradução realizada por Bortoleto (2012, p.98).

conduta entre o lobo e a menina: o lobo é caracterizado como um velho malicioso e Chapeuzinho é apontada como uma doce ingênua, que vai, inocentemente, revelando seus passos para aquele que tentará capturá-la. É um relato que possui uma proposta moral e que incentive a precaução das donzelas:

Agora, crianças, tomem cuidado!  
E peço principalmente  
A vocês, donzelas, tão amáveis e belas  
Que não fale com estranhos  
E nem dêem trela.  
Se lhe derem ouvidos, não será surpresa  
Que do lobo vire jantar  
O lobo, digo aqui, que vocês encontrarão  
Serão vários e de várias formas  
Uns serenos, sem azedume ou irritação.  
Até mesmo se mostram bem-educados e prestativos  
Acompanhando sua delicada e jovem presa  
Enquanto caminha pelas ruas – que desprezível!  
A essa altura todos já devem saber que  
Os lobos mais perigosos são os tenros de fala mansa. (BORTOLETO, 2012, p. 101-102)

Essa adaptação do relato pode ser esclarecida por meio das investigações de Bortoleto (2012) que apontaram a crise demográfica do século XVII como um fator fundamental para inserir o discurso da precaução, como estratégia para evitar a morte e o desaparecimento das crianças, as quais percebiam a morte da personagem ao fim do relato, como um exemplo de descuido fatal. Além disso, ao analisar atentamente o discurso moral dirigido às jovens mulheres do século XVII, é possível debater sobre a condição de ser mulher no passado e no presente, elencando as mudanças e as permanências.

Na versão dos Irmãos Grimm do século XIX, são verificáveis algumas semelhanças com o relato de Perrault, como a beleza da menina, a afetividade das relações familiares e a capa de veludo vermelha. Mas, há claro, distinções: os conselhos que a mãe oferece à menina, antes que se inicie a sua caminhada na floresta e o final não trágico da história, pois Chapeuzinho e sua avó são salvas pelo caçador. Sobre o aspecto da “salvação”, é possível indicar um caráter muito mais pedagógico da narrativa que moral<sup>9</sup>, pois a personagem tem a chance de se arrepender e aprender com os erros. Outro aspecto importante é o horror, pois o caçador rasga o corpo do lobo com uma tesoura, permitindo, assim, que Chapeuzinho e sua avó escapem da morte, o que é algo característico desse olhar alemão sobre a obra:

<sup>9</sup> Baseando-se em Machado (2010, p. 22) que afirma que os contos adaptados pelos Irmãos Grimm possuíam um interesse na classe média em ascensão, Bortoleto (2012, p. 19) afirma: “Devido ao apelo popular que os contos têm, ao longo dos anos, com as várias edições da compilação, o público-alvo mudou para crianças burguesas e tinha cunho educativo”.

Nos contos alemães, além do acréscimo de toques macabros há ênfase no artifício da fuga e pietismo. No caso de Chapeuzinho Vermelho, o Lobo tem sua barriga aberta a tesouradas, pedras postas dentro de suas vísceras e depois sua pele costurada. O animal morre porque as pedras o puxam para trás quando ele pula da cama. A protagonista não escapa usando a esperteza e sim devido à presença do caçador, sendo ele o artifício de fuga na história. O arrependimento de Chapeuzinho por ter desobedecido a sua mãe e desviado o caminho é recompensado, figurando o “pietismo alemão”, ou seja, a compaixão pelo sofrimento alheio, característica própria dos contos alemães. (BORTOLETO, 2012, p.20)

Sobre o relato em língua espanhola, selecionado para essa proposta didática, selecionamos o livro “Caperucita Roja”, disponibilizado pelo Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IPE) na cidade de Buenos Aires. O próprio material já se insere como uma tradução da versão dos Irmãos Grimm (1812) e ao fim realiza uma breve explanação sobre o relato, citando a versão de Charles Perrault e apontando a versão dos Irmãos Grimm como derivada dos relatos orais alemães. Esse aspecto já é bastante oportuno, pois ao utilizar essa obra, a qual é bastante acessível e pode ser obtida em meio digital, o docente de ELE já é convidado a apresentar e discutir sobre a interculturalidade do relato, e, assim, ilustrar a experiência de ser um aprendiz de língua estrangeira, no sentido de transitar por dois mundos, duas perspectivas. Além disso, como estratégia de letramento literário, o professor de ELE também pode discutir sobre as temáticas particulares dos relatos anteriores, como a fome, a violência, o discurso moral dirigido às mulheres, o horror, entre outros, buscando evidenciar as mudanças e as permanências quanto à recepção, na sociedade de vigência e na sociedade atual, à medida em que, amplia-se o vocabulário na língua espanhola. Com respeito aos aspectos mais estruturadores da narrativa, também é possível analisar os tempos e os modos verbais, a estrutura dialogal e os modos de apresentação formal/informal, pontuando os efeitos de sentido. As partes do corpo e suas funcionalidades também poderiam ser abordadas. E por fim, os alunos poderiam realizar uma atividade escrita e oral, fornecendo uma perspectiva contextualizada do conto, como se Chapeuzinho, representasse uma estudante de língua estrangeira, o lobo, o estado de interlíngua, sempre disposto a ludibriar as suas certezas e a surpreender a sua ingenuidade, e a casa da vovó, como o objetivo a ser alcançado em língua estrangeira.

