



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

**O TEXTO LITERÁRIO EM AULAS DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

Isolda Alexandrina Silva Beserra

Campina Grande
Fevereiro de 2014

Isolda Alexandrina Silva Beserra

**O TEXTO LITERÁRIO EM AULAS DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande.
Orientadores: Prof^a. Dr^a. Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG);
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno (USP).

2014

FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

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

Prof^a. Dr^a. Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno – USP
(Coorientadora)

Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Pessoa Sampaio - UERN
(Examinadora Externa)

Prof^a. Dr^a. Maria Marta Santos da Silva Nóbrega - UFCG
(Examinadora Interna)

Prof^a. Dr^a. Elisabetta Santoro- USP
(Suplente-Examinadora Externa)

Campina Grande, Fevereiro de 2014

Dedico este trabalho a Deus, pelo dom da vida e por ter me amparado em todos os momentos difíceis para a realização desta pesquisa.

Dedico também aos meus pais, por confiar e acreditarem em mim e em tudo o que faço.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela existência.

Aos meus pais, **Francisco Antônio e Maria do Desterro**, meus pilares, meu esteio.

Aos meus irmãos, **Yolanda e Juerp**, pela força e carinho.

À minha querida “voinha”, **Francisca Albertina**, por me acolher carinhosamente em sua casa.

Ao meu noivo, futuro marido, **Ivonaldo Lacerda**, que mesmo distante, sempre se fez presente. Vibrou com minha entrada no programa, me apoiou nos momentos difíceis e desejou comigo essa conquista. Obrigada meu querido, por sempre me socorrer amorosamente quando precisei.

À minha orientadora, **Josilene Pinheiro-Mariz**, pela paciência que cativa e o compromisso ofertado com a pesquisa. Uma pessoa muito especial que tive o prazer de conviver durante esses dois anos de mestrado, exemplo de ser humano que levarei comigo. Agradeço fervorosamente a sua atenção nos momentos de grandes dificuldades.

À minha coorientadora, **Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno**, pelas leituras, reflexões e questionamentos levantados.

Às professoras **Maria Lúcia Pessoa Sampaio** e **Maria Marta Santos da Silva Nóbrega** pelas sugestões proferidas na qualificação.

À Prof^a **Lorena Gois**, pelas orientações nas atividades relacionadas ao no Programa REUNI.

Aos amigos que encontrei no mestrado: **Lino, Virgínia, Shalatiel, Renale, Marta, Lorena, Flávia, João Paulo e Elaine**, por compartilharem comigo momentos difíceis, sobretudo, Lino Dias a quem agradeço pela ajuda na tradução do *résumé* em língua francesa. Obrigada meus queridos.

Aos professores do mestrado.

Agradecimento especial às professoras, **Maria Angélica**, pelo exemplo de profissional e **Neide Cruz**, por fomentar ricas contribuições na área da pesquisa.

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

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

RESUMO

BESERRA, Isolda Alexandrina Silva. **O Texto Literário em aulas de Língua Espanhola em contexto universitário**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, 2014, p. 122.

Este trabalho discute a presença do texto literário (TL) em aulas de Línguas Estrangeiras, focalizando o ensino de ELE (espanhol como língua estrangeira), de modo a contribuir para uma ancoragem que não dissocie a língua da literatura no âmbito das aulas de ELE nas escolas de Ensino Básico. Pensando nesse contexto, preocupamo-nos com a formação do profissional da área de Letras, uma vez que existe uma inquietação de professores e pesquisadores desses cursos quanto a essa problemática (SANTORO, 2007; PINHEIRO-MARIZ, 2008). Portanto, nosso objetivo neste trabalho é analisar a proposta dada ao texto literário nas ementas dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) dos cursos de graduação em Língua Espanhola de duas universidades públicas no estado da Paraíba, a saber: Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). O presente estudo apresenta-se como uma pesquisa qualitativa, descritiva e explicativa, de base etnográfica, segundo André (2003) e Bortoni-Ricardo (2008). Nossas bases teóricas estão fundamentadas em ponderações que apontam a relevância do texto literário em aulas de língua estrangeira, no tocante à formação do professor de línguas estrangeiras (NASCIMENTO; TROUCHE, 2008), já que o texto literário apresenta um papel importante na formação do indivíduo, pois ao mesmo tempo em que estimula o imaginário, oferece-lhe amostras da norma culta e permite a noção de discursividade predominante nas ideologias atuais. Os resultados provenientes das análises das ementas dos cursos de Letras, com habilitação em Língua Espanhola das universidades supracitadas nos revelam que pouco se trabalha o TL nas aulas no ambiente pesquisado, levando-nos a afirmar que não existe uma presença constante do texto literário em aulas de Língua Espanhola. Outras fontes (observações feitas nas aulas e questionários e entrevistas aplicados entre professores e estudantes) mostram que, ainda que as ementas não o façam; isso não se caracteriza como empecilho para o professor, tendo em vista ser uma prática realizada por alguns deles.

Palavras chave: Texto Literário. Língua Espanhola. Didática de línguas.

RÉSUMÉ

BESERRA, Isolda Alexandrina Silva. **Le texte littéraire dans les cours de langue espagnole dans un contexte universitaire**. Mémoire de recherche (Master en langage et enseignement) - Université Fédérale de Campina Grande, 2014, p. 118.

Cette recherche traite la présence du texte littéraire (TL) dans les cours de langues étrangères, en mettant l'accent sur l'enseignement de l'espagnol langue étrangère (ELE), afin de contribuer à une approche qui ne dissocie pas la langue de la littérature dans les cours des écoles élémentaires. Dans ce contexte, nous tenons à mettre en relief la formation professionnelle des enseignants de langues étrangères, car il y a une inquiétude parmi des enseignants et des chercheurs de ce domaine à ce qui concerne l'utilisation du TL dans les cours de langue étrangère (SANTORO, 2007; PINHEIRO-MARIZ, 2008). Notre objectif dans ce travail est d'analyser l'approche donnée au texte littéraire dans les programmes des cours de licence en ELE de deux universités publiques de l'État du Paraíba, à savoir: l'Université de l'État du Paraíba (UEPB) et Université Fédérale de Campina Grande (UFCG). Par conséquent, cette recherche propose une analyse qualitative, descriptive et explicative, ethnographique, d'après André (2003) et Bortoni - Ricardo (2008). Nos bases reposent sur des théories qui assurent la pertinence des textes littéraires dans les cours de langue étrangère et en ce qui concerne la formation des enseignants (NASCIMENTO, TROUCHE, 2008). Les résultats des analyses des programmes de cours de licence en ELE des deux universités nous montrent que le TL est rarement abordé dans les cours d'ELE, ce qui nous permet d'affirmer qu'il n'y a pas de présence constante du TL dans les cours d'ELE. D'autres sources (observations des cours et des enquêtes par questionnaires auprès des enseignants et élèves) montrent que certains programmes n'ont pas l'intention d'étudier le TL dans leurs cours. Bien qu'ils ne mentionnent pas le TL, cela ne constitue pas un obstacle à l'enseignant alors que l'utilisation du TL dans les cours d'ELE est réalisée par certains d'entre eux.

Mots-clés: Texte littéraire. Langue espagnole. Didactique de langues

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantidade de estudantes por faixa etária e por disciplina.	71
Gráfico 2: Distribuição percentual dos entrevistados que afirmam ou negam a Leitura de excertos de textos literários em aulas de Língua Espanhola – Universidade A.	73
Gráfico 3: Distribuição percentual dos estudantes entrevistados que afirmam ou negam a leitura de excertos de Textos Literários em aulas de Língua Espanhola - Universidade B.	74
Gráfico 4: Distribuição percentual do total de estudantes entrevistados quanto à finalidade da leitura de excertos das duas universidades.	76
Gráfico 5: Distribuição percentual dos estudantes que afirmam ou negam a leitura de obras literárias integrais em Língua Espanhola - Universidade A.	77
Gráfico 6: Distribuição percentual dos estudantes que afirmam ou negam a leitura de obras literárias integrais em Língua Espanhola - Universidade B.	78
Gráfico 7: Distribuição percentual dos estudantes entrevistados quanto à finalidade na leitura em obras literárias integrais das duas universidades.	80
Gráfico 8: Distribuição percentual dos estudantes que afirmam ou negam o prazer na leitura de uma obra literária em Língua Espanhola - Universidade A.	81
Gráfico 9: Distribuição percentual dos estudantes que afirmam ou negam o prazer na leitura de uma obra literária em língua espanhola- Universidade B.	83
Gráfico 10: Distribuição percentual dos estudantes que afirmam ou negam o gosto pela literatura em Língua Espanhola - Universidade A.	85
Gráfico 11: Distribuição percentual dos estudantes que afirmam ou negam o gosto pela literatura em Língua Espanhola - Universidade B.	85
Gráfico 12: Distribuição percentual dos estudantes que afirmam ou negam serem motivados com relação ao uso do TL em aulas de línguas - Universidade A.	89
Gráfico 13: Distribuição percentual dos estudantes que afirmam ou negam serem motivados com relação ao uso do TL em aulas de línguas - Universidade B.	91
Gráfico 14: Distribuição percentual dos estudantes que afirmam ou negam estarem preparados para mediar o TL em aulas de línguas - Universidade A.	94

Gráfico 15: Distribuição percentual dos estudantes que afirmam ou negam estarem preparados para mediar o TL em aulas de línguas - Universidade B.....	95
Gráfico 16: Distribuição percentual dos estudantes que afirmam ou negam existir confusão na aprendizagem quando ocorre junção de elementos gramaticais com elementos literários, sobretudo em aulas de línguas – Universidade A.....	96
Gráfico 17: Distribuição percentual dos estudantes que afirmam ou negam existir confusão na aprendizagem quando ocorre a junção de elementos gramaticais com elementos literários, sobretudo em aulas de línguas – Universidade B.....	96

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo da entrevista aplicada com os professores.....	56
Figura 2: Modelo do questionário aplicado com os alunos.....	58
Figura 3: Estudantes de Língua Espanhola I - Universidade B.	75
Figura 4: Estudantes de Língua Espanhola V - Universidade B.....	75
Figura 5: Estudantes de Língua Espanhola III - Universidade A.....	78
Figura 6: Estudantes de Língua Espanhola I - Universidade B.	79
Figura 7: Estudantes de Língua Espanhola III - Universidade B.....	79
Figura 8: Estudantes de Língua Espanhola V - Universidade B.....	79
Figura 9: Estudantes de Língua Espanhola I - Universidade A.	82
Figura 10: Estudantes de Língua Espanhola III - Universidade A.....	82
Figura 11: Estudantes de Língua Espanhola I - Universidade B.....	84
Figura 12: Estudantes de Língua Espanhola V - Universidade B.	84
Figura 13: Estudantes de Língua Espanhola I – Universidade A.....	86
Figura 14: Estudantes de Língua Espanhola III - Universidade A.....	86
Figura 15: Estudante de Língua Espanhola I - Universidade B.	87
Figura 16: Estudantes de Língua Espanhola III - Universidade B.....	87
Figura 17: Estudantes de Língua Espanhola V - Universidade B.	87
Figura 18: Estudante de Língua Espanhola I - Universidade B.	88
Figura 19: Estudantes de Língua Espanhola I - Universidade A.....	90
Figura 20: Estudantes de Língua Espanhola III - Universidade A.....	90
Figura 21: Afirmação dos estudantes de Língua Espanhola I - Universidade B.	91
Figura 22: Afirmação dos estudantes de Língua Espanhola III - Universidade B.	92
Figura 23: Estudantes de Língua Espanhola V - Universidade B.	92
Figura 24: Negação dos estudantes de Língua Espanhola I - Universidade B.	93

Figura 25: Negação dos estudantes de Língua Espanhola III - Universidade B.	93
Figura 26: Negação do estudante de Língua Espanhola V - Universidade B.	95
Figura 27: opinião dos estudantes de Língua Espanhola I – Universidade A.	97
Figura 28: opinião dos estudantes de Língua Espanhola III – Universidade A.	98
Figura 29: opinião dos estudantes de Língua Espanhola I – Universidade B.	98
Figura 30: opinião dos estudantes de Língua Espanhola III– Universidade B.	98
Figura 31: opinião dos estudantes de Língua Espanhola V– Universidade B.	99
Figura 32: opinião do professor P1V – Universidade A	102
Figura 33: opinião do professor P1V – Universidade A	103
Figura 34: opinião do professor P1W – Universidade A	104
Figura 35: opinião do professor P1W – Universidade A	105
Figura 35: opinião do professor P1X– Universidade B	105
Figura 37: opinião do professor P1X– Universidade B	106
Figura 38: opinião do professor P1Y– Universidade B	107
Figura 39: opinião do professor P1Y– Universidade B	107
Figura 40: opinião do professor P2Z– Universidade B	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Categorização dos professores e de sua disciplina na instituição.	53
Tabela 2: Tratamento dado ao TL nas disciplinas de Línguas Espanholas segundo as ementas.....	67

LISTA DE SIGLAS

TL - Texto Literário

ELE - Espanhol como Língua Estrangeira

MCE - Quadro Comum Europeu

LDB - Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1.....	22
1. REFLEXÕES SOBRE LEITURA LITERÁRIA	23
1.1. Uma breve introdução sobre Leitura	23
1.2 Leitura em Língua Estrangeira	26
1.2. Ponderações sobre Leitura Literária	27
1.3. Língua e Literatura: campos indissociáveis.....	31
1.4. A Leitura Literária em Língua Espanhola	34
CAPÍTULO 2.....	36
2. EM BUSCA DE UM LEITOR LITERÁRIO.....	37
2.1. Conhecendo os Documentos Oficiais	38
2.2. O Professor de Espanhol em Formação Inicial e Continuada	45
2.2.1. A abordagem reflexiva: um paradigma para o professor de espanhol	46
CAPÍTULO 3.....	48
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
3.1. Tipologia da pesquisa	49
3.2. Contextualizando a pesquisa	50
3.3. Coleta de dados.....	51
3.3.1. Participantes da pesquisa	52
3.3.2. Instrumentos de Coleta	53
3.3.2.1. Áudio gravação	54
3.3.2.2. Entrevista.....	55
3.3.2.3. Questionário.....	57
3.4. Corpus da Pesquisa.....	59
3.4.1. Ementas.....	59
CAPÍTULO 4.....	60

4. RESULTADOS SOBRE O TL NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA	61
4.1. Ementas em diálogo com as universidades	62
4.2. Considerações sobre a situação do ensino de ELE nas Universidades públicas de Campina Grande – PB.....	68
4.2.1. O que dizem os atores do processo ensino aprendizagem de ELE.....	70
4.2.2. O professor formador nas aulas de Língua Espanhola	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111

INTRODUÇÃO

Historicamente, a literatura ocupa um espaço importante no meio social e, atualmente, a cada dia, a sociedade moderna percebe o seu valor dada a sua polissemia e também como motivadora de múltiplas competências; além de também, proporcionar discussões necessárias no âmbito do ensino de línguas. É pensando dessa maneira que sinalizamos a importância do trabalho com o texto literário (TL) no ensino e para o ensino, sobretudo, no das Línguas Estrangeiras que, atualmente, é visto como uma das temáticas mais importantes para o contexto da sala de aula de Línguas. Na sala de aula, a literatura permite aos alunos navegarem por muitos caminhos e propõe uma visão crítica e formadora, de acordo com a importância que ela tem nos dias atuais. A proposta neste trabalho é unir o ensino de língua espanhola com os muitos sentidos que o TL pode proporcionar.

Partindo da necessidade de recursos que possam auxiliar os aprendizes de línguas estrangeiras na compreensão tanto na língua, como do funcionamento da sociedade, os textos literários ocupam um lugar de relevância. Percebe-se ainda que, ao se trabalhar o texto literário por seu valor estético, aguçando a imaginação e provocando a catarse e também como um caminho didático para as aulas de línguas, materna ou estrangeira, a literatura se apresenta como um meio importante para a formação crítica e leitora dos aprendizes.

No caso específico do ensino de línguas estrangeiras - colocamos em questão a língua espanhola - o professor pode explorar o potencial linguístico, criativo, imaginário e até mesmo lúdico na promoção de uma amostragem didática do texto literário. Mas, não se pode esquecer que esse texto possui características muito particulares, demandando conhecimentos específicos, por parte do professor, tanto no que concerne à obra literária, quanto à língua; assim, percebemos que se trata de uma temática bastante instigante.

Pensando em consonância com Jouve (2012), torna-se clara a importância dada aos textos literários para a sala de aula, pois ele não pode e nem deve ser visto como um pretexto para abordar conceitos linguísticos- o que parece ser uma realidade pedagógica brasileira-, nem tampouco, para somente tratar de imagens ou representações culturais. O texto literário abre inúmeras opções, além das já citadas (aspectos linguísticos e culturais) componentes interpretativos que, por fazerem uso de uma linguagem conotativa, se abrem às inúmeras possibilidades às quais o professor deveria estar sempre atento. Ressaltamos, no entanto, que há uma necessidade de não se transbordar os limites de interpretações disponíveis no texto, visão defendida por Fiorin (2012).

Ora, se o texto literário assegura uma grande relevância para o ensino da língua estrangeira, assim torna-se importante, investigar esta prática no contexto universitário. Nesse sentido, existe a abordagem do TL em aulas de línguas nas universidades em estudo? Certamente, dentro dessa pergunta, outras questões tão importantes quanto essa subjazem, tais como: de fato, os professores acham relevante o trabalho com o TL? E quanto aos estudantes em formação inicial e continuada, eles acreditam na importância do TL para suas futuras aulas em Língua Espanhola? Teriam eles recebido uma formação para executarem tal procedimento? Estas serão as problemáticas que permeiarão esta investigação, que tem o objetivo de responder essas perguntas que se caracterizariam como as nossas principais indagações dentro do processo da pesquisa.

A justificativa se faz necessária em tal pesquisa quando se têm em vista numerosos estudos na área que apresentam uma amostragem positiva no tocante à reflexão sobre o texto literário no ensino de língua estrangeira, sendo ela um suporte indispensável às aulas de língua espanhola. Justifica-se também pelo fato de procurar entender se é pela formação ou, simplesmente, pela crença que alguns professores não fazem uso desse tipo de procedimento, uma vez que atitudes como essas refletem diretamente na prática docente do aprendiz que está sendo capacitado. Outro elemento determinante para a escolha desta temática é uma necessidade urgente de se formar

leitores literários em língua estrangeira (doravante LE), uma vez que, se considerarmos o que afirma Peytard (1982), sensibilizando os aprendizes de LE desde o início de sua formação, pode-se introduzir o costume da leitura literária, promovendo, dessa forma, o letramento literário. Além disso, é importante ratificar o que afirma Riportella (2006) sobre a importância de se trabalhar o texto literário desde os cânones da literatura, até textos não canonizados em aula de língua espanhola, sendo essa realidade europeia ou não.

Nesse sentido, para esta pesquisa, apontamos como objetivo geral analisar se a formação acadêmica capacita o professor em formação inicial para propor abordagens do texto literário nas aulas de língua espanhola, quando do exercício de sua prática docente. Por isso, faz-se necessário, investigar de que maneira a formação acadêmica pode interferir no processo de ensino e/ou aprendizagem da língua espanhola, utilizando como recurso didático o texto literário, permitindo ao aprendiz observar, inferir e sistematizar referências normativas, pragmáticas, modalidades discursivas, além dos recursos poéticos.

Desse objetivo geral nascem os específicos, a saber: averiguar se é proposta a abordagem¹ do texto literário em sala de aula, especificamente nas disciplinas de língua espanhola em cursos de graduação das universidades investigadas; identificar o tratamento dado ao TL por parte dos aprendizes em formação inicial; e, por fim, analisar as ementas dos cursos de Graduação em Letras - Língua Espanhola, no município de Campina Grande, no estado da Paraíba: Universidade Estadual da Paraíba e Universidade Federal de Campina Grande, com o propósito de comprovar se, de fato, o texto literário é proposto quando se trata da formação de futuros professores da língua.

Assim, dividimos este trabalho em quatro capítulos. No primeiro, o foco se encontra no componente Leitura, bem como suas abordagens no teor literário, em fusão

¹ Abordagem é entendida como “Ação ou efeito de abordar. Abordagem de um texto, estudo, interpretação do texto”. Definição encontrada no dicionário online de Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/abordagem/>.

com a língua estrangeira, nesse caso, a Língua Espanhola. Fundamentamo-nos em Jouve (*op. cit.*) para traçar um conceito de literatura e em Nascimento e Trouche (2008) para as considerações sobre o uso do TL no contexto de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante ELE).

No segundo capítulo, tratamos de observar se na formação inicial dos professores de língua espanhola, existe uma concepção que dá enfoque à abordagem dos textos literários no ensino da língua. Para isso, analisamos os PPC (Projeto Pedagógico de Curso) dos cursos de formação de professores de língua espanhola das universidades citadas. Tal análise se fez necessária com a finalidade de comprovar se a formação oferecida aos estudantes, desse curso, permite que os futuros professores de ELE tenham as bases necessárias para o trabalho com o texto literário em aulas da língua.

No terceiro capítulo, discorremos sobre a metodologia científica adotada nesse trabalho que é caracterizado como uma pesquisa qualitativa e de cunho etnográfico e nele traçamos os caminhos percorridos para chegarmos aos resultados. Também detalhamos os espaços pesquisados, os participantes da pesquisa, bem como os instrumentos para a coleta dos dados que, posteriormente, no quarto capítulo, foram analisados de modo explicativo e interpretativo, à luz da teoria exposta.

Por fim, no quarto capítulo, os resultados são apresentados. Tais resultados são provenientes da análise documental, começando pelas ementas, PCNS, LDB, OCEM e MCE; de áudio gravações realizadas nas aulas nas disciplinas ELE; e, das respostas fornecidas pelos participantes, a partir dos questionários e entrevistas. Para uma melhor explanação dos dados, foram realizados gráficos com valores percentuais, na intenção de auxiliar na compreensão desses resultados.

Assim, conseguimos apresentar uma amostra da realidade em que se encontra essa discussão em nível Estadual, com o intento de trazer para o campo das discussões,

novas perspectivas sobre o TL, de modo a refletir sobre como minimizar tais problemáticas, cogitando-se, dessa forma, um bom desempenho educacional no tocante às línguas estrangeiras na Paraíba e talvez, dessa forma, levar a reflexão a nível brasileiro também. Logo, de modo analítico, apresentamos caminhos possíveis de leituras sobre o trabalho com o TL em aulas de Línguas.

CAPÍTULO 1

SOBRE LEITURA LITERÁRIA

¿Recuerdas, lector, aquellos momentos de tu vida en que mientras te dedicabas a la lectura sentirse de repente la conmoción, quiero decir, el placer sobrecogedor de la literatura pura?