Finalmente, convém destacar que os significados e as funções sociais das narrativas de “Chapeuzinho Vermelho” são definidos por características históricas, sociais e culturais. Dito de outra maneira, se trata de um conto disposto a adaptar-se e a manter-se harmonicamente entre culturas. É possível inferir que a coexistência de distintas “chapeuzinhos”, seja a que é salva, seja a que não é, não é algo restrito a valores qualitativos: não há a história melhor, mas há histórias particulares, e, assim é a relação entre línguas, não há língua melhor ou pior, porém, existem perspectivas particulares de conceber o mundo sob o filtro não confortável do lugar de enunciação



estrangeiro. Se essa consciência relativa à possibilidade de conhecer um mundo outro por meio de palavras outras fosse solidamente estabelecida, talvez, as aulas de língua estrangeira desfrutassem de um maior prestígio, de um significado não, meramente, mercadológico e curricular; e, assim, estereótipos e preconceitos linguísticos pudessem ser debatidos em lugar de serem sistematizados em lousa tradicional.

## 5. Conclusões

É inegável a relevância em buscar promover uma prática pedagógica que considere a competência comunicativa intercultural nas classes de ELE. Nesse sentido, o professor de espanhol deve prever em sua prática o que foi estabelecido por Martelotta (2011, p.241):

As dimensões social, funcional, interacional e pragmática incorporadas à noção de língua, possibilitam a inclusão da noção de sujeito. Não se trata do sujeito teórico, mas de um sujeito real inserido em situações concretas, com papéis sociais múltiplos e diversificados[...].

Essa perspectiva abarcadora dos fatos linguísticos, considerando as dimensões sociais e pragmáticas, visando à participação do sujeito nas atividades linguísticas, é interessante, também ao letramento linguístico e literário, pois o professor ocupa o lugar de mediador e colaborador nas atividades de leitura, escrita e construção de conhecimentos. Além disso, o leitor pode se aproximar dos textos, ver-se e colocar-se criticamente frente a eles, contribuindo assim, com o protagonismo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre esse procedimento pedagógico, não nos esqueçamos das possibilidades oriundas das novas tecnologias, especialmente, nos contextos de ELE, graças aos novos aplicativos, ao compartilhamento em massa de materiais, é possível ofertar uma intervenção didática mais dinâmica e potencial, através dos recursos audiovisuais, pois as novas tecnologias:

[...]Elas ampliam as possibilidades de trabalho, de leitura e pesquisa, na medida em que se caracterizam pela integração entre as diferentes mídias e semioses (imagem, áudio, texto verbal), pela velocidade do acesso e compartilhamento das informações, pela diversidade de links que ampliam o significado e pela possibilidade dada ao usuário de tornar-se coautor de textos e outros objetos culturais, replicando-os, repostando-os, remixando-os ou participando de uma atividade de construção colaborativa. (LUNA, 2014, p.07)

Dessa maneira, percebe-se que viabilizar a tecnologia em situações pedagógicas traduz uma prática, não apenas de necessária adequação à “nova era”, como também de comprometimento social e cultural. Além disso, em termos avaliativos, é necessário combater as estratégias tradicionais, pautadas apenas na mera tradução imediata dos componentes linguísticos e nos

métodos memorialísticos que apenas objetivam a reprodução inconsciente do conhecimento, fortalecendo a busca estéril pelo “certo” e pelo “errado”, além de estabelecer o modelo ideal de correção, conforme os estudos de Antunes (2006, p.165) que questionam o lugar privilegiado do “erro”. De semelhante maneira, Geraldi (2010) estabelece uma crítica a esse arraigado costume de priorizar os “erros”, pois, segundo o autor “[...] “os erros” acabavam cegando o leitor/professor que não conseguia, de modo geral, ver em tais textos um conjunto de acertos e uma configuração textual surpreendente” (p.61).