Claudio Guillén

1. REFLEXÕES SOBRE LEITURA LITERÁRIA

Neste primeiro capítulo, apresentamos noções sobre o texto literário (TL), voltadas para o ensino de língua estrangeira, em específico, língua espanhola, a partir de reflexões sobre a importância da leitura por Paulo Freire (2011), do letramento literário de Rildo Cosson (2012); e, buscamos dialogar com a perspectiva de Nascimento e Trouche (2008) quanto à realidade do TL no ensino de língua espanhola no Brasil.

Freire (*op. cit.*) trata da importância do ato de ler e como essa leitura pode fazer com que o aprendiz cresça intelectualmente, de modo a tornar-se um cidadão apto a qualquer discussão crítica no seio de sua sociedade. Esse educador trata da leitura por uma feição libertadora, assim também conhecida como uma tendência pedagógica.

Cosson (*op. cit.*) também vai abordar o processo de leitura, de modo a fossilizar o conhecimento crítico do aprendiz, porém numa perspectiva literária, suas reflexões encaminham o professor à realização da prática com o texto literário, desde a seleção do texto até o processo avaliativo.

Traremos também as reflexões de Nascimento e Trouche (*op. cit.*), ao discutirem o ensino da língua espanhola no Brasil, que destacam a questão da literatura em confluência com a língua, levando em consideração que essa problemática ainda está distante de ser solucionada.

Portanto, neste capítulo, levantamos questões a respeito da abordagem do TL em aula de Língua Espanhola, levando-se em conta que o trabalho do professor é fundamental para aguçar o pensamento crítico do seu aprendiz na prática de novas leituras.

1.1. Uma breve introdução sobre Leitura

Para vislumbrar com maior eficácia o TL numa dada aula, optamos por falar da leitura num aspecto mais geral. Na pós-modernidade o ato da leitura se encontra

presente no dia a dia do ser humano, seja no trabalho, em casa ou em espaços educacionais que priorizam esta prática como a escola e a universidade. Porém, em qualquer lugar que o indivíduo faça uso da leitura, o mesmo necessitará traçar objetivos a serem seguidos. Isso feito, o desenrolar desse processo pode acontecer de forma natural e espontânea; entretanto, quando tal leitura se faz sem nenhum fim determinado, possivelmente o que se lê não se aprende.

Freire (2011),² em sua palestra lida sobre a importância do ato da leitura, traz a seguinte afirmação: “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, *op. cit.*, p. 20). Dessa forma, ele confirma o pensamento sobre a leitura como um exercício prático da vida, tornando-se essencial para cada ser humano, seja qual for sua profissão. Quanto à leitura crítica, ou seja, a ação de interpretar e de explicar a construção de tais discursos que nos rodeiam, o autor aponta para a importância de outra leitura, a chamada leitura de mundo. Freire (*op. cit.*, p.19) ressalta “a compreensão crítica do ato de ler” que, de forma alguma “se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita”; ou seja, a partir do momento em que o ser humano une a leitura de mundo à decodificação de palavras, resultados não apenas linguísticos são encontrados, mas também pragmáticos. O que não nos impede, como educadores, de ensinar nossos estudantes a lerem para socializar ideias e não só para decodificar signos.

Ainda na perspectiva de Paulo Freire (*op. cit.* p.24.), para explicar esse processo no ato da leitura, esse educador lança o conceito de “palavramundo”. Essa ideia corresponde ao momento durante o qual o aprendiz toma conhecimento de uma nova oração ou expressão que o remete a uma estrutura gramatical já conhecida. Freire (*op. cit.*) relata uma experiência que pode nos esclarecer esse conceito:

Algun tempo depois, como professor também de português, nos meus vinte anos, vivi intensamente a importância do ato de ler e escrever, no fundo indicotomizáveis, com alunos das primeiras séries do então chamado curso ginasial. [...] Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição

² Conferência ministrada na década de 1980, na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas – SP.

do objeto, mas aprender a sua significação profunda. Só aprendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala (FREIRE, *op. cit.*, p. 25- 26).

Apontamos aqui a importância de se abordar à leitura desde a formação inicial para depois utilizar esses mesmos procedimentos com o TL, que é foco da nossa pesquisa.

Daremos continuidade à concepção de leitura, mas agora voltada para a perspectiva de Fiorin (2009) que trata sobre os “limites do texto” (*op. cit.*, p. 47), o leitor deveria acreditar no que está escrito e não criar suposições referentes ao que o autor poderia estar pensando no momento em que o texto foi escrito. Essa prática é recorrente, já que o texto literário proporciona asas à imaginação. As possíveis interpretações deveriam ser feitas cuidadosamente e, no espaço da sala de aula, o professor assumiria o papel de mediador, na intenção de conduzir tais interpretações.

Nesse sentido, Fiorin (*op. cit.*, p. 49) sinaliza que existem “virtualidades de leitura” e cita como exemplo a personagem Iracema, a virgem dos lábios de mel, de José de Alencar, que guardaria em seu nome “um anagrama de América”. Ora, não se trata de uma pura suposição, uma vez que esse romance brasileiro traz pistas que levam esses dados ao leitor, que não ultrapassaria os limites do autor. Considerando-se as múltiplas significações de um TL, quando se trata do âmbito da sala de aula, o discente/leitor deve ficar atento às pistas dadas pelo autor, cabendo a esse leitor desvendar tais “virtualidades”.

Para concluir, aqui se faz relevante trazer as reflexões de Jouve (*apud* THÉRIEN 2002, p. 17-22), que traça considerações acerca da leitura literária, dissertando sobre cinco elementos motivados no ato da leitura que são: “Processo neurofisiológicos, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico”. Os cinco elementos tratam, num primeiro momento, de processos que ocorrem no ser humano quando se pratica a leitura, para

num segundo instante considerarem habilidades que o aprendiz/leitor alcança no gostar por ler literatura, tais elementos são importante para, dentre outras questões, auxiliar o professor no fazer gostar desse tipo de texto.

Diante de toda essa importância trazida pela ação da leitura, se faz relevante agora, observar as reflexões dadas ao trabalho com o texto literário, que melhor será explicado no próximo tópico.

1.2 Leitura em Língua Estrangeira

Neste tópico trataremos da confluência da leitura com o funcionamento mental do aprendiz de línguas, já que a língua estrangeira se reveste de significações e multiplicidade verbais ou não e aciona um processo de percepção, reconhecimento lexical, construção simultânea de frases, inferências e troca de informações.

A concepção que fundamenta este pensamento está ancorada em Bakhtin (1997) e na sua teoria dialógica. Baseado nesta concepção, consideramos que a sala de aula torna-se um espaço de interação durante o qual se desenrolam fenômenos linguísticos, não como um saber único e terminado, pois o conhecimento se propaga e ocupa esse espaço de modo a dialogar com o saber e a prática do docente. Desse modo, o conhecimento, aos poucos, vai se formando e não como uma mera obrigação, mas como um processo natural educativo.

Ainda na concepção de Bakhtin (*op.cit*) e pensando no ensino de língua estrangeira, não poderíamos deixar de falar da linguagem, que para esta dissertação obedece a um caráter sociointeracionista. Logo, o conhecimento gerado se faz pelo componente social presente em sala de aula e se tratando de língua, elemento este, capaz de criar e recriar através do processo interacional existente. A vertente construtivista que aqui se insere quando tratamos do interacionismo no processo aquisitivo de um idioma, se faz presente neste estudo, pelo fato de que este está ligado

ao processo cognitivo desenvolvido pelo discente no ato da leitura literária em língua estrangeira, que assim permite a negociação dos saberes entre professor e aprendiz.

No sentido pragmático do TL, existem algumas reflexões sobre a utilização do texto literário em aulas de língua estrangeira. Pinheiro-Mariz (2008), por exemplo, explica que o texto literário, numa dada língua estrangeira, não pode ser visto como um grupo de palavras soltas, representadas por uma linguagem figurada usada para tratar do estilo do autor do texto, nem tampouco ser utilizado para levantar elementos gramaticais e sintáticos. Nesse caso, a literatura vem para aguçar o olhar do aprendiz enquanto crítico e possibilita-lhe uma leitura correta acerca do tema abordado, ou seja, um formador de opiniões na língua em estudo.

A leitura em língua estrangeira, a princípio, trata de decodificar palavras, porém como o TL permite inferir, sistematizar e formar opiniões, no decorrer das discussões, o aprendiz admite uma sensibilidade para com esse tipo de texto e acaba fazendo uso do contexto antes da tradução literal de um novo vocabulário. A intenção é justamente deixar de lado as traduções e recorrer ao sentido exposto pela linguagem verbal, pois assim o aprendiz estará pensando e raciocinando na língua alvo.

1.2. Ponderações sobre Leitura Literária

O texto literário assume um papel importante dentro da sociedade, bem como na escola de modo geral. Portanto, torna-se significativo refletir acerca do texto literário e de sua didática, nas escolas do Brasil. Assim, o professor através da abordagem didática, pode proporcionar uma leitura de cunho linguístico, criativo, imaginário tendo como seu reflexo o discente. A leitura do referido texto permite conhecer e ultrapassar culturas, modos e costumes de uma dada sociedade, ou seja, permite as trocas interculturais.

Existe uma concepção errônea com relação à funcionalidade do TL nas escolas. Nesse sentido, Cosson (2012) explica que o TL é tratado pelos próprios aprendizes como um “saber desnecessário”. Observamos que, é dessa forma que o texto literário é tratado

Nos fundamentamos também na concepção de letramento literário de Cosson (*op. cit.*):“trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas” (COSSON, *op. cit.*, p.11). Esse letramento literário, descrito por Cosson (*op.cit*) é visto como um estímulo para as aulas no tocante ao gosto pela leitura, fazendo com que essa prática não seja esporádica, e sim uma prática diária.

Nessa pesquisa, queremos ir além do que a escola pode ou tem proporcionado aos seus estudantes no que concerne ao TL; por este motivo que o foco se encontra na formação inicial desses futuros professores, para que, ao chegarem à escola, possam trabalhar e difundir com segurança acerca do letramento literário em aulas de língua estrangeira.

No âmbito desta pesquisa, identificamos como necessária uma discussão a respeito do conceito de literatura. Consideramos importante esse debate, uma vez que se trata de um conceito amplo e, sobre o qual, muitos estudiosos já se debruçaram. Ao longo da história da humanidade e, por conseguinte, da Literatura, várias concepções surgiram nesse campo científico. Fernandez (2009, p.14), por exemplo, lembra: “É importante ressaltar que essas conjeturas existem desde a antiga Grécia com os filósofos Platão e Aristóteles e chegam até os nossos dias sem uma solução definitiva”. Assim, essa autora ratifica que a literatura ainda hoje é um conceito em construção e, dessa forma, muito desses conceitos são criados, outros reformulados e outros resistem às inovações da contemporaneidade. Desse modo, se percebe que muitos autores propõem definições sobre o que seria literatura, a exemplo de Aristóteles (1992), que formula o conceito de “mimese”, Antônio Cândido (2002), crítico literário brasileiro e ainda Marisa Lajolo (1989), só para citar alguns.

Para esta pesquisa escolhemos a noção de literatura baseado em Jouve (2012). O autor defende a funcionalidade da literatura pensando na sociedade atual, tendo em vista que, no século XIX era comum encontrar autores que definiam a ciência literária

como uma verdade unívoca, gerando assim controvérsias quanto ao termo. Hoje, a ênfase dada à importância ao funcionamento dela dentro do seio social escolar é cada vez mais promissora. Jouve (*id. ibid.*) considera:

Fazer parte da “literatura” funciona, desse modo, como um reconhecimento para os gêneros antigos e valida o valor dos gêneros recentes. A literatura deixou de designar, portanto, um “ter”, para designar uma prática e, para, além disso, o conjunto das obras dela resultante. (JOUVE, *op. cit.*, p. 30)

Essa validação dos novos gêneros que o autor indica remete à noção de prática, pois, como se vê, novos gêneros estão ganhando campo e reconhecimento dentro dos estudos didáticos e por se caracterizar como belo e criativo, nos permitindo rotulá-los de gênero literário, segundo o autor.

No entanto, a percepção dada ao texto como uma arte só se torna possível a partir da prática e do trabalho constante com esse texto em aulas. Logo, para completar o dito por Jouve (*op. cit.*,) quanto à noção da literatura dada ao seu tempo determinado e conforme as exigências da sociedade. Aqui, apresentamos Lajolo (1989) que em consonância com Jouve mostra o quão é complexo traçar uma definição exclusiva da literatura, pois definir tal vocábulo é difícil, talvez até impossível. Considera Lajolo (1989): “Não existe uma resposta correta, porque cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição para literatura” (LAJOLO, *op. cit.* p.25). Nos dias atuais a preocupação se concentra na seguinte problemática: o que é literário e o que não é literário. Jouve nos responde: “Todo escrito a qual se reconheça um valor (seja por sua forma, seja por seu conteúdo) pertence à literatura. Diante disso, o campo literário engloba tanto as obras de ficção quanto os escritos históricos e filosóficos e até mesmo os textos científicos” (JOUVE, *op.cit.*, p. 30). Nesse caso, o texto literário não fica restrito a meras rotulações, é todo aquele que apresenta seu valor polissêmico, abordagem cultural, o artístico e o belo. Tais elementos servem para fortalecer e dar ânimo às discussões que envolvem o TL.

O que geralmente acontece no ato da leitura de um texto literário é que muitos aprendizes não sabem ler esse tipo de texto, pois apresentam características bem peculiares. Pensando em consonância com Proença Filho (2011), o autor elenca algumas dessas características incitadas no espaço da sala de aula. A primeira delas é a complexidade que o discurso literário apresenta, ou seja, entender o TL vai além da simples reprodução do que se está lendo, pois são discursos bem elaborados que enunciam uma mensagem capaz de explicar o que se passa com o ser humano. Proença Filho (*op. cit.*) define como sendo um elemento que: “Caracteriza um mergulho na direção do ser individual, do ser social, do ser humano” (*op. cit.* p.41). Esse “mergulho” pode ser entendido como um elemento que incita a complexidade humana, dada suas peculiaridades. Esse autor apresenta muitas outras características, a saber: “polissemia, conotação, variabilidade, modo de realização e intertextualidade” (*op.cit.* p. 41 – 75).

Tendo em vista que, essas são as características que norteiam um texto literário, mesmo tendo algumas que não são consideradas predicados á linguagem literária por alguns autores, ainda existe muito sobre o que refletir e dialogar acerca dessa perspectiva. Em continuação sobre as características do TL, aqui se faz presente refletir acerca do poder da literariedade.

Como já foi visto os textos literários ocupam um lugar de relevância, pois, a literariedade é a sua maior força; percebe-se ainda que, ao se trabalhar o texto literário por seu valor estético, aguçando a imaginação e provocando a catarse, constitui-se também um caminho necessário para a didática nas aulas de línguas materna ou estrangeira. Dentre os muitos fatores, a literatura se apresenta como um meio importante para a formação crítica e leitora dos aprendizes. Falar da literariedade requer responsabilidade, quem dirá defini-la, tendo em vista que estruturalistas analisam obras baseadas no exagero e formalistas ditam conceitos bastante idealizados para suas peripécias, ambos afirmam estarem diante da literariedade, pensando assim, torna-se fácil defini-la.

1.3. Língua e Literatura: campos indissociáveis

O trabalho com o texto literário em aulas de línguas estrangeiras provoca resistência tanto entre especialistas em educação, quanto entre professores de língua; primeiramente, os professores de línguas estrangeiras, de uma maneira geral, não têm uma formação voltada para desenvolver esse tipo de trabalho em sala de aula, uma vez que os currículos, na maior parte das vezes, não contemplam essa perspectiva de trabalho. Assim vejamos, pois algumas das formas como se dá essa resistência.

O primeiro enfoque se encontra fundamentado nas crenças dos professores que passam a tratar literatura e língua como campos do saber totalmente distintos. Esse pensamento nos parece ser bastante equivocado, pois tanto língua, quanto literatura juntas formam um todo indissociável, ora, como irei fazer uso de um conto em aulas de espanhol sem se apropriar do idioma hispânico? De fato, a abordagem do texto literário não é uma atividade simples, pois demanda conhecimentos específicos por parte do professor, sendo assim, não só se torna complexo esse trabalho em aulas de línguas estrangeiras, mas também em aulas de língua materna.

Milreu (2010) traz algumas considerações sobre essa resistência quando trata dessa questão ao analisar a obra *Literatura y enseñanza* (2008), de Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento e André Luiz Gonçalves Trouche. Quanto ao texto literário, Milreu (*op. cit.*) afirma existir tal dificuldade: “Sabemos que este é um tema polêmico em que, em geral, não só os professores de língua estrangeira, mas também os de língua materna apresentam grande dificuldade em trabalhar o texto literário em sala de aula” (MILREU, *id. Ibid.*, p. 183). Esta dificuldade se dá, a partir do momento em que os docentes insistem em tratar língua e literatura em dois extremos, ou melhor, como se fossem dois polos sem nenhuma interdependência. Percebemos isto quando normalmente se escuta: “professor de língua não trabalha com literatura e vice-versa!”.

Por essa razão, devemos começar a mudar essa mentalidade, pois é a partir da não dissociação entre língua e literatura que é possível o trabalho com o texto literário. Conforme Santoro (2007, p.11): "... língua e literatura constituem um binômio inseparável, visto que a língua não seria pensável sem a literatura e a literatura não seria possível sem a língua". Esse binômio, ao qual se refere à autora passa a transfigurar-se a partir do momento que, de fato percebemos a existência da língua quando existe a produção de conceitos, na transmissão de ideias, no direcionamento das opiniões e na busca de socializar interpretações, além de, traçar fronteiras, visto que, tudo isto se faz necessário para que se faça literatura; são por estes e outros motivos que a literatura e a língua não podem ser vistos como domínios separados.

Mas, pensar sobre essa relação, seria um questionamento contemporâneo? Ou antigo? Para responder a esta indagação, aqui iremos traçar cronologicamente como se deu a relação da linguística com a literatura, na perspectiva de Fiorin (2012), em "História e perspectivas da relação entre linguística e literatura".

A começar pelo período que corresponde aos anos anteriores à 1960, esta relação se configurava de forma simples, pois a literatura não era vista como forma de linguagem, mas sim, como uma representação do meio vivente referente à realidade de cada época. Nesse caso, se torna inválido fazer uso da linguística para o entendimento de uma dada obra literária, tornando-a assim uma realidade extralinguística e voltada para seu valor estilístico, o que nos leva a pensar na inexistência da semelhança entre essas duas ciências. Já quando se trata de textos antigos a seguinte relação –linguística e literatura- se torna possível e Fiorin (2012) considera:

Por outro lado, havia uma relação entre linguística e literatura, quando se estabeleciam textos antigos. A literatura, nesse trabalho filológico, valia-se das categorias e das descobertas da linguística histórico-comparada do século XIX, considerada como algo pronto e acabado (FIORIN, 2012).

Já com a chegada dos anos 60, o cenário muda e a relação – linguística e literatura- surge como forma de apoio, a visão da literatura nesse momento seria elaborar

teorias do texto literário, ou seja, o foco passa a ser outro. O que antes era destacado como biografia, subjetividade e contexto social, agora enfatiza como conceitos gerais, um exemplo, o estruturalismo baseado nos sistemas significantes. Sobre esse momento histórico, Fiorin (2012) afirma:

Nesse período, duas vertentes dos estudos literários desenvolvem-se: a poética e a teoria da narrativa. A primeira, uma teoria da poeticidade, deriva do programa dos formalistas russos e encontra em Jakobson seu grande formulador. A segunda vertente busca, com base na ideia de sistema, as invariantes paradigmáticas e sintagmáticas, que ocorrem sob a diversidade quase infinita das narrativas realizadas (FIORIN, 2012).

Fiorin, sabiamente, afirma que do fim da década de 1970 para o início de 1980, esse repertório sofre mudanças e a literatura vem afirmar que a linguística nada trouxe de interessante, assim voltará a fazer uso da tradicional gramática para comprovar fenômenos da língua que justifique tais conclusões literárias. Por outro lado, a linguística abandona a perspectiva da semiologia proposta por Saussure, porém o campo da linguística amplia, a começar pela enunciação de Benveniste e pelas diversas teorias da análise do discurso que são criadas, a cerca dessas teorias, Fiorin (*op.cit*) diz:

Uma delas, a semiótica francesa, busca construir o projeto saussuriano de uma semiologia, agora tendo como objeto não mais os sistemas de signo, mas a significação. Debruça-se sobre os textos, manifestação do discurso. A obra de Bakhtin e a análise do discurso de linha francesa procuram, com os conceitos de dialogismo e de interdiscursividade, mostrar o modo de funcionamento real do discurso, sua inscrição na História. Paralelamente às teorias do discurso, aparece uma linguística do texto, que se debruça sobre os fatores de textualidade, como a coesão, a coerência, a intertextualidade (FIORIN, inédito).

Atualmente a relação – linguística e literatura- se dá de uma forma dependente, pois o texto literário faz uso de definições linguísticas para então ser investigado, através da enunciação e seus fenômenos enunciativos como “figuratização, isotopia, tematização, e a totalidade do texto” (FIORIN, inédito). A dependência citada anteriormente se faz possível quando o docente utiliza o texto literário fazendo uso da língua. Para uma melhor compreensão do que já foi dito, se trouxermos para a realidade

deste trabalho, vamos aqui abordar o conto Casa Tomada escrito em língua espanhola e, em princípio, trataremos de questões semânticas e de tradução da própria língua, para depois adentrarmos numa perspectiva discursiva, ideológica e cultural do conto.

Depois que percebemos as idas e vindas da relação – linguística e literatura- nota-se que, bem antes da década de 1960, já se pensava nas duas em coparticipação, ou seja, estabelecer o texto literário em comunhão com a língua não passa de ponderações antigas, porém ainda com amarras, o que não seria diferente de outros tempos em que houve esse mesmo embate.

Essa falta de consciência positiva com relação à união dessas duas ciências prejudica a didática do texto literário em sala de aula, o que deixa os professores inseguros com relação à sua própria metodologia³. Pensando assim, é que iremos mostrar a relevância do texto literário em aulas de língua estrangeira.

1.4. A Leitura Literária em Língua Espanhola

Aqui, trataremos da relação do ensino – aprendizagem do espanhol como língua estrangeira em comunhão com a literatura. Assim, nos fundamentamos nas reflexões de Nascimento e Trouche (2008) para mostrar como pode ser dada esta prática nas aulas de ELE.

Uma questão que nos faz refletir seria o quão difícil demanda o trabalho com o TL, seja em aula de língua materna ou língua estrangeira e as confusões que o professor pode proporcionar nos seus aprendizes, caso tal professor não tenha tido a formação que o compete ao trabalhar com esse gênero de texto. É por esse motivo que nesta pesquisa optamos por investigar a formação inicial do professor de línguas, que será melhor discutida no próximo capítulo.

³ Metodologia corresponde a todas as formas de ensinar, de aprender e de relacionar esses processos que constituem juntamente o objeto da didática de língua.

O texto literário, quando não usado na formação inicial, perpassa insegurança para o profissional, fazendo com que o mesmo o utilize negativamente em sala de aula, instigando o *sistema de confusiones* citado pelos autores Nascimento e Trouche (*op. cit.*). Os autores explicam como ocorre esse processo, tendo em vista que a culpa recai no docente quando deixa de ser um leitor constante, logo, não consegue provocar no aprendiz o gosto pela leitura, tampouco aguçar no discente a busca por novas obras, novos autores e novas histórias. As confusões geradas no ato da aprendizagem não são sanadas, assim dando origem aos *sistemas de confusiones*.

Baseado nesse sistema os referidos autores narram a situação do TL sob a ótica do ensino de Espanhol como língua estrangeira no Brasil, tendo em vista que as dificuldades são diversas, explicam:

Observamos que el estudio de español en la escuela secundaria y en los cursos “libres”, el problema está en que el texto literario, simplemente no existe, o, sirve tan sólo de pretexto para algunas descripciones de la gramática normativa. La universidad presenta una situación de precariedad semejante, aunque en ésta los problemas son distintos, ya que los cursos de letras de las Universidades brasileñas se destinan, casi únicamente, a formar profesores. Eso significa que el alumno/futuro profesor deberá no sólo adquirir o aprender (dejamos a los lingüistas la mejor opción) una lengua extranjera – el español en nuestro caso especial – como también deberá conocer la(s) literatura (s) en español. Sin embargo, en la casi totalidad de los cursos universitarios, el texto también sirve de mero pretexto, de “ilustración” para las mismas descripciones gramaticales o, bien, suscita un interés cerrado en los límites del universo de la literatura (NASCIMENTO; TROUCHE, *op. cit.*, p. 19).

Torna-se notório a discussão que envolve o TL em aulas de línguas, é uma questão polêmica, porém é possível encontrar resultados positivos nesta prática, ainda que pouco. O fato é que, os docentes não dão o devido valor ao TL, será que pelo fato de não terem tido uma formação voltada para esta problemática ou mesmo por questões que acharem difícil fazê-lo. É pensando nessa formação docente que nos preocupamos em averiguar o cenário das universidades de Campina Grande quanto ao trabalho do TL, numa perspectiva didática de línguas.

CAPÍTULO 2

EM BUSCA DE UM LEITOR LITERÁRIO

Tengo un gran respeto, y sobre todo un gran cariño, por el oficio de maestro, y por eso me duele que ellos también sean víctimas de un sistema de enseñanza que los induce a decir tonterías [...] Uno de mis seres inolvidables es la maestra que me enseñó a leer a los cinco años [...] En síntesis, un curso de literatura no debería ser mucho más que una buena guía de lecturas.

Gabriel García Márquez

2. EM BUSCA DE UM LEITOR LITERÁRIO

Nos últimos anos, o número de leitores, no Brasil, aumentou consideravelmente. Em um período de sete anos, que corresponde aos anos de 2000 a 2007, houve um crescimento de 40 milhões de novos leitores, segundo dados da pesquisa **Retratos da leitura do Brasil**⁴. Um dado importante dessa pesquisa é o aumento de leitores na faixa etária superior aos quinze anos. No entanto, tal crescimento não é suficiente para rotular o país como sendo uma nação de leitores, tendo em vista que para isso precisamos incluir 45% da população considerada não leitores nesse grupo.

Diante desse panorama, fica clara a dificuldade de cultivar a leitura nas escolas, pois se trata de um trabalho que envolve uma maior complexidade; no entanto, traz implicações consideráveis no campo educacional. O TL além de instigar a imaginação, propõe uma visão crítica e formadora, tendo em vista o seu valor polissêmico e a motivação de múltiplas competências.

Nesse sentido, este capítulo visa problematizar as políticas que regem a formação do professor de Espanhol em Letras, a partir de documentos oficiais que regem o ensino brasileiro. Traremos ainda discussões a respeito do *Marco Común Europeu de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCE, 2000), uma vez que se trata de um documento estrangeiro que orienta o ensino da língua espanhola em algumas instituições de ensino superior, regular e escolas de idiomas. Assim, seguindo as recomendações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), bem como dos PCNs, ressaltaremos à luz desses documentos a importância de políticas educacionais para a formação do professor de Espanhol.

No tocante à formação do professor de língua estrangeira, de modo geral, nos fundamentamos na abordagem reflexiva pautada na ação, defendida por Schon (2000) e

⁴ Notícia publicada no site da UFCG e pode ser encontrada em: http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=7674. Acessado em 24 de abril de 2013.

Coracini (2003). Segundo essa ideia a ação reflexiva do professor é determinante para a sua prática.

O objetivo deste capítulo é também confrontar outros documentos oficiais como as OCEM e os Currículos de cursos de graduação em língua espanhola, que regulamentam o fazer pedagógico no espaço da sala de aula e, em especial, analisar se tais documentos propõem o uso do TL em sala de aula.

2.1. Conhecendo os Documentos Oficiais

No cenário atual, os documentos oficiais ocupam um lugar de destaque devido a sua grande relevância no contexto educacional. Aqui iremos refletir sobre tais documentos: LDB, PCN, OCEM e MCE; a partir destes, iremos nos fundamentar quanto ao trabalho com o TL nas aulas de língua estrangeira.

A primeira LDB surgiu em 1961 depois de treze anos de muito debate. A Lei referente ao ensino superior nasceu em 1968 e assegurava autonomia financeira e administrativa às universidades, ajudando o país a dar um salto em desenvolvimento e modernidade. Atualmente, a Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que se encontra na Constituição Brasileira, é considerada a mais recente LDB e é composta por nove títulos e noventa e dois artigos.

Os títulos da LDB se dividem em: Da Educação, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Da Organização da Educação Nacional, Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Dos Recursos financeiros, Das Disposições Gerais e Das Disposições Transitórias. No Artigo que inicia a LDB, temos:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB, 1996, caput, 1, art. 1).

O primeiro artigo da LDB ressalta as manifestações culturais priorizando uma educação mais abrangente. Tendo em vista que o próprio TL se apresenta como uma manifestação cultural, abre espaço para promover discussões, em sala de aula, e conduzir o aprendiz em busca de um pensamento mais crítico, permitindo incursões por culturas locais e além das fronteiras. Se pensarmos na proposta do MEC em trabalhar de forma interdisciplinar, o TL pode ser inserido tanto nas aulas de língua, como também, nas aulas de geografia, história, biologia, física, química e matemática, trazendo benefícios para o aprendiz.

Para a análise a seguir, indicamos o quinto Título da LDB, que corresponde à organização do ensino nas diversas modalidades. Tal Título irá fundamentar nossa discussão sobre o TL, tendo em vista, o ensino médio e o ensino superior como foco. A escolha dessas duas modalidades, ensino médio e ensino superior justificam-se pelo fato de, quando na prática educacional, o segundo reflete diretamente na tomada de decisões do primeiro.

Em conclusão, a abordagem dada ao TL no ensino superior dos cursos de língua espanhola, nos garante que os alunos em formação inicial tornem-se capazes de trabalhar com o TL nas aulas de língua espanhola do Ensino Médio. Dessa conclusão, advém nossa preocupação sobre como estão fazendo ou refletindo o uso do TL no ensino superior e as causas que não o fazem.

Na Seção que corresponde ao Ensino Médio no art. 35 do capítulo II observemos: “III - O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDB, 1996, p.14). Com respeito ao “pensamento crítico” citado pelo documento, entendemos que o TL proporciona meios que encaminham os alunos a compartilharem visões críticas tanto sobre sua sociedade como das demais.

No art. 36 desse mesmo documento, percebe-se uma suposição positiva quanto ao modo organizacional a partir do qual se promove o Ensino Médio no Brasil, vejamos:

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; [...]
(LDB, *op.cit.*, p. 14).

Se for por uma metodologia aprimorada, que o aprendiz passa a conhecer a linguagem moderna, conforme expressa o documento, nesse caso o problema educacional brasileiro estaria resolvido e bastaria apenas utilizar métodos⁵ para fazer da educação uma arte revolucionária. Ora, o uso intensivo de metodologias, além de tornar o ensino mascarado acaba engessando as demais possibilidades de fruição do conhecimento, no espaço educativo. A metodologia adotada por cada professor existe, porém, ela sozinha não é capaz de promover o ensino. Parece-nos então que por causa disso a OCEM, documento que vamos abordar mais adiante, com relação ao uso das metodologias no ensino de língua espanhola enfatiza o uso do Método, nos termos propostos pelo filósofo Edgar Morin e não pela área da didática de línguas. O Método nessa concepção é algo que nunca está pronto, que se constrói na jornada de trabalho como um “caminho em espiral” (OCEM, 2006, p.130 *apud* MORIN, CIURANA; MOTTA, 2003, p. 13). Isto é, trataria-se para o caso das aulas cf Bruno (2008, p.98), de uma estratégia do professor que se apóia em segmentos programados que são (re)vistos em função da dialógica entre estratégias previstas por ele e o caminhar da aula.

No capítulo IV localizado no quinto Título da LDB (*op. cit.*) encontram-se as leis que regulamentam o Ensino superior no Brasil. O artigo inicial desse capítulo traz a seguinte informação:

Art. 43º. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

⁵ Método é entendido como conjunto de procedimentos de prática de um princípio metodológico único.

Segundo o próprio documento, pensar na finalidade que propõe a LDB para o Ensino Superior se faz presente quando o professor incita o aluno à “criação cultural”. Entendemos como uma manifestação produzida pelo aprendiz em seu próprio discurso acerca das questões culturais que nos rodeiam a partir do “pensamento reflexivo”. Esse pensamento brotaria dos ensinamentos trazidos e problematizados pelo professor universitário na sala de aula.

No item II desse artigo, percebe-se a preocupação em formar profissionais aptos para o desenvolvimento da sociedade, tendo em vista que a universidade em si já vem desenvolvendo muitos projetos em pró do coletivo, a fim de fortalecer o elo que existe ou deveria existir entre sociedade e Universidade, já que as universidades promoveriam o desenvolvimento de qualquer comunidade.

As Orientações Curriculares Nacionais (OCEMs, 2006) também demonstram preocupações com o profissional das Letras. As OCEMs (*op. cit.*) reflete o cuidado com o ensino de espanhol na educação básica do nível médio, quando sinaliza as dificuldades com as quais esse professor se depara quanto a algumas peculiaridades que a língua carrega, assim como, qualquer outra língua estrangeira.

No que corresponde à inquietação provocada pelas OCEMs (*op. cit.*), essa peculiaridade se resume na diversidade que o idioma espanhol assume, o documento aponta: “É preciso, no entanto, não perder a dimensão do real em que se encontram os professores de Espanhol no ensino médio” (OCEMs, *op.cit.*, p.136). Essa dimensão proposta remete ao problema que o professor de espanhol enfrenta no tocante a gama de variedades linguísticas que o idioma dispõe, que poderão vir a provocar uma confusão no aluno que tende a pensar na existência de mais de um espanhol no mundo.

É nesse momento que o professor não deveria perder a dimensão real que aquele vocabulário ou discussão representa e o mundo que cada um deles nos remete, sem ficar preso a explicações quantitativas de vocabulários.

As Orientações Curriculares, como o nome já diz, são direções que norteiam os educadores na ação de promover um ensino comprometido com a formação de cidadãos. Tendo em vista que o texto literário pode contribuir para melhorar o ensino da língua espanhola, Magalhães e Barbosa (2009) afirmam que:

A literatura nos permite, de fato, vivenciar e (re)criar acontecimentos e experiências, sentimentos e emoções. Além disso, o texto literário apresenta uma natureza lúdica e convida o leitor a compartilhar do jogo da imaginação, da fantasia e ainda a brincar com as palavras. Em outras palavras, a experiência estética vivenciada na leitura de obras literárias aguça a imaginação, a sensibilidade e, pela catarse (Aristóteles), apura as emoções, além de promover a construção de conhecimentos, atitudes morais e éticas, ou seja, a literatura contribui, de fato, para a formação da cidadania, justificando, portanto, a sua necessidade no currículo escolar (MAGALHÃES; BARBOSA, 2002, p. 153).

Partindo da necessidade de recursos que possam auxiliar os aprendizes de línguas estrangeiras na compreensão tanto da língua, como do funcionamento da sociedade, os textos literários ocupam um lugar de relevância, pois a literariedade é a sua maior força. Percebe-se ainda que, ao se trabalhar o texto literário por seu valor estético, aguça-se a imaginação e se provoca a catarse, e talvez seja esse um caminho didático para as aulas de línguas, materna ou estrangeira e também se apresentaria como um meio importante para a formação crítica e leitora dos aprendizes.

Pensando nessa compreensão leitora é que as OCEMs (*op. cit.*) se inserem, de modo a explicar a relevância que o TL pode proporcionar em sala de aula, o documento assegura: “O leitor e a leitura tornam-se, hoje, objetos de reflexão teórica, até mesmo no interior do próprio texto literário” (OCHEM, *op. cit.*, p. 65). O documento sugere exatamente o que se propõe nesta pesquisa. Encontrar o leitor no próprio TL e através da leitura proporcionar uma reflexão entre os sujeitos envolvidos, de modo a entender certas manifestações ocorridas no decorrer dos acontecimentos (quais), torna-se função preponderante do TL.

No que concerne ao TL, no referido documento, iremos encontrar uma ênfase satisfatória quanto ao uso desse tipo de texto no ensino médio. A OCHEM utiliza como exemplo o ensaísta italiano Umberto Eco e menciona vários dos seus pensamentos a

respeito da funcionalidade desse tipo de texto em sala de aula, priorizando seu aspecto didático. Em conclusão, podemos afirmar que os documentos não só defendem o trabalho com o TL em aula de línguas para o ensino médio, como também, propõe fundamentar na perspectiva de Eco, o quão relevante torna-se o trabalho com o texto literário.

Quanto ao MCE (2002) e aos PCNs (2000), percebemos a ausência de orientações sobre a abordagem do texto literário, conforme exigências de alguns currículos, tanto de escolas de ensino básico, quanto para os centros de línguas. Tal ausência é devida a uma preferência por elementos gramaticais. Porém, encontramos argumentos nos documentos supracitados que podem nos auxiliar na fundamentação relativa ao texto literário em aulas de língua espanhola.

No primeiro documento, encontra-se a relevância quanto ao trabalho com o TL em centros de línguas estrangeiras; no segundo, há argumentos relevantes para se trabalhar o texto literário nas aulas de espanhol no Ensino Médio.

No seguinte trecho do MCE (*op. cit.*), observamos a relevância dada aos estudos literários nas aulas de língua estrangeira, nesse caso, língua espanhola. O documento também reflete a prática do professor no que concerne à aprendizagem; fazendo uso de metodologias eficientes e resolutas:

Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el consejo de Europa considera – un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar-. **Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos.** Se espera que muchas secciones del Marco de referencia resulten adecuadas para las preocupaciones de los profesores de literatura de todos los niveles y que sean útiles a la hora de lograr que los objetivos y métodos sean más transparentes (MCE, 2002, p. 60, grifo nosso)⁶.

⁶ As literaturas nacionais e regionais contribuem de forma relevante à herança cultural europeia, que o conselho da Europa considera – um patrimônio comum e valioso que deve proteger e desenvolver-. Os estudos literários cumprem bem mais fins educativos, intelectuais, morais, emocionais, lingüísticos e culturais do que os puramente estéticos. O que se espera é que muitas seções do Quadro de Referência (eu não traduziria o termo) acabem sendo adequadas para as preocupações dos professores de literatura de todos os níveis e que sejam úteis para conseguir que os objetivos e métodos sejam mais transparentes (tradução nossa).

Dessa forma, as literaturas nacionais e regionais seriam trabalhadas, a fim de que o aprendiz possa vir a ter conhecimentos e alicerces acerca de sua própria história através da cultura presente nessas literaturas. Quanto à educação, o texto literário promove além de todos esses aspectos citados pelo MCE (2002), um comportamento determinante que merece um destaque nessa pós-modernidade⁷, trata-se da interculturalidade, ou seja, da busca do diálogo com o outro. Se considerarmos o TL e tudo o que ele pode trazer ao leitor-aprendiz, poderemos incitar a alteridade no espaço da sala de aula de língua espanhola.

Quanto aos PCNs (2000) do Ensino Médio, no tocante às línguas estrangeiras modernas, a conjuntura na qual se insere o espanhol, sabe-se que no contexto atual se percebe um empecilho no que diz respeito à oferta da disciplina língua espanhola para o ensino médio, embora a Lei Federal 11.161/2005, conhecida como Lei do Espanhol, já esteja vigorando e a própria LDB já propõe o ensino de duas línguas estrangeiras modernas no ensino médio. O fato é que muitas escolas ainda não executaram essa Lei.

Os PCNs (*op. cit.*) ressaltam a relevância que os aspectos culturais assumem nas aulas de línguas estrangeiras do Ensino Médio. O documento destaca a interculturalidade e a importância em se fazer presente o conceito de Alteridade, esse, permite conhecer o outro sem levar em consideração os conceitos pré-estabelecidos pela sociedade, vejamos:

Conceber-se a aprendizagem de línguas estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência linguística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação (PCN, 2000, p. 30).

⁷ Baseamo-nos no conceito de pós-modernidade de Stuart Hall em *A identidade cultural na pós-modernidade* (2006).

Concluimos, portanto, que os documentos oficiais citados fundamentam o trabalho com o texto literário; porém, essa prática ainda não se faz presente, tendo em vista o contexto paraibano, nem nas escolas e nem nas universidades, fator este que é conhecido por todos. Por isso, investigamos a formação inicial desses estudantes, futuros professores, em relação a sua prática em aulas na universidade quanto à abordagem do texto literário.

2.2. O Professor de Espanhol em Formação Inicial e Continuada

O tema Formação de professor vem, atualmente, ocupando um espaço considerável dentro da área de educação. Nos últimos anos, surgiram muitas pesquisas preocupadas com o professor em sala de aula e trabalhos sobre essa temática vêm sendo apresentados em eventos científicos que priorizam a reflexão sobre a melhoria da educação no Brasil. O mais instigante é que, por se tratar de um tema educacional, tal questão não só inquieta os profissionais da educação como também nos deparamos com profissionais de outras áreas preocupados com o desenvolvimento dessa profissão.

No nosso país, a área de formação de professores é regida tanto pelo artigo 63, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB- 9394/96), como também pelo artigo 67 que fundamenta as bases legais para o aperfeiçoamento continuado do profissional.

Para que possamos conhecer mais o desenvolvimento dessa área no Brasil, um breve panorama será apresentado. Segundo Magalhães (2001), a temática acerca da formação do professor nos anos 70 enfatizava o procedimento, numa perspectiva técnica dentro do processo de formação. Em contrapartida, na década de 80 observa-se que houve um avanço considerável, já que a preocupação na época se volta para a “Profissionalização em serviço” (op. cit., p.240). Depois, a partir dos anos 90 a problemática sobre a educação continuada nasce não na perspectiva de uma educação

que se inicia nos cursos de graduação e que continua, mas sim da preocupação do professor com o desenvolvimento produtivo e eficiente em sala de aula.

O graduando, futuro professor, em formação inicial, vive arraigado em teorias, preocupado com o dilema que o cerca sobre o trabalho dessas teorias na sala de aula. Já o profissional em formação continuada se preocupa em desenvolver práticas infalíveis ao ensino e se depara muitas vezes com receitas prontas, a serem adotadas no seu espaço educacional. Observamos a realidade do profissional em formação inicial e continuada retratada por Magalhães (*op. cit.*):

Na formação inicial, o aluno-professor vive a dicotomia teoria-prática representado pela racionalidade técnica e, na educação continuada, o contato com teorias inovadoras não garante o sucesso do profissional, que muitas vezes retorna à universidade para rever velhas teorias ou aprender novas “certezas” sobre o que e como ensinar (MAGALHÃES, 2001, p. 242).

No entanto, nos deparamos também com professores que acreditam em novos conhecimentos, outros que se preocupam em desenvolver mudanças em sua própria prática. Segundo a autora, o aluno-professor “sabe o que deve e o que não deve fazer”, mesmo assim, insiste em afastar cada vez mais, o seu saber do seu fazer.

2.2.1. A abordagem reflexiva: um paradigma para o professor de espanhol

A abordagem reflexiva do professor, não só de língua estrangeira, mas em geral encontra-se em consonância com o papel do profissional no seu teor reflexivo, ou seja, o ensino centrado no aprendiz, a partir do desenvolvimento crítico apregoado pelo professor. Alguns autores, a exemplo de Gimenez (1999), acreditam no poder da abordagem reflexiva, destacando que o tema deveria ser bem mais trabalhado nos cursos de formação.

A abordagem reflexiva encontra grande força nos trabalhos de Schon (*op.cit.*), que se solidificou nos estudos de Dewey. Segundo Coracini (2003), John Dewey, considerado o desbravador da psicologia funcional, ao lado de Peirce e James criticam o tecnicismo

na educação e sugerem a prática reflexiva sob a ação ativa dos docentes. Fator este, que nos dias atuais se manifesta nas pesquisas de formação de professores.

Coracini (*op. cit.*) afirma que o autor americano Schon (*op. cit.*) disserta sobre o tema da reflexão ativa no processo educacional e ressalta dois, dos seus conceitos bem conhecidos no campo de formação de professores, são eles: *reflectión – in - action* e *reflectión – on – action*. O primeiro significa, reflexão sobre a ação, momento no qual o professor deve fazer uso da reflexão no ato do seu trabalho em aulas; ou seja, o professor ao ser surpreendido com algo feito, dito ou mesmo problematizado pelo aluno deve refletir sobre as causas que levaram o aluno a tomar certas atitudes.

O segundo conceito, traduzido como reflexão na ação, configura a maneira pela qual o professor, ao mesmo tempo em que reflete, tenta solucionar o processo educativo em sala de aula, decorrente da ação proposta pelos alunos. Ele não interfere diretamente na ação, porém faz intermediações na sala de aula, de modo a levá-lo ao objetivo que quer alcançar. Para concluir, é importante pensar na prática reflexiva defendida por Schon, a qual pode e deve, segundo o autor, ser aplicada e discutida junto aos professores em formação – inicial ou continuada, sendo esse o foco de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Una tarea fundamental en la investigación observacional interpretativa e participativa sobre la enseñanza consiste en posibilitar que los investigadores y los practicantes se vuelvan mucho más específicos en comprensión de la variación inherente entre un aula y otra. Esto implica construir una mejor teoría acerca de la organización social y cognitiva de formas particulares de la vida en el aula como ambientes inmediatos para el aprendizaje de los alumnos.