Sendo assim, é importante reconhecer que o papel do docente de ELE não pode reduzir-se àquele que sobrepõe regras sintáticas e define o espanhol europeu como o único ideal a ser alcançado, contudo, a tarefa docente se torna muito mais significativa quando o professor é consciente e conscientizador da heterogeneidade da língua espanhola, assim como já é consciente em relação à heterogeneidade de sua língua materna, pois:

Outro aspecto importante é que o resultado do processo de compreensão é variado por estarem envolvidas pessoas diferentes, com propósitos interacionais nem sempre iguais, e conhecimento de mundo variados. Na sala de aula, esse resultado envolverá, portanto, as contribuições, as divergências, crenças e valores dos participantes desse contexto na construção social do significado. Percebe-se, portanto, a complexidade do processo de compreensão com o qual o aluno de Língua Estrangeira se depara. Contudo, deve-se ressaltar que esse processo já foi vivenciado pelo aluno na aprendizagem de sua língua materna, o que deve facilitar a aprendizagem da compreensão escrita e oral em Língua Estrangeira. (BRASIL, 1998, p.89)

Em relação ao letramento literário em língua estrangeira, reconhecemos, que em nosso contexto imediatista é algo desafiador, mas não impossível. O docente deve resistir à atitude recorrente de utilizar o texto literário como simples ornamentação ou como um pretexto para as sistematizações das regras gramaticais, porque não pode haver a construção eficiente de conhecimento em atitudes didáticas tão frágeis:

Bons professores, como a aranha, sabem que lições, essas teias de palavras, não podem ser tecidas no vazio. Elas precisam de fundamentos. Os fios, por finos e leves que sejam, têm de estar amarrados a coisas sólidas: árvores, paredes, caibros. Se as amarras são cortadas, a teia é soprada pelo vento, e a aranha perde a casa. Professores sabem que isso vale para as palavras: separadas das coisas, elas perdem seu sentido. Por si mesmas, elas não se sustentam. Como acontece com a teia de aranha, se suas amarras às coisas sólidas são cortadas, elas se tornam sons vazios: nonsense. (ALVES, 2001, p.19 apud ANTUNES, 2003, p.43).

Finalmente, a abordagem literária contextualizada pode ser um valioso artifício nas pautas dos professores de ELE, tendo em vista que atitudes inovadoras fornecem resultados surpreendentes;

apenas é preciso tentar e se permitir e permitir aos alunos a oportunidade de conceber o mundo entre línguas, entre culturas e entre perspectivas.

## 6. Referências

AIUB, G.F. **O sujeito entre línguas materna e estrangeira: lugar de interferências, historicidades e reverberações.** Curitiba: Appris, 2014.

ANTUNES, I. **Aula português: encontro e interação.** 1ª Ed. 10ª reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006.

BENESSAIEH, Afef. Introduction: Amériques transculturelles?. In BENESSAIEH, Afef (org.). **Amériques Transculturelles, Transcultural Americas.** Toronto: PUO/UOP, 2010.

BORTOLETO, L, C. **Chapeuzinho vermelho: um novo livro interativo do velho conto de fadas.** 2012. 109f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1998. 120p.

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEB.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 1995.

\_\_\_\_\_.(2006) A Literatura e a Vida Social; Estímulos da Criação Literária; O Escritor e o Público. In: **Literatura e Sociedade.** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul.

CÁRCAMO, Silvia. Debates de la actualidad: literatura y formación de profesores. In: Abehache – ano 3 – nº 4 – 1º semestre, 2013.

CARTER, A. **A menina do capuz vermelho e outras histórias de dar medo.** 2.ed.Tradução: Luciano Vieira Machado. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais.** Bauru, SP: EDUSC, 2002.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, pp. 19-36.

FANJUL, A. P.; GONZALEZ, N. M. **Espanhol e Português brasileiro – estudos comparados.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres. **Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in)coherentes en la enseñanza de español lengua extranjera.** Col. Explorando o ensino, Vol. 12, p. 69-84, 2010.

FERREIRA, T. J. Chapeuzinho vermelho: sobre um olhar psicanalítico e tradutório do conto. **Outras Palavras**. v. 11, n.1, p. 31-45, 2015.

GARCÍA MARTÍNEZ, A.; ESCARBAJAL FRUTOS, A.; ESCARBARAL DE HARO, A. **La interculturalidad**. Desafío para la educación. Madrid: Dykinson, 2007.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GRIMM, Jacob & Wilhelm. **Caperucita Roja**. adaptado por Cinthia Kuperman y Jimena Dib; ilustrado por Diego Moscato. -2a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco, 2011.

HALL, S. A questão multicultural. In: **Da Diáspora**. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 49-94.

LUNA, T. S. **Leitura literária e rede social**: uma proposta de intervenção pedagógica. In: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires: Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Artículo 890, 2014.

MACHADO, A. M. **Contos de fadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. 2ª ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2012.

MOISES, M. **A criação Literária**. São Paulo: Cultrix, 1997.

PARQUETT, M. El abordaje multicultural y la formación de lectores en el aprendizaje de español lengua extranjera. Em: ZIMMERMANN, R. I.; KELLER, T. M. G. (orgs.). **Cuestiones de literatura, cultura y lingüística aplicada**: prácticas en lengua española. Passo Fundo: EDUPF, 2007, p. 52-70.