Frederick Erickson

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, iremos descrever a estrutura metodológica utilizada para a investigação deste estudo. O objetivo aqui é mostrar o percurso realizado para a execução desta pesquisa, cujos resultados procedem da análise que será apresentada no capítulo seguinte. O corrente capítulo divide-se em quatro seções. Na primeira seção, versamos sobre a tipologia da pesquisa; em seguida, tratamos sobre os espaços em que a pesquisa atua, de modo a contextualizá-la; na terceira seção, encontra-se a coleta de dados utilizada para obtenção dos resultados, por fim, discorreremos sobre o corpus da pesquisa que são as transcrições das entrevistas e dos questionários e a análise desenvolvida para esta abordagem proveniente das ementas.

3.1. Tipologia da pesquisa

O presente trabalho se apresenta como uma pesquisa de base etnográfica de cunho qualitativo. Da etnografia utilizamos o conceito de André (2003), pois faremos uso da “etnografia adaptada à educação não a etnografia no seu sentido restrito” (ANDRÉ, 2003, p.28). Este sentido restrito, mencionado pela autora faz alusão ao modelo etnográfico fundado pelos antropólogos Franz Boas (2004) e Malinowski (1995), que em uma determinada época, a fim de encontrarem respostas para o funcionamento de sociedades primitivas, fizeram estudos de observações intensivas, as quais foram possíveis através da vivência com os nativos.

Nesta pesquisa, a etnografia assume um caráter observacional e indagador no espaço da sala de aula, tendo em vista que a análise será realizada com bases na fala e na interpretação desses sujeitos, além de que, todo o entorno sociocultural, que incentiva as ações dos participantes, também estará envolvido; o que nos permite a observação, a

partir do aspecto holístico, partindo do princípio de que o indivíduo e a natureza não podem ser vistas de forma indissociáveis⁸.

Na intenção de atender ao estilo descritivo e interpretativo que a pesquisa assume, decidimos adotar uma abordagem qualitativa, de acordo com Demo (2006) e Bortoni-Ricardo (2008). Tendo em vista que os dados encontrados, tanto nas observações em sala de aula como nas ementas precisam ser explicados de forma interpretativista, pois visa a compreender o fenômeno estudado com base na descrição, análise e interpretação dos sentidos que adquire no ambiente social em que se manifesta. Este estudo se insere nas reflexões de Demo (*op. cit.*), quando o autor afirma que a pesquisa qualitativa se apresenta com essa característica por ser descritiva e obter informações baseadas nas respostas dos sujeitos, as quais vão ser detalhadas de modo interpretativo. O autor considera a pesquisa qualitativa como atividade bem mais “difícil e arriscada” se comparada à pesquisa quantitativa, uma vez que não se lida com quantidades, pelo contrário, deve-se dar maior valor aos dados.

Além disso, os dados serão analisados indutivamente, constituindo-se como elementos básicos no processo de interpretação dos fenômenos e da atribuição dos significados. Quanto à interpretação desses dados, consideramos as perspectivas de Bortoni-Ricardo (*op.cit.*), ao entender que um paradigma qualitativo deve se apoiar na tradição epistemológica interpretativista da qual fazemos uso.

3.2. Contextualizando a pesquisa

Para a realização da pesquisa foram escolhidas duas Universidades do Estado da Paraíba, são elas: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Universidade

⁸A Concepção holística aqui tratada pode ser encontrada no seguinte estudo: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/etnografia_e_pesquisa_qualitativa_apontamentos_sobre_um_caminho_metodologico_de_investigacao.pdf

Estadual da Paraíba (UEPB), com foco nos Cursos de Letras Língua Espanhola, especificamente nas disciplinas de língua.

O Curso de Língua Espanhola da Universidade Estadual da Paraíba nasceu em 2006, cuja primeira turma ingressou em 2007. Hoje a Universidade já é responsável por formar a décima quarta turma do curso de língua espanhola, isso para as turmas matutinas.

Na Universidade Federal de Campina Grande, o curso de Letras Língua Espanhola é visto em processo de consolidação, ainda não se tem nenhuma turma de graduados e o primeiro grupo de estudantes encontra-se, hoje, no quarto período, tido início em 2011.2 quando pela primeira vez a Universidade abre seleção para o curso de letras em língua espanhola.

Para uma melhor explanação metodológica dos dados iremos nomear as devidas Universidades. Para a Universidade Federal de Campina grande nomearemos de (A), para a Universidade Estadual da Paraíba de (B).

Com relação à escolha das instituições, justificam-se pelo fato das mesmas estarem localizadas no estado da Paraíba de modo que a pesquisa possa ser relevante para o desenvolvimento educacional e profissional do espaço que essas universidades estão inseridas.

3.3. Coleta de dados

Na primeira etapa foi realizada uma visita às universidades solicitando os ementários das disciplinas de línguas. O procedimento inicial para a coleta dos dados foi feito a través da análise dessas ementas dos cursos de Letras – habilitação plena em língua espanhola das Universidades públicas do município de Campina Grande (Universidade Estadual da Paraíba e Universidade Federal de Campina Grande). O

intuito foi o de observar se existe a abordagem do texto literário nas aulas de língua espanhola e o tratamento dado e esta abordagem no documento que rege o ensino das disciplinas de línguas.

Na segunda etapa houve uma nova visita às universidades, com a proposta da observação nas aulas de línguas, de modo que eu pudesse tomar notas das aulas e, conseqüentemente, gravá-las. Para a devida permissão, expliquei aos sujeitos envolvidos do que se trata a visita e lhes entrega o termo de compromisso (anexo I), com o propósito de legalizar a pesquisa, tendo em vista que se trata de uma investigação que envolve seres humanos. A última etapa constitui-se da aplicação de questionários e entrevistas, o primeiro com os aprendizes e a segunda com os professores que ministraram as aulas gravadas. A partir dos dados coletados, pudemos refletir à luz dos fundamentos teóricos já discutidos e, dessa forma, ratificar a importância da abordagem do texto literário em aulas de língua espanhola desde a formação inicial de professores da língua.

3.3.1. Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são: os professores que lecionam nos cursos de Letras - Língua Espanhola - das Universidades supracitadas e os alunos em formação. Com relação ao sujeito professor, foram entrevistados cinco docentes, três deles compõe o quadro de professores da UEPB (Universidade B), ficando os dois restantes pertencentes à UFCG (Universidade A). O sujeito aluno divide-se em dois grupos: alunos em formação inicial e alunos em fase de conclusão. Assim, foram escolhidos de acordo com a necessidade de encontrar resultados para a pergunta problema dessa pesquisa.

Para melhor entender, assim vamos nomear os grupos. Numa abordagem mais geral, para os Professores formadores tanto de uma universidade quanto de outra vamos dividi-los em dois grupos: professores das disciplinas iniciais (P1) e professores das

disciplinares em conclusão (P2). Com relação aos alunos, vamos categorizá-los da seguinte forma, para os alunos iniciais (A1) e para os alunos concluintes (A2).

Para uma categorização mais específica, elaboramos a tabela abaixo que melhor explica o docente referente à universidade e a sua disciplina correspondente, devemos entender que o número 1 indica os professores com disciplinas iniciantes (Língua I e Língua III), já o número 2 indica o professor que leciona a disciplina em fase de conclusão (Língua V), vejamos abaixo:

	L. Espanhola I	L. Espanhola III	L. Espanhola V
Universidade A	P1V	P1W	_____
Universidade B	P1X	P1Y	P2Z

Tabela 1: Categorização dos professores e de sua disciplina na instituição.

Fonte: elaborada pela autora.

3.3.2. Instrumentos de Coleta

Os instrumentos utilizados para coleta dos dados foram: as ementas, gravação das aulas; aplicação de entrevistas com os professores formadores de língua espanhola; e, aplicação de questionários entre estudantes em formação inicial e concluintes, cujos resultados desses instrumentos se configura como o corpus da referida pesquisa.

A metodologia científica aplicada aos instrumentos, objetiva verificar a recepção do texto literário em sala de aula, passando pelo documento oficial que regulamenta a execução dos conteúdos nas disciplinas de línguas, até a ação do profissional em sala de aula. Através desses resultados, podemos vislumbrar a realidade que permeia esse ensino e passar a conhecer a prática do professor formador no que concerne ao texto literário no ensino.

3.3.2.1. Áudio gravação das aulas

As intervenções em sala de aula, o que consta de gravações das aulas e anotações, foram iniciadas pela Universidade A, entre os meses de dezembro 2012 a fevereiro de 2013. Foram gravadas seis aulas, o equivalente a doze horas de gravações. Essas aulas foram distribuídas conforme a proposta da pesquisa, sendo observadas três aulas na disciplina de *Língua espanhola I*⁹ e três aulas na disciplina de *Língua espanhola III*, sendo essas duas disciplinas ministradas para os estudantes pertencentes ao grupo A1 (iniciantes), as aulas nesta instituição têm duração de uma hora. Não houve necessidade de utilizar os resultados das gravações das aulas, isso justifica-se pelo fato dos resultados provenientes dos questionários e das entrevistas serem suficientes para esclarecer os objetivos da pesquisa.

Nesse momento da pesquisa, nos propomos a refletir sobre a dinâmica das aulas nas disciplinas de língua espanhola para alunos iniciantes, ou seja, para os estudantes que estão no início do curso de Letras-Língua Espanhola, da Universidade A. Nesse caso, especificamente para esta universidade não há dados referentes à aprendizagem dos estudantes em fase de conclusão, por motivos institucionais, tendo em vista que se trata de um Curso de Graduação fundado em 2011, tendo a sua primeira turma de ingressantes em agosto daquele ano. Porém, como pós-graduanda e pesquisadora da referida Instituição, acreditamos ser relevante, para as futuras pesquisas, mostrar neste momento o caminhar dessa problemática nos níveis iniciais.

Na Universidade B as observações foram iniciadas em um momento posterior ao previsto, devido à paralisação que se prolongou por alguns meses¹⁰. Com o retorno das atividades na instituição, pudemos realizar as gravações das aulas. Foram gravadas

⁹ A disciplina *Língua espanhola I* foi ministrada pela professora, que nominaremos de P1V e a disciplina *Língua espanhola III* foi ministrada pela professora, que nominaremos de P1W.

¹⁰ Trata-se da paralisação da UEPB: <http://aduepb.com/index.php/noticias/82-sindicato-envia-oficio-ao-reitor-comunicando-a-greve>

aulas de três disciplinas, *Língua Espanhola I*, ministradas pelo professor (P1X), *Língua Espanhola III* pelo docente (P1Y) e na disciplina de *língua espanhola V*, representada pelo educador (P2Z). Foram gravadas um total de nove aulas, no período matutino, sendo três delas referentes a cada disciplina; nesta instituição a aula corresponde a 50 minutos.

Essa etapa das gravações em sala de aula se torna relevante para esta pesquisa, com o intuito de conhecer a prática do professor no fazer didático com o TL, de modo a unir as informações coletadas na análise do ementário com a efetivação da prática docente vista nas observações das aulas de Língua Espanhola das Universidades do estado da Paraíba.

3.3.2.2. Entrevista

As entrevistas foram realizadas com os cinco professores (P1V, P1W, P1X, P1Y e P2Z) sempre no final das intervenções. A entrevista (anexo II) foi dividida em quatro temáticas, a saber: perfil do professor, perfil do curso, abordagem do TL no ensino de ELE e por último, uma questão opinativa. No total são 16 perguntas, as quais objetivam encontrar respostas a cerca da abordagem do TL, se o faz e o porquê, se não o faz e o porquê de não ser feito, esses são questionamentos que serão levantados com as respostas dadas nas entrevistas, de modo que possamos refletir na abordagem do TL em aulas de Línguas. Vejamos abaixo um modelo da entrevista:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
 UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
 Programa de pós-graduação Linguagem e ensino
 Pesquisadora: Isolda A. Silva Beserra



Sobre a entrevista

A presente entrevista é de cunho subjetivo e o pesquisado terá preservada sua identidade. Esta entrevista é direcionada ao professor formador que ministra a disciplinas de língua espanhola em instituições que formam professores de ELE. Tal entrevista foi adaptada por Isolda A. S. Beserra para atender aos objetivos da pesquisa em nível de mestrado, intitulada “Da abordagem do texto literário nas aulas de língua espanhola: um foco na formação inicial de professores”, sob a direção da professora Dr^a Josilene Pinheiro Mariz.

Desde já agradeço sua colaboração.

Entrevista sobre o ensino de língua e literatura/Espanhol como ELE nas Universidades públicas de Campina Grande (UFCG e UEPB)

1. Perfil do Professor

- 1.1 Sexo: masculino feminino Idade: _____
 1.2 Nacionalidade: _____ Língua materna: _____
 1.3 Você é:
 Professor de língua espanhola Professor de literatura em língua espanhola Outros
 1.4 Você é um professor formador? sim não
 1.5 Você tem alguma pós- graduação? sim não. Qual?
 1.6 Professor (a) da Universidade desde _____

2. Perfil do Curso

- 2.1 Disciplina: _____ Nível: _____
 2.2 Número de horas por semana _____ por semestre _____
 2.3 A disciplina é lecionada em língua espanhola? sim não. Se não, por quê?

3. Abordagem do TL no ensino do ELE

- 3.1 Como é a abordagem do texto literário em sala de aula?
 Para explicar um fenômeno linguístico só para leitura
 Não ocorre a abordagem do TL Para praticar o oral
 3.2 Em sua opinião, é possível desenvolver literatura em aulas de língua e vice-versa? sim não.
 Por quê?
 3.3 a) Você trabalha, com os seus estudantes, excertos de textos literários? sim não
 3.3 b) Se sim, como?
 leitura em sala de aula Para tentar entender um fenômeno linguístico
 Discussão temática tradução
 Através de uma abordagem da civilização/cultura outros
 3.4 Você já trabalhou em sala de aula obras literárias integrais? Sim Não. Justifique?
 3.5 Já trabalhou algum conto ou poema em sala de aula? Sim Não. Justifique?

4. Na sua opinião:

O TL é importante para ser trabalhado em aulas de língua espanhola, cujo público alvo são os professores em formação inicial? Por quê?

Figura 1: Modelo da entrevista aplicada com os professores.

3.3.2.3. Questionário

Os questionários foram realizados em um universo de cinquenta e seis estudantes em formação inicial (A1 da instituição A e A1 e A2 da instituição B). O questionário (anexo III) foi organizado conforme a seguinte estrutura: perfil do estudante, perfil da aprendizagem, motivação, formação acadêmica e por último, uma questão opinativa, ao todo foram respondidas dezesseis questões, objetivas e subjetivas.

O questionário objetiva encontrar respostas com relação ao pensamento do aprendiz acerca do trabalho com o TL, desde o aprendiz novato, referente aos níveis iniciais, aos aprendizes em conclusão como é o caso do último nível de línguas (língua Espanhola V presente da Universidade B). A intenção em questionar os alunos advém da necessidade de solidificar nossa investigação quanto à relevância com o TL em sala de aula de ELE, o que reflete na prática docente desse aprendiz no futuro. Vejamos abaixo um modelo do questionário:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
 UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
 Programa de pós-graduação Linguagem e ensino
 Pesquisadora: Isolda A. Silva Beserra



Sobre o questionário:

O questionário será meramente informativo e o pesquisado terá preservada sua identidade. Este questionário é destinado a **estudantes** dos níveis iniciais e de níveis avançados do Curso de Letras, com habilitação em língua espanhola. Tal questionário foi adaptado por Isolda A. S. Beserra para atender aos objetivos da pesquisa em nível de mestrado, intitulada "Da abordagem do texto literário nas aulas de língua espanhola: um foco na formação inicial de professores", sob a direção da professora Dr^a Josilene Pinheiro Mariz.

Desde já agradeço sua colaboração.

Questionário sobre o ensino de língua e literatura/Espanhol como ELE nas universidades públicas de Campina Grande (UFCG e UEPB)

1. Perfil do estudante

- 1.1 Sexo: () masculino () feminino Idade: _____
 1.2 Nacionalidade: _____ Língua materna: _____
 1.3 Disciplina/ Instituição: _____ Nível: _____
 1.4 Profissão (atualmente): _____
 1.5 Já estudou espanhol em centros de línguas? Sim () Não () Por quanto tempo? _____

2. Perfil da aprendizagem

- 2.1. a) Você já leu excertos de TL (textos literários)? () Sim () Não. Se sim, quais?
 2.1.b) Como?
 () leitura em sala de aula () Para tentar entender um fenômeno linguístico
 () Discussão temática () tradução
 () Através de uma abordagem da civilização/cultura () outros
 2.2 a) Você já estudou obras literárias integrais? () Sim () Não. Se sim, quais?
 2.2 b) Com que finalidade?
 () leitura em sala de aula () Para tentar entender um fenômeno linguístico
 () Discussão temática () tradução
 () Através de uma abordagem da civilização/cultura () outro

3 Motivação:

- 3.1 As disciplinas são ministradas em: () Língua Espanhola () Língua Materna
 Se em espanhol, quais são as principais problemas encontrados em relação à leitura /aprendizagem:
 () Compreensão de textos trabalhados () aspectos culturais
 () nível da linguagem () Texto literário
 () vocabulário () outros
 3.2 Você já sentiu prazer em ler uma obra literária em Língua Espanhola? () sim () não. Qual?
 3.3 Você gosta de literatura? () sim () não. Por quê?

4 Pensando na sua formação:

- 4.1 Você se sente motivado ao trabalho com o TL em aulas de língua espanhola? () sim () não. Por quê?
 4.2 Tendo em vista que você será professor de espanhol, você se sente preparado para o trabalho com o TL em sala de aula, () sim () não. Por quê?
 4.3. Elementos propriamente literários e aspectos gramaticais não podem ser trabalhados juntos, pois essa abordagem causa confusão? () sim () não, justifique:

5. Opinião: Qual a importância no trabalho com o TL em sala de aula de ELE? Aponte os pontos positivos e negativos.

Figura 2: Modelo do questionário aplicado com os alunos.

3.4. Corpus da Pesquisa

O corpus da investigação se encontra nas informações levantadas pela coleta dos dados provenientes das transcrições das aulas gravadas, das transcrições das entrevistas com os professores, dos dados dos questionários realizados com os alunos, dos quais foram feitos recortes da própria fala desses alunos, por fim, o corpus da pesquisa também pode ser encontrado nos resultados derivados da análise das ementas.

3.4.1. Ementas

Foram analisadas as ementas das disciplinas de língua espanhola das duas Universidades investigadas. Na Universidade A, a análise parte da disciplina de língua espanhola I até língua espanhola VI, já na Universidade B, a análise encontra-se entre língua espanhola I e Língua espanhola V. Tendo a ementa como um documento elaborado pelo pela equipe de professores que irão lecionar a devida disciplina, o objetivo da análise deste documento se deu pela preocupação em investigar a concepção do professor formador quanto ao texto literário, se o mesmo acredita que o TL possa ser relevante para as aulas de línguas. Logo, à medida que se procura compreender o objeto em estudo como um dado social, educacional ou mesmo linguístico, faz-se relevante analisar as ementas que regulamentam as disciplinas de línguas das universidades públicas de Campina Grande.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS SOBRE O TL NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Para empezar, podemos decir que el texto literario no encontró todavía, su espacio en las clases de lengua extranjera. La cuestión del uso del texto literario en la enseñanza de una lengua extranjera, a pesar de la contribución efectiva de los estudios de la lingüística aplicada, sigue dando origen a equívocos y controversias en los más distintos niveles de enseñanza, constituyéndose en un problema hasta ahora no enteramente solucionado.

Magnólia Brasil e André Luíz

4. RESULTADOS SOBRE O TL NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

A fim de que possamos conhecer o tratamento dado ao texto literário (TL) nas universidades, partimos do pressuposto de passar a conhecer o documento que regulamenta as disciplinas no espaço universitário, em específico, no espaço que assume o curso de Língua Espanhola, tal documento trata-se do ementário. Optamos por separar a análise em questão, por seções: a primeira destina-se a um olhar cuidadoso em torno do ementário, intitulado de **Ementas em diálogo com as universidades, a segunda, chama-se Considerações sobre a situação do ensino de ELE nas Universidades públicas de Campina Grande – PB**, nesta última iremos mostrar os dados referente aos estudantes e ao professores formadores no que corresponde à utilização do TL nas aulas de Língua Espanhola em contexto universitário.

Na primeira seção, iremos comparar a ementa da instituição A (UFCG) com a da instituição B (UEPB) de modo a refletir sobre a problemática que envolve o TL no ensino formador. A preocupação em analisar tais ementas deve-se ao fato de o documento ser o guia da disciplina quanto aos respectivos objetivos a serem seguidos dentro de uma sala de aula, pois, se nem na ementa pode-se encontrar a proposta com o TL, torna-se mais difícil para o docente observar sua relevância e conseqüentemente trabalhá-lo em sala de aula; salvo se já o faz por acreditar na sua relevância. É por esse motivo que começamos a nossa análise partindo da ementa.

Baseamo-nos na definição de ementa proposta pela PUCRS¹¹, sendo ela o documento que norteia o profissional das Letras no seu procedimento em suas aulas. Neste capítulo, portanto, a proposta sugere um estudo analítico sobre a discursividade vislumbrada nos documentos, que estaria atrelado ao que revelam as aulas.

¹¹ Ementa é definida como uma descrição discursiva que resume o conteúdo conceitual ou conceitual / procedimental de uma disciplina. Disponível em: <http://www.pucrs.br/gpt/ementa.php>

4.1. Ementas em diálogo com as universidades

A preocupação com os documentos que conduzem a formação dos professores de espanhol nos levou à análise dos ementários dos cursos de língua espanhola de duas universidades situadas no município de Campina Grande, UFCG e UEPB, a fim de encontrarmos respostas que dizem respeito às propostas das referidas ementas sobre o trabalho com o texto literário em aulas de línguas.

Quanto às diretrizes que regulamentam a produção das ementas para uma disciplina de língua estrangeira, seja ela espanhol, francês, inglês etc., existe uma preocupação em desenvolver a aprendizagem de uma segunda língua baseada na produção de significados. Nesse contexto, caberia refletir sobre as várias maneiras do trabalho com o texto, pois ele tem o papel de proporcionar, em sala de aula, a interação e ampliar o conhecimento crítico do aprendiz, abrindo espaço para a sua autonomia. No caso do texto literário, além de apresentar todas estas características, ele ainda permite a utilização de metáforas com o jogo das palavras, o que proporciona, na brincadeira, a fruição do conhecimento e a capacidade de ultrapassar fronteiras culturais, resultando em uma consonância com a proposta da promoção de trocas interculturais tão necessárias às aulas de língua estrangeira, conforme tínhamos observado na fundamentação teórica.

Diante dessa relevância, faremos uma análise das ementas com o intuito de observar se existe a proposta do texto literário voltada para as disciplinas de línguas na graduação, para mais adiante observarmos nos questionários e aulas se se dá o trabalho com o texto literário na formação inicial desses futuros professores, hoje, em formação inicial.

Começando pela Universidade A, vejamos a seguir o ementário¹² das disciplinas de línguas:

¹² O ementário completo pode ser encontrado em anexo digital.

LINGUA ESPANHOLA I (Carga horária: 60)

EMENTA: Introdução ao estudo do espanhol. Estudo das estruturas linguísticas e das funções comunicativas de nível básico. Trabalho orientado para desenvolver as quatro habilidades: compreensão e produção, oral e escrita. Ênfase nos contrastes entre o português e o espanhol.

LÍNGUA ESPANHOLA II (Carga horária: 60)

EMENTA: Aprofundamento das estruturas básicas da língua espanhola e das quatro habilidades: compreensão e produção, oral e escrita. Ênfase nos contrastes entre as estruturas do português e do espanhol.

LÍNGUA ESPANHOLA III (Carga horária: 60)

EMENTA: Aquisição de estruturas avançadas da Língua Espanhola. Aperfeiçoamento das quatro habilidades: compreensão e produção, oral e escrita, em situações formais e informais da linguagem. Ênfase nos contrastes entre as estruturas do português e do espanhol.

LÍNGUA ESPANHOLA IV (Carga horária: 60)

Ementa: Estudo sincrônico e diacrônico da fonética, fonologia e ortografia da língua espanhola, numa perspectiva contrastiva com o Português. Implicações para o ensino.

LÍNGUA ESPANHOLA V (Carga horária: 60)

Estudo das formas e funções das unidades do enunciado: as diferentes classes de palavras, nas perspectivas nócio-funcional, enunciativa e comunicativa. Ênfase nos contrastes entre as estruturas do português e do espanhol. Implicações para o ensino.

LÍNGUA ESPANHOLA VI (Carga horária: 60)

Ementa: Estudo das estruturas do enunciado: frases, orações e períodos, nas perspectivas nócio-funcional, enunciativa e comunicativa. Ênfase nos contrastes entre as estruturas do português e do espanhol. Implicações para o ensino (Projeto Político pedagógico, UFCG, 2010).

Percebemos que a proposta com o TL não se encontra em nenhuma das ementas correspondentes à universidade A. Assim, nos questionamos: por quê? Seria pelo fato de se acreditar que em aula de língua não cabe uma abordagem do texto literário? Se observarmos as três primeiras ementas, o que corresponde à Língua I, II e III, notamos alguns caminhos que nos induzem a pensar na presença implícita do TL; como é o caso da alusão dada à abordagem nas habilidades em LE, já que em uma dessas habilidades encontra-se o processo na leitura. Não seria essa leitura uma primeira responsável por abrir espaços para novas discussões, permitindo que o docente trabalhe com o TL em suas aulas?

Na ementa que corresponde ao ensino do Espanhol no nível VI, observa-se que nada se fala a respeito da abordagem do TL, ainda é observável um ensino a partir de uma perspectiva estruturalista da língua, o conteúdo seria trabalhado de forma histórica, ou melhor, o desenvolvimento da língua é visto sob os aspectos diacrônico e sincrônico.

Em língua espanhola V e VI, segundo a ementa, só se trabalham conteúdos gramaticais; mas, nesse momento, com base em um enfoque enunciativo, diferentemente de como é visto em língua espanhola VI. Na perspectiva enunciativa, se aliada ao TL, o professor pode, na tentativa de um estudo anunciativo, verbalizar imagens representativas contidas no texto, como também revelar a ocorrência de outras variedades linguísticas presentes no TL. Tudo isso, a partir da proposta enunciativa, o que fortalece o nosso argumento quanto à necessária não dissociação entre língua e a literatura, uma vez que ambas são inseparáveis, sendo, portanto, indispensável que essa reflexão seja repassada ao futuro professor.

Como podemos ver, é evidente a ausência de uma proposta que vise à abordagem do TL nas disciplinas de línguas na Universidade A. Tendo-se em vista o fato de que a ementa é o documento que regulamenta e norteia o profissional em relação à disciplina. No entanto, sabe-se também que o professor, caso queira desenvolver o trabalho com o TL, terá que fazer isso sem o respaldo do ementário, no caso dessa universidade. Vale destacar que o fato de se tratar de uma universidade pública, com as peculiaridades de instituição desse tipo, está implícito que o professor não está “proibido” de utilizar um TL em sua aula, visto que ele tem autonomia para conduzir as suas aulas.

Numa intenção comparativa, aqui se faz presente observar o ementário da Universidade B, abaixo encontramos os excertos:

LÍNGUA ESPANHOLA I. NIVEL BÁSICO (Carga horária: 99)

Ementa: Domínio básico de comunicação em língua espanhola utilizando as quatro destrezas: ler, escrever, ouvir e falar. Leitura de textos jornalísticos, de poemas, de matérias e de pequenos relatos de nível inicial. Produção textual: correspondência via e-mail, cartas comerciais, currículo pessoal e pequenos relatos. Compreensão auditiva de registros de nível básico, adaptados pelos livros. Atividades de produção oral e escrita sobre a vida cotidiana (pedir e dar informações, fazer compras, etc.) e sobre temas variados (países de língua espanhola, as cidades, as férias, o mundo do trabalho, histórias pessoais, etc.).

LÍNGUA ESPANHOLA II. NIVEL INTERMEDIÁRIO (Carga horária: 99)

Ementa: Domínio intermediário de comunicação em língua espanhola utilizando as quatro destrezas: ler, escrever, ouvir e falar. Leitura de crônicas, ensaios longos e de histórias. Produção textual: cartas formais e informais, textos de opinião, relatos curtos entre outros. Compreensão auditiva de matérias de nível intermediário. Produção oral de atividades da vida cotidiana, tais como entrevista de trabalho, relatar um acontecimento, defender uma opinião, etc

LÍNGUA ESPANHOLA III. NIVEL AVANÇADO (Carga horária: 99)

Ementa: Domínio eficaz de comunicação em língua espanhola, tanto de registros formais quanto informais, utilizando as quatro destrezas: ler, escrever, ouvir e falar. Leitura de contos, de ensaios filosóficos, de livros históricos, de piadas e e-mail's. Produção textual: textos argumentativos fundamentados em bibliografias, textos de correspondência informal entre outros. Compreensão auditiva de material autêntico extraído das mais diversas mídias. Produção oral de atividades da vida cotidiana e acadêmica, como contar uma piada ou defender uma tese.

LÍNGUA ESPANHOLA IV (Carga horária: 66)

Ementa: Conceito de competência comunicativa e teorias sobre compreensão leitora e expressão escrita. Teoria e crítica textual. Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (2002) e os parâmetros de avaliação: diplomas DELE (Espanha) e CELU (Argentina). Métodos de correção e práticas de avaliação. Análise e produção de diversos gêneros textuais. Produção de material didático.

LÍNGUA ESPANHOLA V (Carga horária: 66)

Ementa: Perspectivas para o estudo da mudança lingüística. Introdução à filologia românica. Formação da língua espanhola e sua consolidação na Península Ibérica. Convivência e influências da língua espanhola com as outras línguas peninsulares. A língua espanhola em América e seus múltiplos contatos. Unidade e diversidade da língua espanhola em Espanha e em América. Panorama da língua espanhola nos Estados Unidos e no Brasil (Projeto Pedagógico, UEPB, 2007).

Na Universidade B, entendemos que a proposta com o TL é colocada de forma evidente. Para melhor explicar, ressaltamos que na sequência do ementário, identificamos a proposta de se ler: poemas, crônicas, contos. Esse ementário opta pelos gêneros literários, em vez de apresentar uma nomenclatura genérica, como TL. Em língua espanhola V, última disciplina de língua, também não encontramos o termo TL para a aprendizagem do ELE; no entanto, quando se lê "Convivência e influências da

língua espanhola com as outras línguas peninsulares. A língua espanhola em América e seus múltiplos contatos”, é evidente que o professor tem espaço suficiente para entrar com TL para se trabalhar essas questões múltiplas.

Observa-se que na ementa da universidade B, sobretudo, nas três primeiras disciplinas, foram denominadas como: nível básico para Língua Espanhola I, nível intermediário para Língua Espanhola II e nível avançado para Língua Espanhola III. Essa problemática nos remete as reflexões de Bruno (2012) que em seu texto “Traduzindo e reconstruindo uma representação. Reflexões teórico-metodológicas em torno à implantação de um (novo) curso de ELE” apresenta explicações para essa denominação no que corresponde aos níveis em LE. Esses termos em espanhol parecem terem surgido do material produzido pelo *Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa*, de Estrasburgo em 1975, chamado *Threshold level*, de Van Ek e Trim que em espanhol passou a se chamar *Un Nivel Umbral*¹³.

A problemática que permeia tais designações se baseia na reflexão que, pensando na ementa em análise, um semestre para cada nível seria muito pouco para julgar se o aprendiz obedece ao critério de avançado ou não. E se assim fosse, a ideia que passa é de que a língua espanhola seria tão fácil de aprender, pois em três semestres se alcançaria um nível avançado (BRUNO, *ibid.*). Assim, cabe melhor refletir sobre essas nomenclaturas, as quais foram discriminadas na ementa como níveis básico, intermediário e avançado.

Na primeira ementa, referente à disciplina de Língua espanhola I, encontramos a ênfase dada ao poema. Nessa ementa existe um tratamento diferenciado com respeito ao TL, visto que o aprendiz, assim que inicia o curso de letras, possivelmente passará a conhecer os poemas mais conhecidos dentro do campo linguístico espanhol. É importante que se destaque que o poema assume um importante papel dentro da didática das aulas de línguas. Nas reflexões de Pinheiro (2007), por exemplo, percebe-se o valor

¹³ Tradução e adaptação de P. J. Slagter publicado em 1979 com reedição em 2007. *Umbral*, segundo BRUNO (*op. cit.*), significa início ou princípio de algo.

dado ao poema no contexto escolar, priorizando-se o preenchimento das lacunas existentes no ensino de língua materna a partir da leitura da poesia. Essa perspectiva pode nos revelar experiências vividas no espaço da sala de aula em decorrência da escolha desse texto literário.

Na ementa referente à língua espanhola II percebe-se, ainda, a promoção dada ao TL, quando os elaboradores do documento propõem o uso da crônica e do ensaio. No que diz respeito ao gênero crônica literária, trata-se de um texto breve que provoca humor e, provavelmente, por essa razão pode ser bem recebido nas aulas, devido ao seu papel de veicular uma linguagem coloquial a uma temática ligada ao dia a dia.

Em língua espanhola III, também percebemos o valor dado ao TL. Nessa ementa, a proposta é trabalhar contos e ensaios. O conto pode estimular no aprendiz o gosto pela leitura, para citar alguns, os contos fantásticos de Cortázar, em *Bestiários* produzem um efeito instigante para esse leitor, tendo em vista que se trata de ações polêmicas encorpadas em objetos e em animais, veiculando um sentido surreal do enredo. Logo, em relação às duas últimas ementas, referentes às disciplinas de Língua Espanhola VI e Língua Espanhola V, percebe-se a inexistência da abordagem ao TL.

Para melhor entender, foi elaborada uma tabela que elenca as disciplinas de línguas espanholas com a ocorrência ou não dos textos literários. Vejamos:

Disciplinas	Universidade (A)	Universidade (B)
Língua Espanhola I	Não contempla o TL	Poemas
Língua Espanhola II	Não contempla o TL	Crônicas e ensaios longos
Língua Espanhola III	Não contempla o TL	Contos e ensaios filosóficos
Língua Espanhola IV	Não contempla o TL	Não contempla o TL
Língua Espanhola V	Não contempla o TL	Não contempla o TL
Língua Espanhola VI	Não contempla o TL	_____

Tabela 2: Tratamento dado ao TL nas disciplinas de Línguas Espanholas segundo as ementas. Fonte: elaborada pela autora.

Dessa maneira, fica claro que perante uma análise comparativa das ementas, não existe a presença efetiva do TL em aulas de línguas na universidade A, o que carece de reflexões acerca dessa abordagem, embora, tenhamos deixado claro que o professor tem autonomia para fazer a abordagem que achar mais conveniente e que melhor atenda o seu público. O trabalho com o TL se justifica pelo o fato de esse texto ocupar um lugar de relevância, pois, a literariedade é a sua maior força; percebe-se ainda que, ao promover o seu valor estético, alimentando a imaginação desse aprendiz, constitui-se também como um caminho necessário para a didática nas aulas de línguas estrangeira.

4.2. Considerações sobre a situação do ensino de ELE nas Universidades públicas de Campina Grande – PB

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil sempre foi, aparentemente, oferecido a uma elite tanto intelectual, quanto econômica, pois quem estudava uma língua estrangeira eram as pessoas mais favorecidas economicamente, até porque tal ensino era oferecido, de modo mais adequado, apenas, pelas escolas de idiomas. O ensino das línguas estrangeiras passa a fazer parte como prioridades nas escolas a partir dos anos cinquenta, segundo mostra em seus estudos Almeida Filho e Lombelo (1992).

Para o contexto do ensino da Língua Espanhola esta realidade é bem mais tardia, pois é sabido por todos, que há apenas oito anos houve a criação da lei que regulamenta a oferta da disciplina como obrigatória nas escolas, a tão conhecida Lei do Espanhol. É importante lembrar que embora a Lei exista, ainda há escolas que não a cumprem, a exemplo de algumas das escolas da cidade de Campina Grande que, atualmente, ainda estão descumprindo tal Lei.

O espanhol como língua estrangeira no Brasil, agora em um contexto universitário, se configura em uma problemática antiga, devido ao fato de o ensino da Literatura Espanhola, no âmbito do espanhol como língua estrangeira no país, ter tido

sua origem junto à inclusão do curso de Letras língua espanhola nas universidades brasileiras, mesmo que, em número reduzido. O curso de Letras, habilitação em Língua espanhola apresenta em sua grade curricular disciplinas literárias: Literatura Espanhola e Literatura Hispano- Americana, já começando dessa divisão o tratamento dado à língua e literatura.

Segundo Sedycias (2005) o que tornou decisivo para o processo de expansão dos cursos de língua espanhola no Brasil foi a criação, ainda na segunda metade da década de 1980, dos Centros de Línguas estrangeiras modernas ou Centro de Estudos de línguas, criados pelas secretarias de educação de alguns estados brasileiros. O organizador da obra *O ensino do espanhol no Brasil* ainda explica, agora em dados, a realidade brasileira do ensino superior de Língua e Literatura Espanhola:

Atualmente, a tarefa de formação de professores recai principalmente nas universidades. Existem no Brasil 26 universidades públicas e 24 particulares que oferecem licenciatura em língua espanhola. Também são 24 das universidades públicas que oferecem pós-graduação em letras ou em linguística, com a possibilidade de defender dissertações ou teses sobre temas em língua Espanhola ou literatura Espanhola ou Hispano Americana; este tipo de pós - graduação é oferecido por 6 universidades privadas. No momento, somente as universidades de São Paulo e Rio de Janeiro oferecem pós - graduação especificamente em Língua Espanhola ou Literatura Espanhola e Hispano Americana (SEDYCIAS, 2005, p. 30)¹⁴.

Percebe-se ainda que o idioma se encontra firmando-se nos centros educacionais do País. Por essa razão, nesta investigação, focamos nossa análise em duas universidades públicas localizadas na Paraíba, em específico, na cidade de Campina Grande. Esses dois cursos de Letras, com habilitação plena em língua espanhola existem há apenas cinco anos, sendo portanto, significativo dizer que, se pode

¹⁴ *Actualmente, la tarea de formación de profesores recae principalmente en las universidades. Existen en Brasil 26 universidades públicas y 24 privadas que ofrecen licenciatura en español. También son 24 las universidades públicas que ofrecen posgrado en letras o lingüística, con la posibilidad de defender tesis o tesis doctorales sobre temas de lengua Española o literatura Española o Hispanoamericana; este tipo de posgrado es ofrecido por 6 universidades privadas. Por el momento, tan solo las universidades de São Paulo y Rio de Janeiro ofrecen un posgrado específicamente en Lengua Española o Literatura Española e Hispanoamericana* (SEDYCIAS, 2005, p. 30). Tradução nossa para esta dissertação.

observar que em ambas, há uma preocupação em trazer ajustes para melhorar o curso de graduação.

Hoje, a preocupação revela melhorias quanto ao encaminhamento das aulas de línguas estrangeiras e quanto à didática de línguas que se insere nessa conjuntura, bem como formas de aprendizagem mais eficazes como a abordagem de diferentes gêneros. É por esse motivo que investigamos o ensino dado através do TL em sala de aula de línguas estrangeiras.

No Brasil, pensar em literatura no contexto de língua materna não é tão usual; assim, compreende-se o porquê de em língua estrangeira esse procedimento estar ainda mais distante. As discussões sobre o TL vêm ganhando fôlego, na medida em que alguns estudos revelam abordagens com resultados positivos, pensando-se no TL em aulas de Línguas. Com o objetivo de passar a conhecer esse trabalho no contexto Paraibano, é que foi realizado um estudo exploratório e descritivo sobre tais questões, nas universidades públicas da Paraíba, universidades localizadas na cidade de Campina Grande.

4.2.1. O que dizem os atores do processo ensino aprendizagem de ELE

A amostragem é fruto dos resultados encontrados nas análises dos questionários que foram realizados entre os estudantes, futuros professores de ELE, tendo em vista a recorrência de uma positiva abordagem do TL em aula de ELE na formação desses futuros profissionais, aqui iremos mostrar em forma de gráficos e, em seguida, o próprio relato do aprendiz. No total, foram 56 entrevistados, os quais estão divididos em cinco disciplinas de línguas espanholas: duas delas são da universidade A e as três restantes correspondem à universidade B. Na primeira seção do questionário, a qual trata do “Perfil do estudante”, as perguntas são subjetivas. Dessas perguntas

conseguimos identificar um panorama sobre a quantidade e faixa etária dos estudantes por disciplina. Observemos o primeiro gráfico:

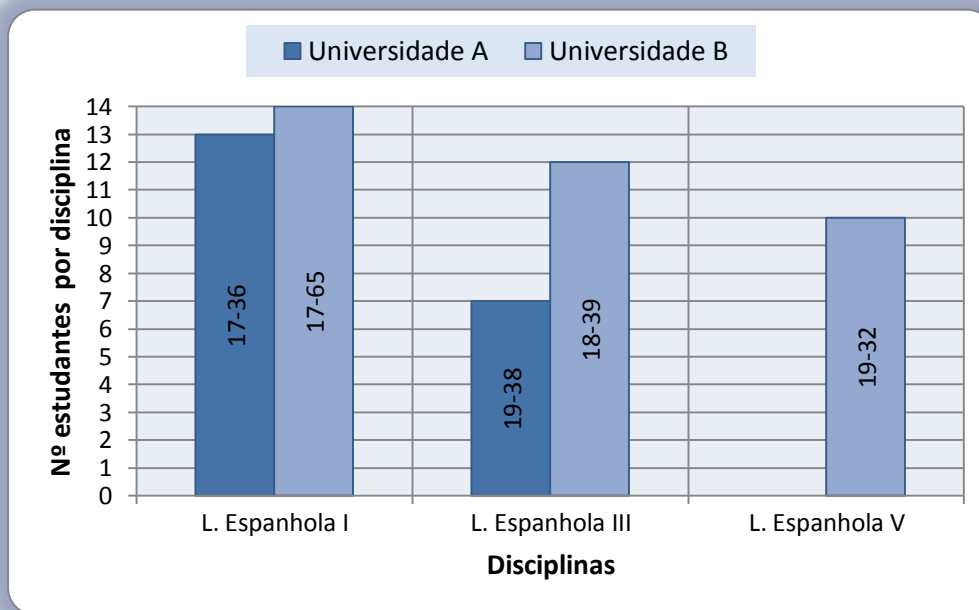


Gráfico 1: Quantidade de estudantes por faixa etária e por disciplina.
Fonte: elaborado pela autora.

Nesse gráfico, representamos o número de estudantes conforme a faixa etária, identificando a quantidade dos estudantes inscritos por disciplina. No gráfico observa-se que na universidade B existe um universo de estudantes bem maior que na universidade A, isso para as cinco disciplinas analisadas. A priori essa maior quantidade de alunos se explica devido também ser maior o número de disciplinas, por outro lado, se compararmos apenas as disciplinas (Língua Espanhola I e Língua Espanhola III) das duas instituições, mesmo assim os resultados encontrados na instituição B são numericamente maiores que na A. Torna-se curioso observar, pois, na universidade A o curso é noturno e está sendo menos procurado. Na realidade, de um modo geral, ocorre o inverso nos cursos de licenciatura, nos quais, geralmente, as turmas do turno noturno são mais procuradas. Outra característica importante vislumbrada no perfil desses estudantes foi a predominância do público jovem presente nas duas instituições.

Contudo, na disciplina Língua Espanhola I, da instituição B encontra-se alunos com idade mais avançada.

Nas turmas iniciantes das duas universidades é perceptível o encantamento por aprender uma LE, a vontade de aprender e a curiosidade sobre as novas tendências apresentadas pelo professor são evidentes. Todo esse encanto, muito provavelmente, advém do novo em vias de ser descoberto, o que é uma das características mais marcantes da aprendizagem de uma LE. Por isso, é também muito visível, nessas turmas iniciantes um compromisso maior com a disciplina. Isso é ratificado quando analisamos os questionários dos estudantes em fase de conclusão do curso, pois ao contrário dos iniciantes, estes apresentam desmotivação para com a aprendizagem do idioma e, aparentam certo descompromisso com o curso, salvo dois ou três aprendizes que manifestaram, apesar de todas as adversidades impostas à profissão, entusiasmo e um compromisso.

Na segunda seção do questionário, intitulada “Perfil da aprendizagem”, buscou-se encontrar questões na aprendizagem de LE por textos literários, a primeira indagação se deu sobre a leitura de excertos literários em sala de aula, se sim, qual finalidade? O gráfico a seguir apresenta porcentagens dos estudantes que afirmam ou negam a leitura de excertos em língua espanhola, vejamos:

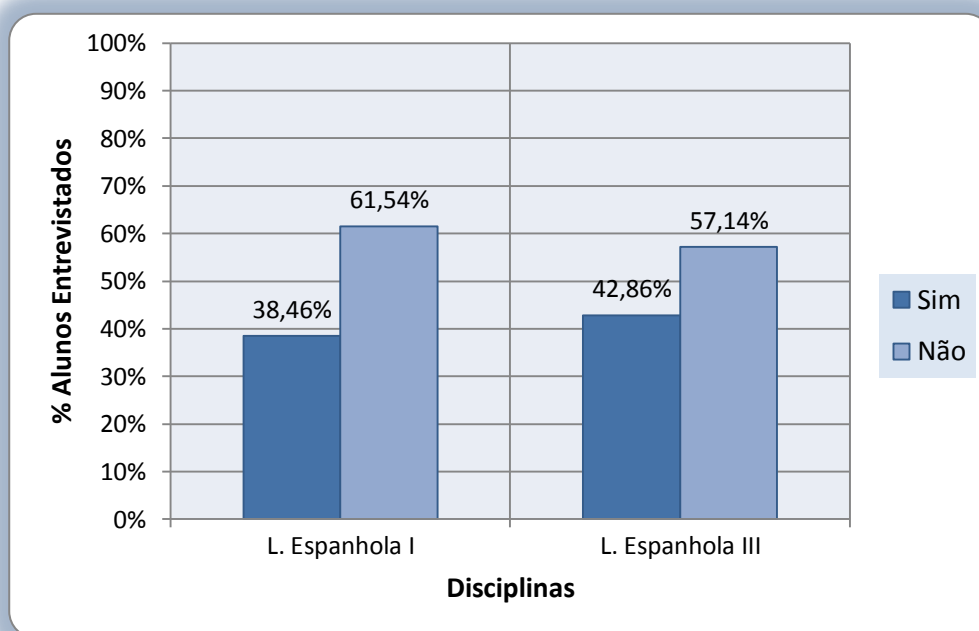


Gráfico 2: Distribuição percentual dos entrevistados que afirmam ou negam a leitura de excertos de textos literários em aulas de Língua Espanhola – Universidade A.
Fonte: elaborado pela autora.

Nesse gráfico, no total de treze estudantes de Língua espanhola I, 38,46% deles afirmam já terem realizado a leitura de excertos de TL. Já 61,54% o negam, afirmando assim, o já previsto, pois se são alunos iniciantes, e se estamos averiguando a formação desses futuros professores, baseada nessa formação, seria normal que tal gosto ainda não manifeste. Todavia, o que vemos como inquietante é que no nível seguinte, em língua espanhola III, acontece o mesmo, levando-se em consideração que, nesse nível, os aprendizes já têm feito reflexões sobre os procedimentos de abordagem do TL. Esses dados comprovam que a formação acadêmica desenvolvida nessa universidade carece de ajustes que passam por uma prática que motive o discente a conhecer um pouco mais sobre os benefícios que o trabalho com o TL pode veicular, mesmo em se tratando do âmbito de aulas de línguas.

Observemos agora o gráfico 3, que se refere à universidade B:

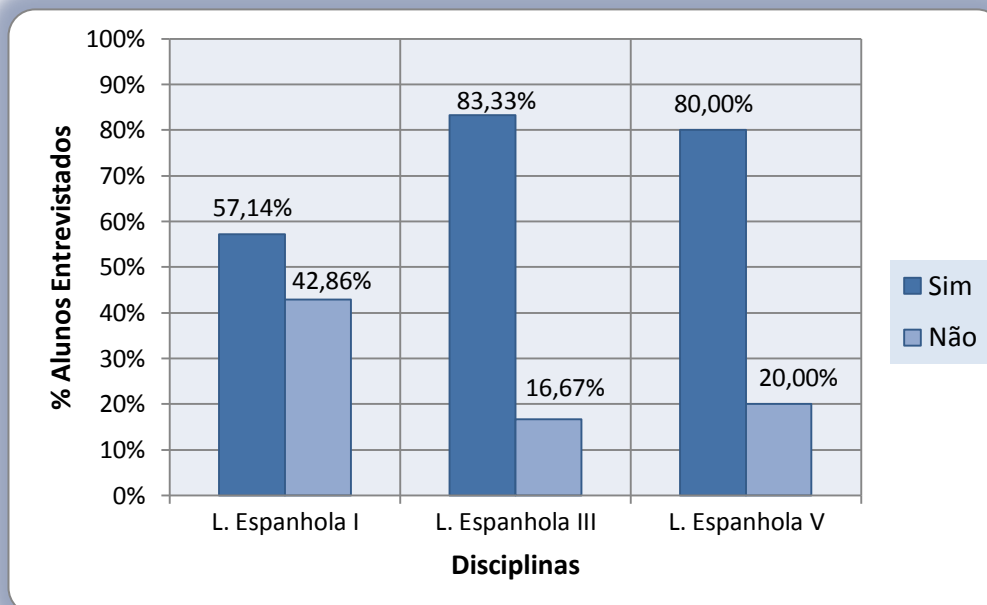


Gráfico 3: Distribuição percentual dos estudantes entrevistados que afirmam ou negam a leitura de excertos de Textos Literários em aulas de Língua Espanhola - Universidade B.
Fonte: elaborado pela autora.

Nesse gráfico, observa-se que conforme o nível estudado, a leitura literária ganha maior espaço entre os estudantes. Quando comparamos o número de estudantes das duas universidades na disciplina Língua Espanhola I, percebemos que existem mais leitores na Universidade B, que na A. Em uma ponta, dentre os quatorze estudantes entrevistados, 57, 14 % deles afirmam terem feito a leitura de excertos, mencionando, também, o título das obras lidas; na outra ponta, 42, 86 % desses, negam essa leitura. No nível seguinte, em Língua Espanhola III, também se observa tal crescimento. Já em Língua Espanhola V, ocorre uma curiosidade, pois o gráfico não cresce positivamente, o que poderia nos indicar uma possível falta de interesse quanto à leitura do TL.

Retomando o relato dos estudantes que, mencionaram positivamente a leitura de excertos de textos literários, identificamos, nos fragmentos a seguir, os títulos das obras de língua espanhola, citadas por eles:

2. Perfil da aprendizagem
 2.1. a) Você já leu excertos de TL (textos literários)? Sim () Não. Se sim, quais?
 Don Quixote (Cervantes)

2. Perfil da aprendizagem
 2.1. a) Você já leu excertos de TL (textos literários)? Sim () Não. Se sim, quais?
 LA GUITANILLA (CERVANTES) EL ALZHEP (?) (LUIS BORGES)

Figura 3: Estudantes de Língua Espanhola I - Universidade B.

2. Perfil da aprendizagem
 2.1. a) Você já leu excertos de TL (textos literários)? Sim () Não. Se sim, quais?
 Reperto Jimenez, Don Quixote, Fausto, Martin Furvo.

Figura 4: Estudantes de Língua Espanhola V - Universidade B.

Como podemos ver, para os estudantes do grupo A1, obras como: *Don Quijote* e *La Guitanilla*, de Cervantes e *EL Aleph*, de Borges são obras já lidas pelos aprendizes. As referidas obras são consideradas clássicos da literatura universal, sendo elas um patrimônio da língua em estudo, provavelmente, se assim foram solicitadas, os professores já leram tais obras, e conhecendo-as a abordagem se tornaria mais produtiva.

Nos gráficos 2 e 3, apresentamos a porcentagem dos estudantes que afirmam ter lido o TL em sala de aula. Em resumo, o gráfico 2 apresenta dados negativos, que são maiores que os positivos; ou seja, um pequeno número desses estudantes afirma terem feito essa leitura. Já no gráfico 3, o que já é implícito enquanto formação, se comprova, pois esses aprendizes têm naturalmente mais contato com o TL na progressão da aprendizagem da língua.

Acreditamos que a reflexão sobre a relevância da utilização de tais textos se configure em uma importante atividade em sala de aula. Por esse motivo, esse gráfico sinaliza uma ascensão conforme o nível da língua, salvo exceção na língua espanhola V, que demonstra uma decrescente, ainda que pouca, em relação à língua espanhola III. Para ser mais preciso, a diferença é de 3,33% dos aprendizes.

Ainda questionando o “Perfil da aprendizagem”, o gráfico 4 expressa a finalidade com a qual os excertos são trabalhados na sala de aula nas duas instituições. Observemos o gráfico a seguir:

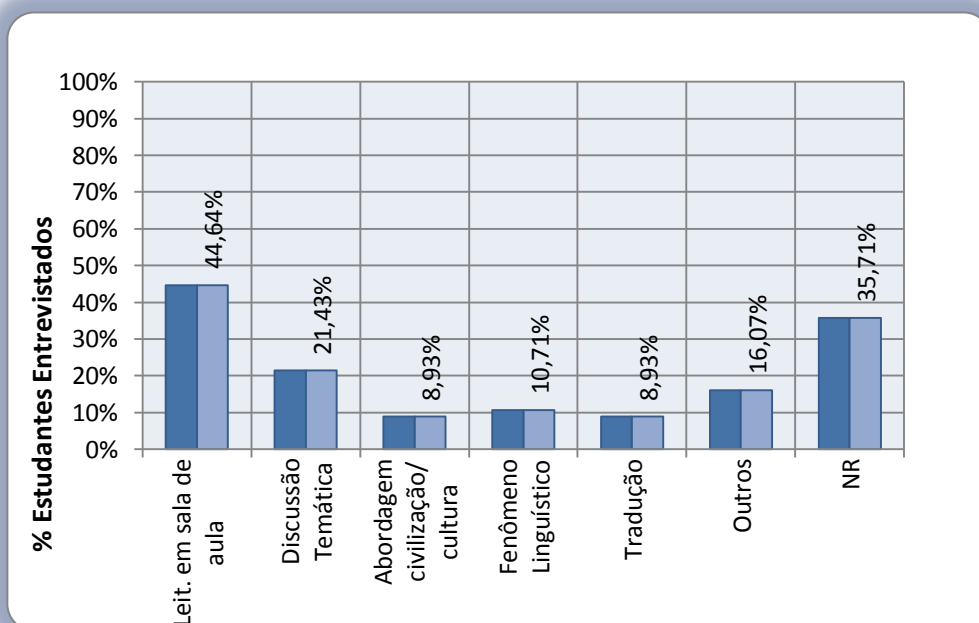


Gráfico 4: Distribuição percentual do total de estudantes entrevistados quanto à finalidade da leitura de excertos das duas universidades.
Fonte: elaborado pela autora.

No total de 56 colaboradores da pesquisa, 44,64% deles afirmam terem feito a leitura de excertos em sala de aula, o que confirma o fato de que o TL só é utilizado, nessa situação, para aprimorar os aspectos orais; já, 21,43% opinam sobre um trabalho com excertos de textos literários, baseado em discussões temáticas. Essa é, portanto, uma porcentagem relevante para o que entendemos como abordagem do TL, de modo a aguçar o pensamento crítico do alunado voltado para tais discussões. Entretanto, 8,93% dos participantes, uma porcentagem pequena, aponta para um enfoque da civilização/cultura através de passagens do TL, sendo assim de grande valor para promover o debate sobre conceitos como o de alteridade, estimulando os discentes a entenderem e respeitarem o “outro”, em sua individualidade.

Outra percentagem relevante e bem presente entre os professores investigados, é sobre o suporte encontrado no TL para explicações linguísticas. O docente, categorizado nessa pesquisa como P2Z, trabalha com *Jarchas* para explicar o desenvolvimento diacrônico do idioma. Ele explica que *las Jarchas* são manifestações literárias coloquiais elaboradas por árabes e judeus e, assim, percebemos que 10,71% dos colaboradores discentes conhecem essa tipologia e suas variações. No que diz respeito à prática da tradução, 16,07 % desses participantes tratam do TL pelos caminhos da tradução.

O gráfico 5, apresenta afirmação e negação da leitura em obras integrais. Nas duas disciplinas a negação cresce quanto a essa leitura. Vejamos o gráfico:

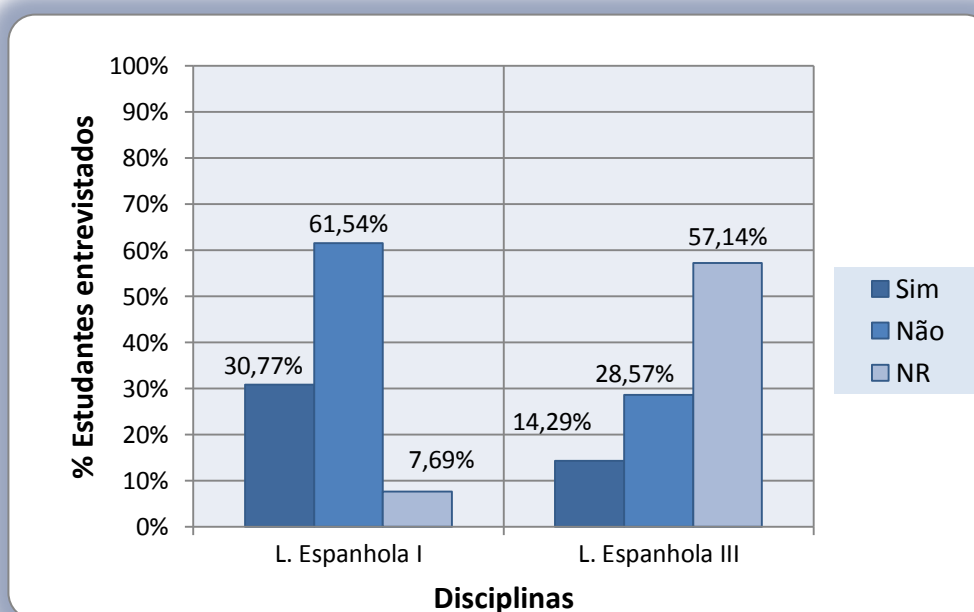


Gráfico 5: Distribuição percentual dos estudantes que afirmam ou negam a leitura de obras literárias integrais em Língua Espanhola - Universidade A.
Fonte: elaborado pela autora.

O gráfico acima demonstra em porcentagem os estudantes que afirmam ou negam a leitura de obras literárias integrais, percebe-se que os números que crescem indicam uma realidade negativa dessa prática de leitura, tanto na primeira disciplina como na segunda. Dos que fazem tal leitura podemos vislumbrar os exemplos abaixo:

2.2 a) Você já estudou obras literárias integrais? (x) Sim () Não. Se sim, quais?

Com obras de solidaridad

Figura 5: Estudantes de Língua Espanhola III - Universidade A.

A obra de Gabriel García Márquez é citada muitas vezes pelos estudantes. A novela do colombiano é vista como um TL bem extenso e de um alto nível de linguagem, mesmo assim o aluno afirma ter estudado essa obra completa. Nesse caso, deduzimos que os aprendizes possuem uma carga de leitura ampla, assim faz-se entender a função da literatura para a sociedade que aqui se cumpre.

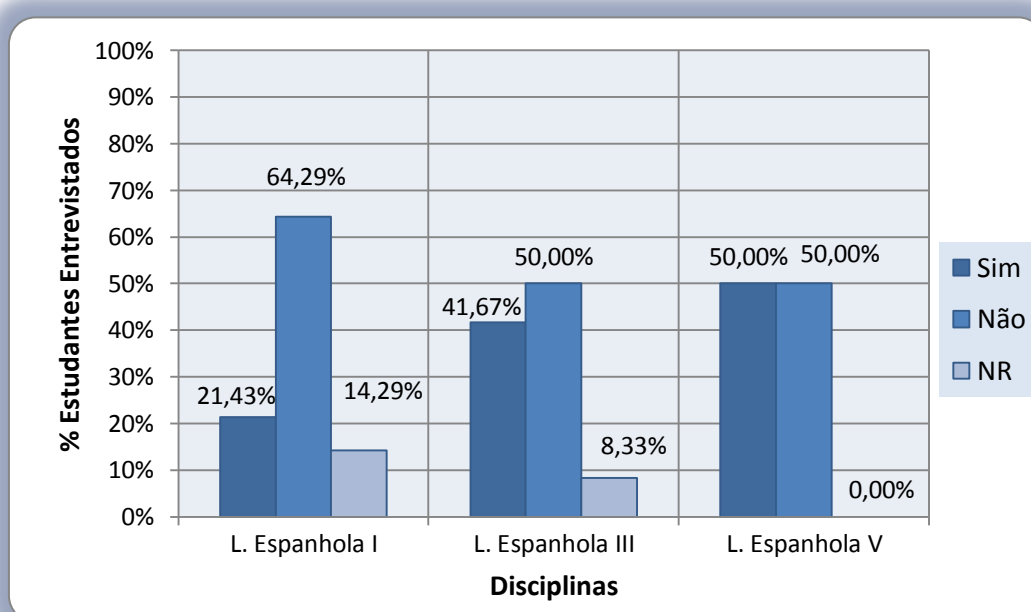


Gráfico 6: Distribuição percentual dos estudantes que afirmam ou negam a leitura de obras literárias integrais em Língua Espanhola - Universidade B.
Fonte: elaborado pela autora.

Neste gráfico, observamos que a afirmação sobre a leitura de obras literárias integrais cresce conforme o nível das disciplinas aumenta, em língua espanhola I, 21,43% de estudantes confirmam já em língua espanhola III a percentagem sobe para 41,67% e para a disciplina Língua espanhola V o aumento chega a ser menor, mas também cresce para 50%. O que nos leva a pensar que há uma prática leitora literária nas aulas de língua espanhola desta instituição, segundo o gráfico. Mas, baseados na

proposta ementaria o TL não aparece em nenhum momento como indicação procedimental para essas aulas, deixando o profissional livre para escolher o que melhor convém didaticamente para o espaço da sala de aula, nesse caso, percebemos o desencontro do que foi realizado em sala de aula com o proposto na ementa, o que é possivelmente normal acontecer e didaticamente correto. Os exemplos a seguir relatam vários TL trabalhados em aulas de línguas para esta instituição:

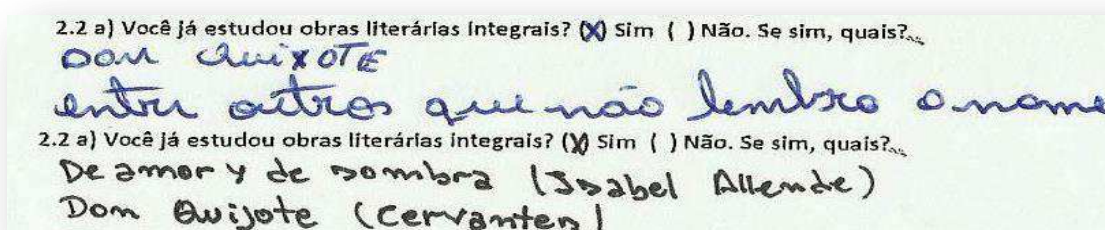


Figura 6: Estudantes de Língua Espanhola I - Universidade B.

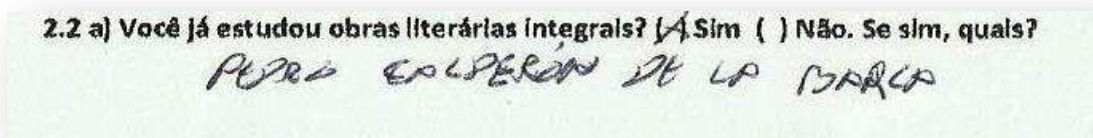


Figura 7: Estudantes de Língua Espanhola III - Universidade B.

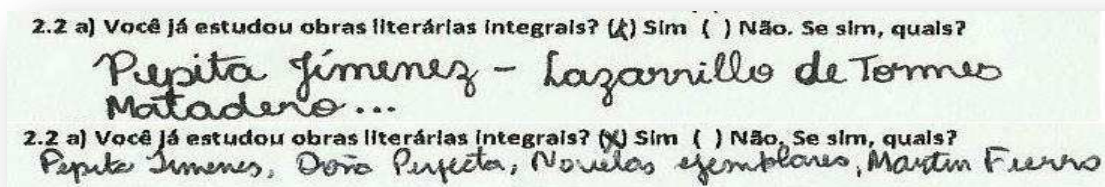


Figura 8: Estudantes de Língua Espanhola V - Universidade B.

No próximo gráfico encontramos a finalidade para quais esses textos foram veiculados em sala de aula. Pensando nas duas instituições o índice percentual maior indica a “Leitura em sala de aula” e o segundo maior indica “Discussão temática”. Vejamos o gráfico:

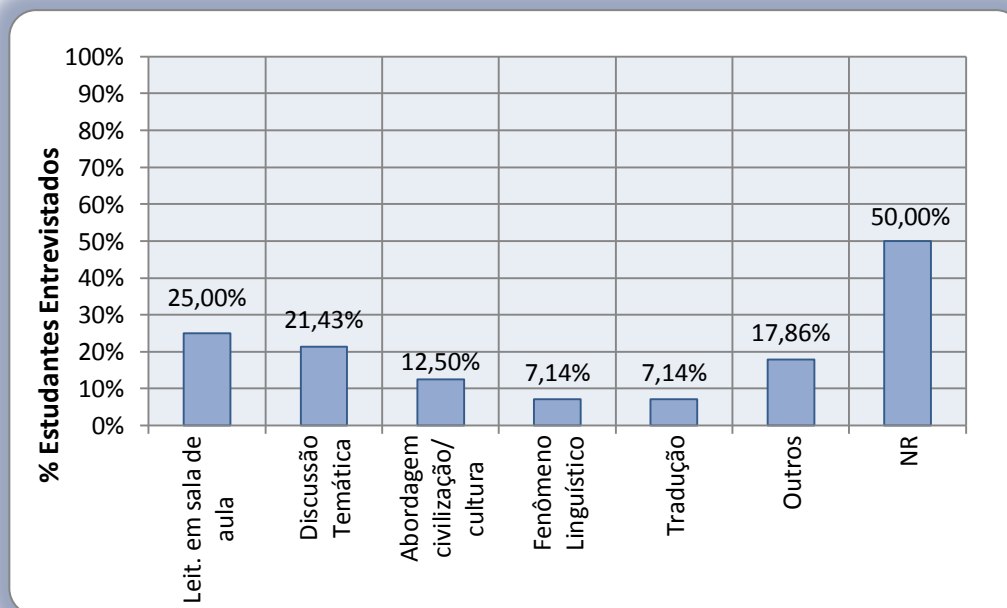


Gráfico 7: Distribuição percentual dos estudantes entrevistados quanto à finalidade na leitura em obras literárias integrais das duas universidades.
Fonte: elaborado pela autora.

O texto literário permite ou promove uma discussão sobre o entorno social de maneira prazerosa, ele é capaz de instigar o aprendiz de modo voluntário deixando-o livre para os debates em sala.

Os gráficos a seguir, vão representar as respostas dos aprendizes referentes à seção três do questionário, intitulada como “Motivação”, nessa seção a atenção está voltada para o prazer que o estudante diz ter na leitura de um texto literário, vejamos o gráfico:

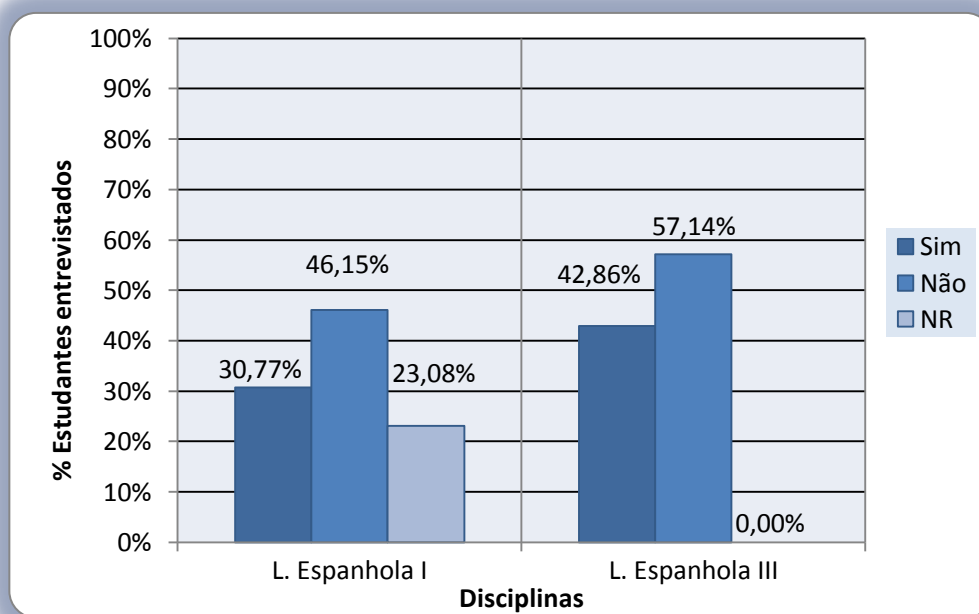


Gráfico 8: Distribuição percentual dos estudantes que afirmam ou negam o prazer na leitura de uma obra literária em Língua Espanhola - Universidade A. Fonte: elaborado pela autora.

Como o gráfico mostra, o texto literário é visto, com relação ao prazer, mais negativo que positivo, ou seja, 46,15% e 57,14% negam o prazer encontrado na leitura do TL. Porém, pensando na comparação do prazeroso com o gostar, o gráfico mostra algo curioso, tendo em vista que o estímulo desenvolvido pelo professor na formação inicial desses aprendizes, futuros docentes, reflete no prazer aguçado nos estudante. Pois, se os mesmos não sentem prazer e logo mais, nos gráficos que representam o gosto vão apontar como positivos esse gostar, pensamos que não seria pela forma como aprenderam a fazer a leitura literária. É importante ressaltar que, como se trata de alunos de letras com uma formação integralizada e não dicotomizada de língua e literatura, muito provavelmente o não prazer vem de uma abordagem não adequada. Por outro lado, não poderíamos deixar de pensar que os graduandos em seus primeiros contatos com o TL encontrariam uma maior dificuldade de compreensão de um fragmento ou de uma obra, tanto do sentido global como de algum específico. Tal fato poderia gerar uma

certa aversão à leitura ou ainda medo desse contato. Por isso, a necessidade de um professor bem preparado que saiba escolher um TL adequado para aquele grupo assim como a melhor forma de trabalhá-lo.

Abaixo, encontramos as figuras representativas que indicam as obras que promovem prazer em alguns dos aprendizes:

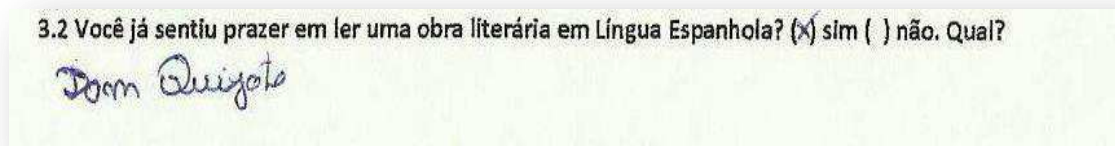


Figura 9: Estudantes de Língua Espanhola I - Universidade A.

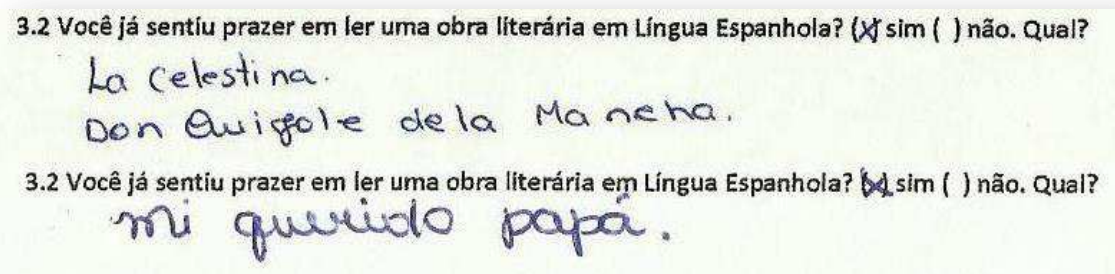


Figura 10: Estudantes de Língua Espanhola III - Universidade A.

As obras de Cervantes são apontadas, pelos aprendizes de língua espanhola III, como prazerosas e é significativo refletir sobre o interesse deles por uma obra tradicional e que, por vezes, estimula certa complexidade na sua compreensão. As outras obras mencionadas como prazerosas, foram: *Mi Querido Papá*, da chilena Elizabeth Subercaseaux e *La Celestina*, de Fernando de Rojas. Esses dados nos remetem à tabela 2, na qual se encontra o ementário da disciplina Língua Espanhola I e III, da instituição A, informando a inexistência do TL nessas aulas. As professoras P1V e P1W afirmaram não gostar de trabalhar o texto integral em sala de aula, no entanto, conforme a nossa observação, elas trabalharam a partir de excertos de narrativas, bem como de poemas; por esse motivo, acredita-se que esses estudantes que responderam ter uma ativa leitura em língua estrangeira, já o fazem sem o auxílio do professor. Isso mostra o

quão importante é estimular, desde cedo, a leitura do texto literatura em sala de aula, mesmo junto a aprendizes iniciantes.

No gráfico a seguir, referente à universidade B, os índices são, sob a nossa ótica, mais positivos que negativos, confirmando que quando um documento oficial, nesse caso, - as ementas -, embasa a abordagem, há por parte do professor uma inclinação maior em executar o que é proposto. Esse nos demonstra ser o caso das ementas dessa universidade em sugerir o trabalho com o TL. Em duas das três disciplinas, a maioria dos aprendizes afirma ter a literatura como algo prazeroso, por essa razão, esses dados apresentam-se como promissores para a problemática aqui levantada.

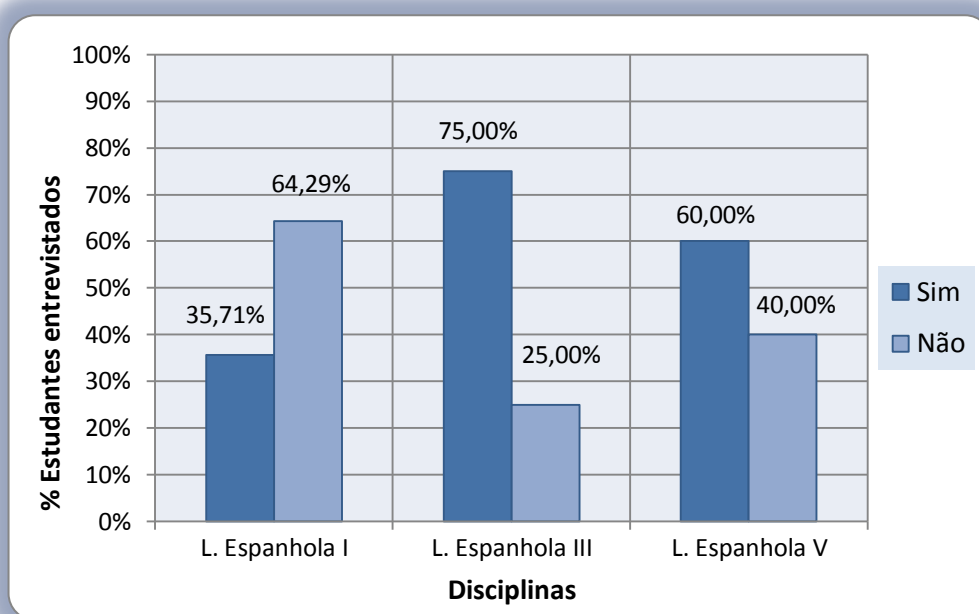


Gráfico 9: Distribuição percentual dos estudantes que afirmam ou negam o prazer na leitura de uma obra literária em língua espanhola- Universidade B.

Fonte: elaborado pela autora.

Os dados que constam nesse gráfico são comprovados pelos próprios estudantes, quando questionados sobre o prazer na leitura de obras literárias em Língua Espanhola.

As figuras abaixo indicam as obras lidas por esses estudantes:

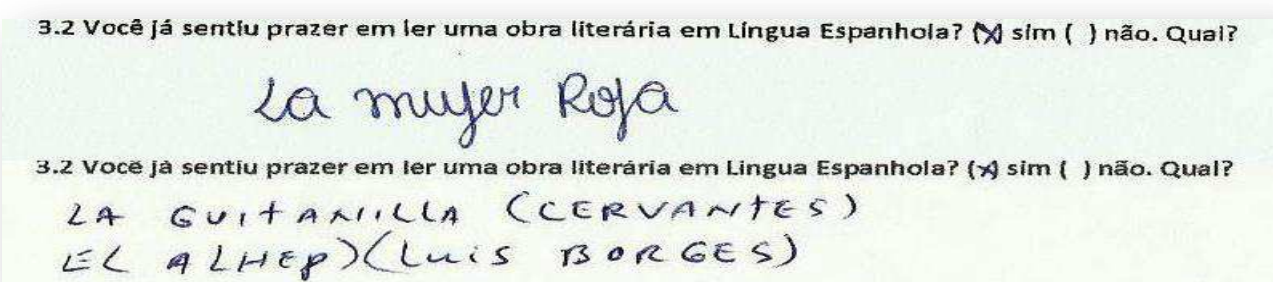


Figura 11: Estudantes de Língua Espanhola I - Universidade B.

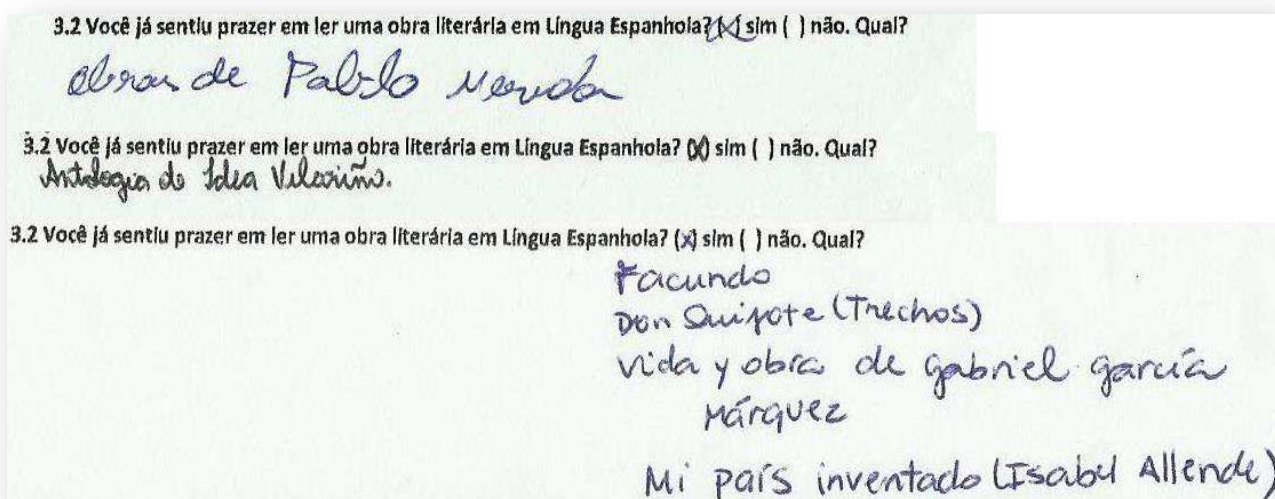


Figura 12: Estudantes de Língua Espanhola V - Universidade B.

Essas figuras mostram a variedade de autores lidos pelos estudantes dessas turmas. Vale lembrar que, a instituição B apresenta uma proposta trazida na ementa das disciplinas, com proeminência para o TL em sala de aula, favorecendo ao profissional, em formação inicial, o contato com a obra que pode conduzi-lo ao prazer.

Os gráficos a seguir, 10 e 11, expõem as respostas da seguinte pergunta: Você gosta de literatura? Sim ou não? Por quê? Nesta reflexão encontramos revelações de valor primordial que embasam esta pesquisa. No gráfico a seguir, por exemplo, tornam-

se perceptíveis as afirmações sobre o gosto na leitura literária, do mesmo modo que no gráfico 11. Ambos expressam percentuais crescentes quanto ao gosto pela Literatura, ou seja, o gostar pela Literatura se sobrepõe ao não gostar. Observemos tais gráficos e seus comentários:

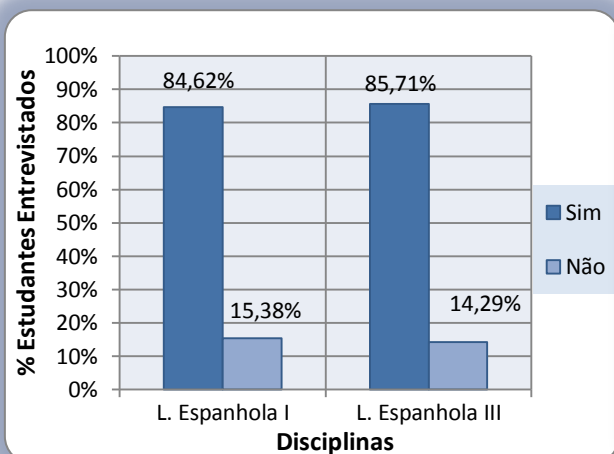


Gráfico 10: Distribuição percentual dos estudantes que afirmam ou negam o gosto pela literatura em Língua Espanhola - Universidade A.
Fonte: Elaborado pela autora.

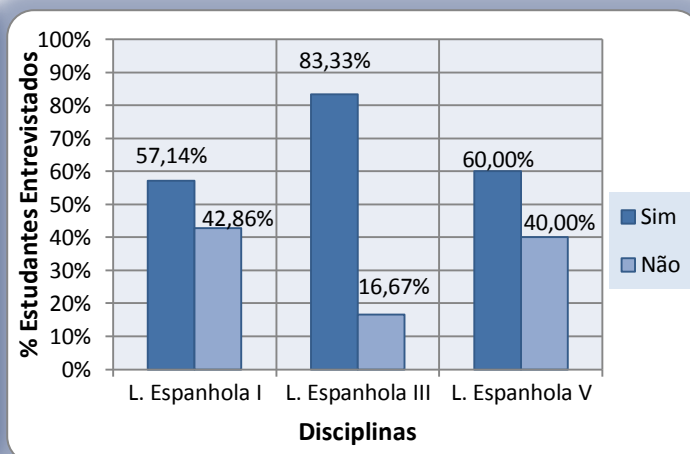


Gráfico 11: Distribuição percentual dos estudantes que afirmam ou negam o gosto pela literatura em Língua Espanhola - Universidade B.
Fonte: Elaborado pela autora.

No gráfico 10, por exemplo, os percentuais 84,62% e 85,71% indicam que existem aprendizes que, naturalmente gostam de ler esse tipo de texto. No gráfico 11 os indicadores nas três disciplinas revelam um caráter positivo, pois dentre os entrevistados, 57,14%, 83,33% e 60,00% apontam o gosto pela literatura. Embora, alguns deles vão afirmar que gostam de ler, mas nem sempre sentem prazer na leitura. O que nos leva a pensar sobre a formação desses estudantes, ou seja, as metodologias desenvolvidas pelos docentes não seria o suficiente para promover o prazer na leitura de textos literários aos olhos desses estudantes, conforme já assinalamos anteriormente. Aqui fazemos uma amostragem dos relatos dos aprendizes sobre o gostar da literatura, vejamos:

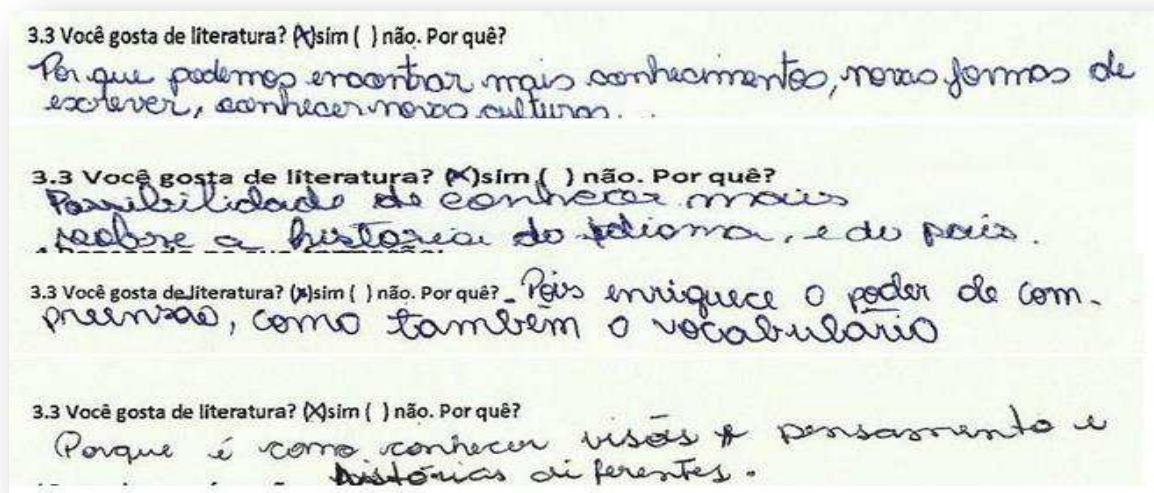


Figura 13: Estudantes de Língua Espanhola I – Universidade A.

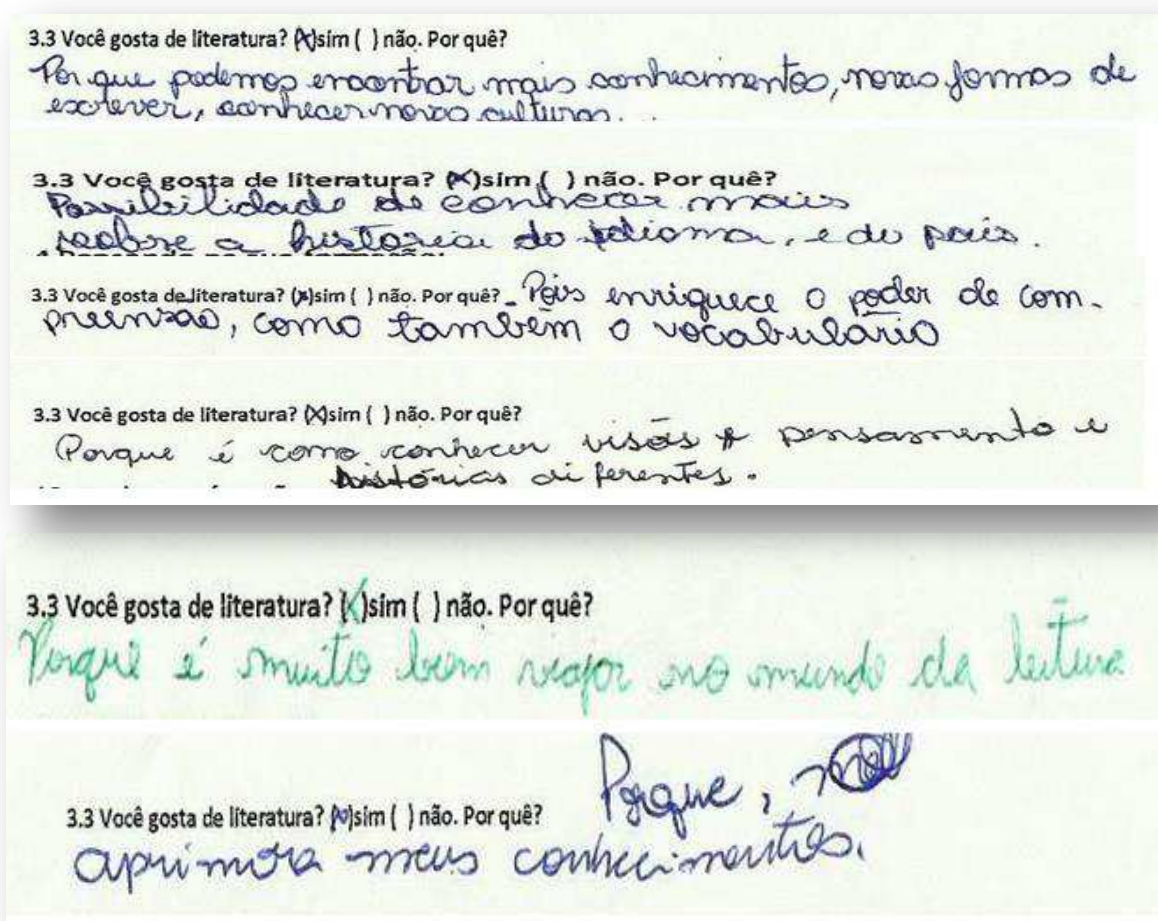


Figura 14: Estudantes de Língua Espanhola III - Universidade A.

Nesses relatos, observamos que o gosto pela literatura está ligado à ampliação de horizontes e ao conhecimento de mundo, além de aprimorar a escrita e o vocabulário; mas, o que nos chama a atenção é que parece existir uma forte preocupação com a

alteridade. Isso nos mostra que a leitura literária pode favorecer o estímulo ao conhecimento cultural, uma vez que a literatura pode ser vista como registro de um determinado povo, marcando também sua identidade.

Em relação ao gráfico 11, sobre o gosto pela literatura representado pelos estudantes da universidade B, encontram-se os relatos desses estudantes:

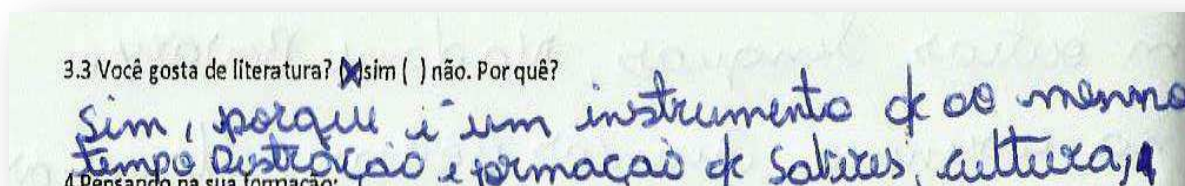


Figura 15: Estudante de Língua Espanhola I - Universidade B.

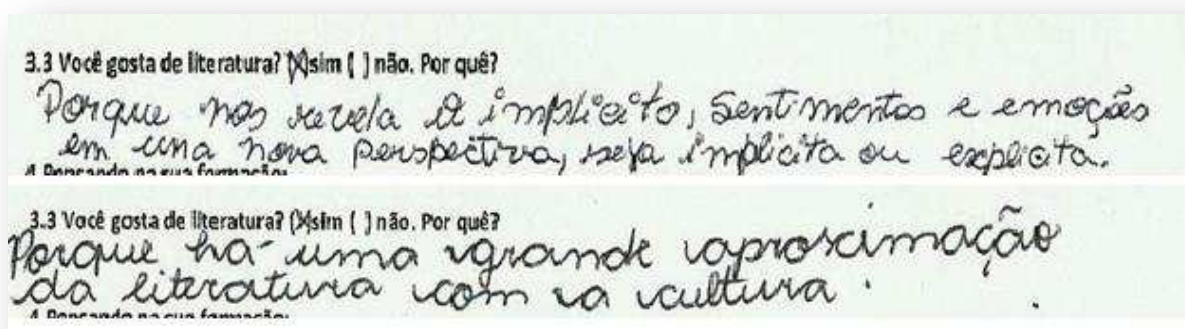


Figura 16: Estudantes de Língua Espanhola III - Universidade B.

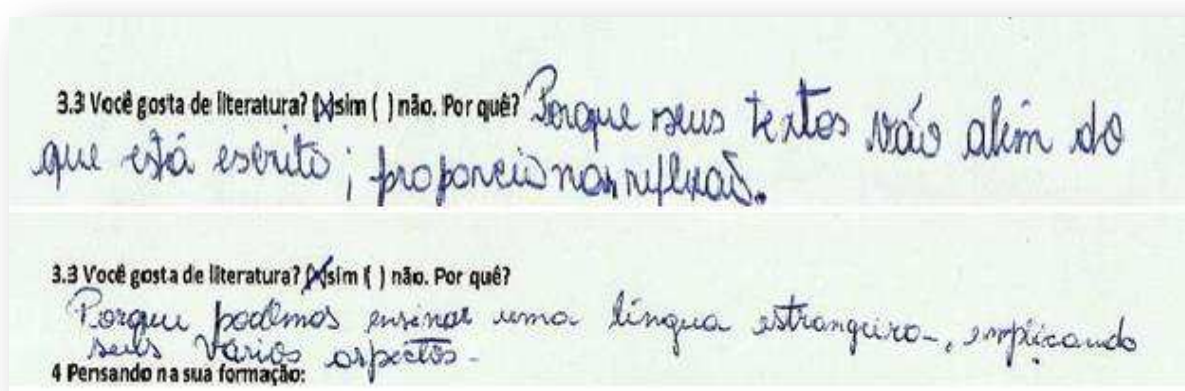


Figura 17: Estudantes de Língua Espanhola V - Universidade B.

Nas figuras 15, 16 e 17 os estudantes apontam para vários aspectos. Esses estudantes podem ser estimulados a partir do gosto pela literatura, a saber: promove uma

maior reflexão, apresenta componentes culturais, estimula o imaginário do leitor e formação de saberes.

A próxima figura representa o imaginário de muitos profissionais, indo de encontro ao que ponderamos quanto ao trabalho com o TL em aulas de línguas. O pensamento é que, em se tratando de literatura, os aportes linguísticos não poderiam estar a ela vinculados, pois aula de língua seria diferente de aula de literatura, deixando clara a percepção de uma iminente divisão entre esses dois campos essenciais ao profissional de Letras.

Nessa figura, o aprendiz afirma não gostar da literatura, devido ao fato de gostar mais da gramática, como se esses dois campos do saber jamais pudessem se unir.

Vejamos a figura 18:

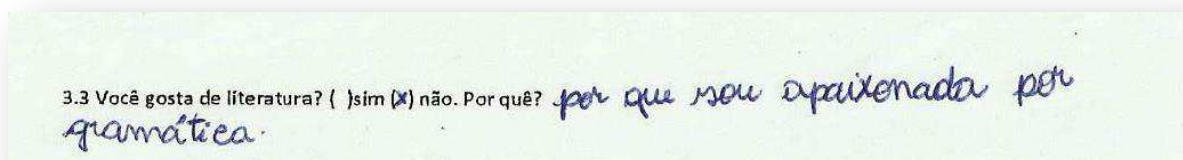


Figura 18: Estudante de Língua Espanhola I - Universidade B.

Na seção 4 do questionário, que corresponde à “Formação dos estudantes”, a proposta é fazer o aprendiz refletir sobre a sua própria formação acadêmica. Nesse entorno, foram elaboradas perguntas sobre o que o estudante faria se já estivesse atuando como professor em sala de aula. Questionamos sobre a sua motivação para a abordagem do TL, inquirindo se haveria oscilação quanto ao trabalho com o TL para explicar fenômenos linguísticos. O gráfico 12 traz respostas sobre a relação aluno – professor em sala de aula e sobre a motivação para com a abordagem do TL em aulas de línguas, vejamos o gráfico abaixo:

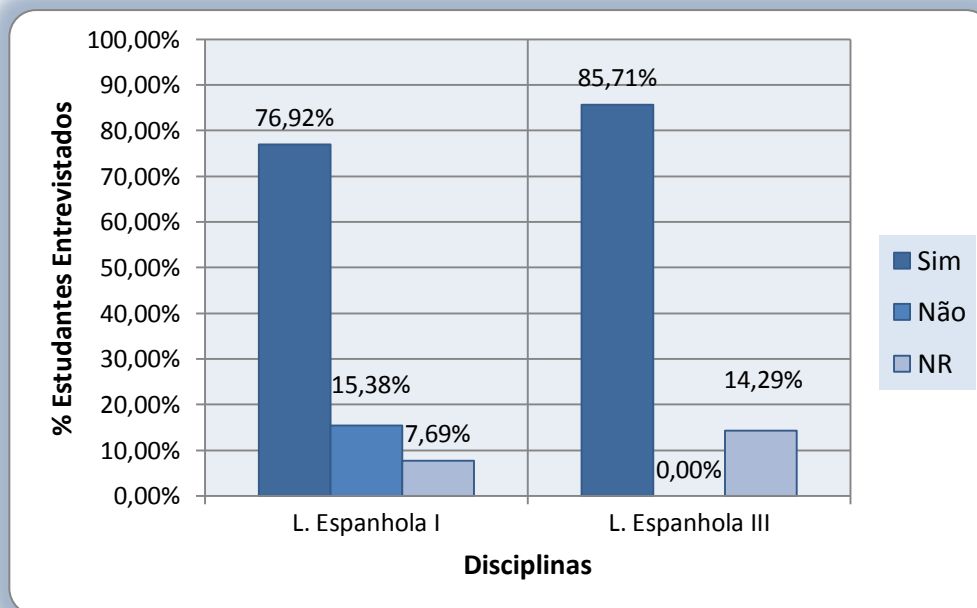


Gráfico 12: Distribuição percentual dos estudantes que afirmam ou negam serem motivados com relação ao uso do TL em aulas de línguas - Universidade A.
Fonte: Elaborado pela autora.

Pensando nisso, observamos que o gráfico indica crescimento positivo nas duas disciplinas. Na disciplina Língua Espanhola I, 76,92% dos estudantes, assim como em Língua Espanhola III, 85,71% desses aprendizes indicam existir motivação em sala de aula no que concerne ao trabalho com o TL nas aulas de língua. Abaixo, encontram-se os relatos dos estudantes quanto à motivação:

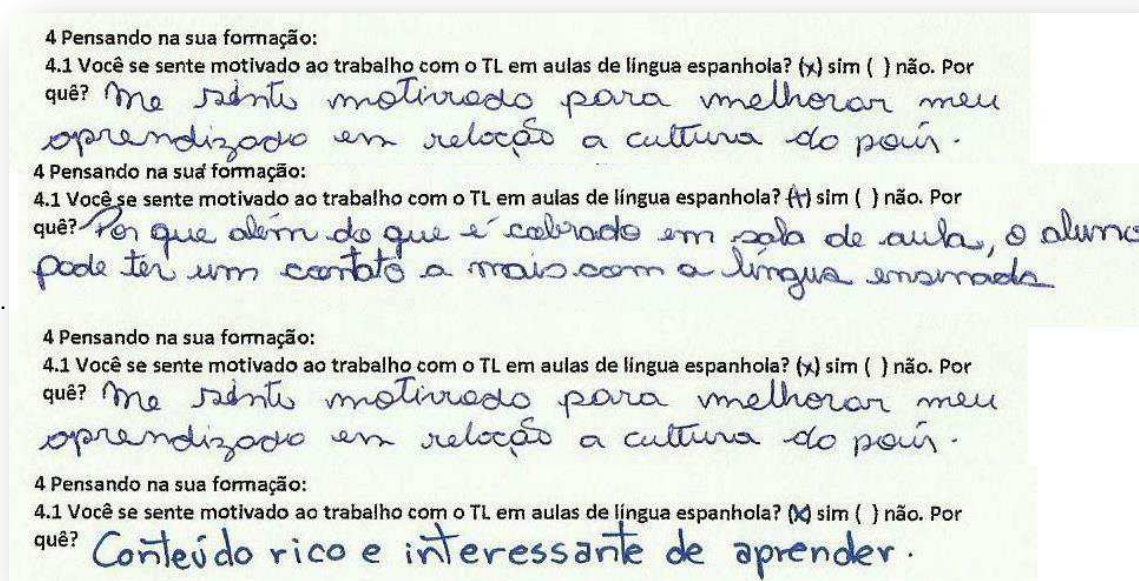


Figura 19: Estudantes de Língua Espanhola I - Universidade A.

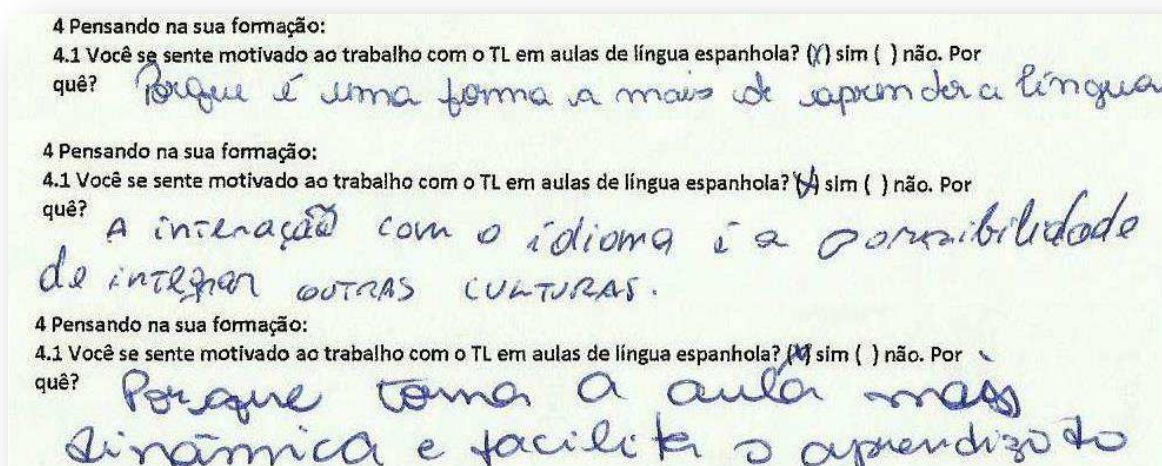


Figura 20: Estudantes de Língua Espanhola III - Universidade A.

Visualizando o gráfico 13, a partir de uma ordem decrescente das disciplinas, encontramos em Língua Espanhola V um desnível quanto ao quesito motivação, ou seja, os números indicam que 60% dos formandos sentem-se desmotivados a realizar esse procedimento. Isso poderia confirmar que os 20% a mais dentre os estudantes do nível cinco, apontam tal desmotivação como sinônimo de insegurança.

Em língua espanhola III, o gráfico nos mostra o crescimento dessa porcentagem para 66,67%. Já em Língua Espanhola I as porcentagens são iguais, sendo parte desses estudantes motivados e outros desmotivados, vejamos:

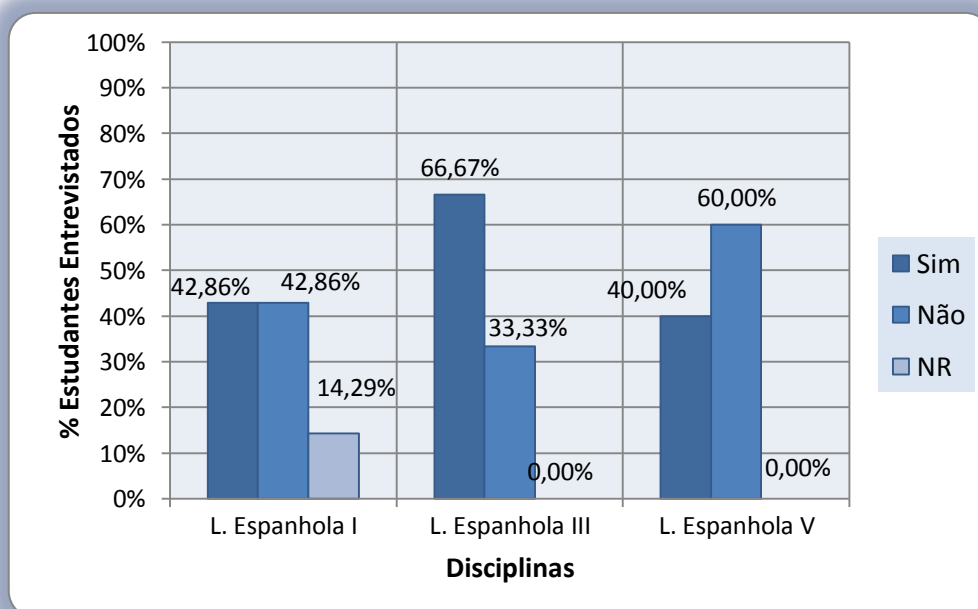


Gráfico 13: Distribuição percentual dos estudantes que afirmam ou negam serem motivados com relação ao uso do TL em aulas de línguas - Universidade B.

Fonte: elaborado pela autora.

Observemos os relatos dos aprendizes das disciplinas Língua espanhola I, III e V, da Universidade B, que confirmam os dados do gráfico 13:

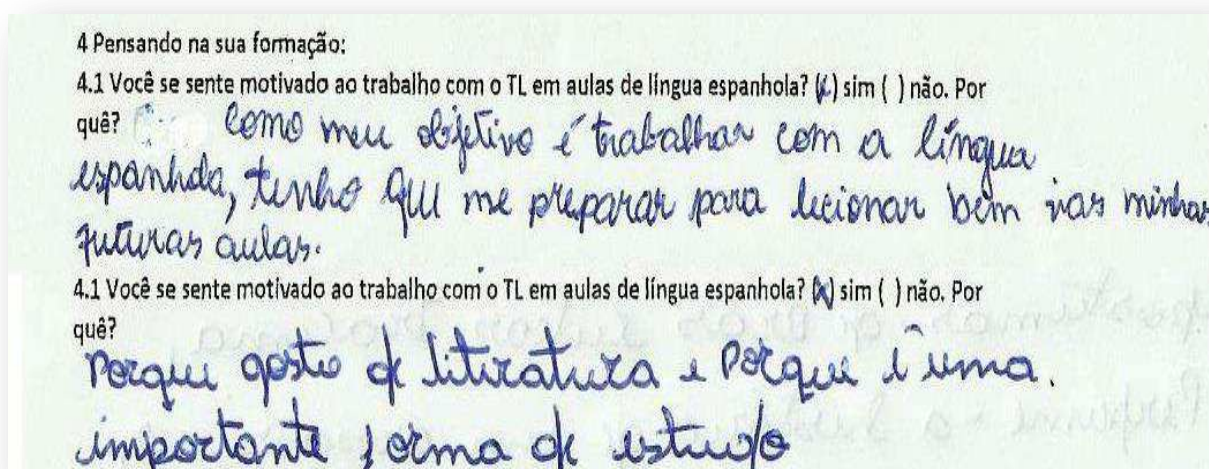


Figura 21: Afirmação dos estudantes de Língua Espanhola I - Universidade B.

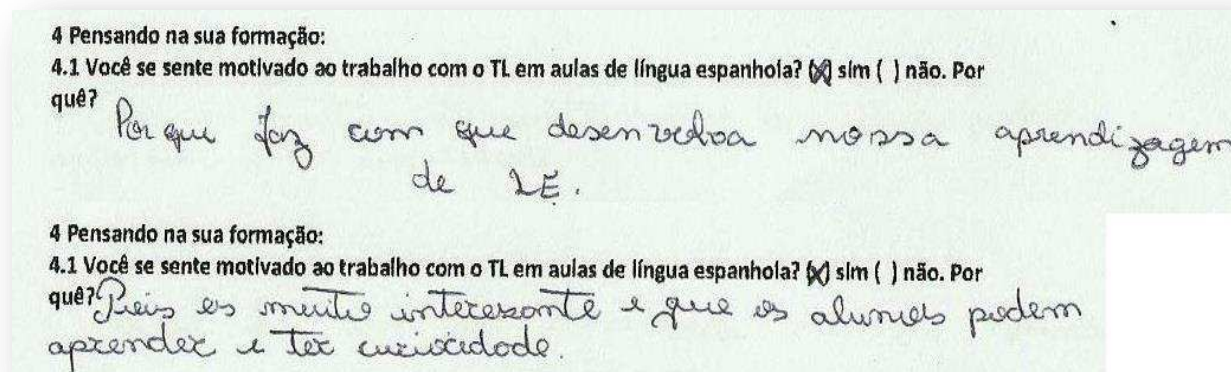


Figura 22: Afirmação dos estudantes de Língua Espanhola III - Universidade B.

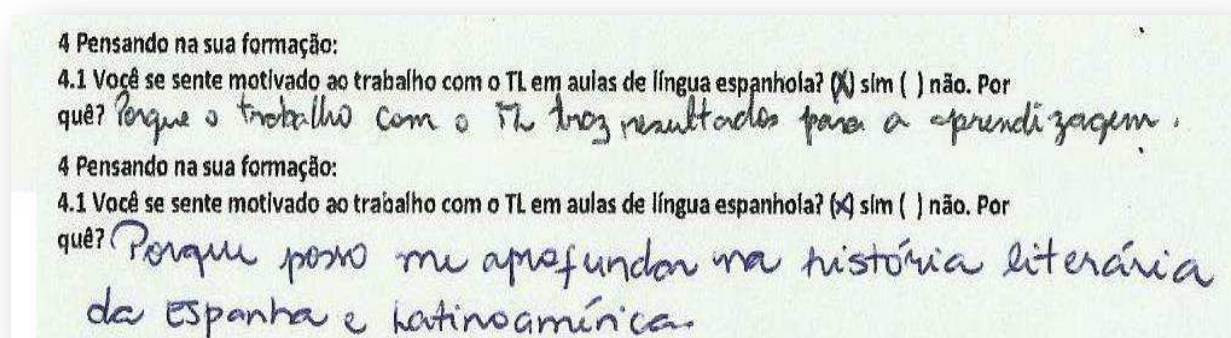


Figura 23: Estudantes de Língua Espanhola V - Universidade B.

Um dos colaboradores da pesquisa sinaliza a importância do TL para suas aulas futuras, outro aponta o gosto pela literatura e a grande relevância que o texto apresenta como forma de estudo. Propor o texto literário para as aulas de ELE é mostrar para os aprendizes um universo até então desconhecido, é mediar e compartilhar opiniões sobre o que diz o TL.

Nas figuras 24 e 25, nos deparamos com relatos dos entrevistados que alegam ainda não terem visto o TL em suas aulas. Acreditamos que o professor entenda que esse tipo de abordagem seja melhor realizada para grupos há mais tempo na academia; talvez por isso, turmas de iniciantes são poupadas dessas atividades.

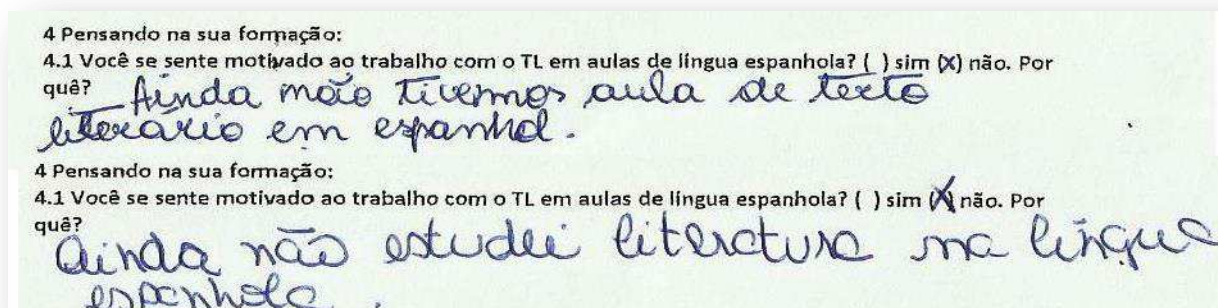


Figura 24: Negação dos estudantes de Língua Espanhola I - Universidade B.

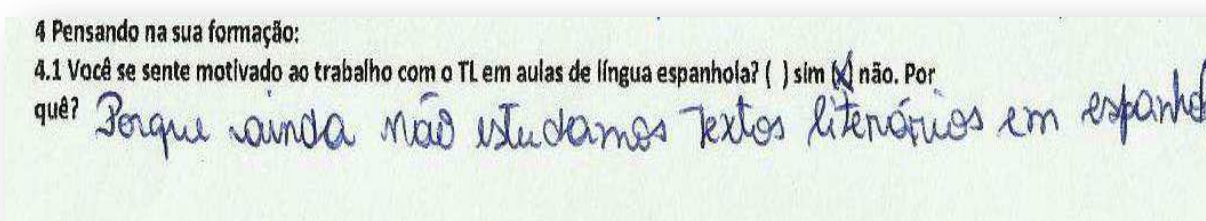


Figura 25: Negação dos estudantes de Língua Espanhola III - Universidade B.

Ainda que as ementas das disciplinas de línguas da Universidade B tragam propostas para o trabalho com o TL e que os estudantes dessas mesmas disciplinas, afirmem o gosto pela literatura, como mostra o gráfico anterior – de número 11-, mesmo assim, esses aprendizes afirmaram não serem motivados para o enfoque do TL em suas futuras aulas como professores.

Nos próximos gráficos, de número 14 e 15, encontram-se distribuídas as percentagens referentes à concepção do aprendiz quanto à sua prática docente. Os gráficos ilustram as seguintes respostas (Isolda, o gráfico não responde): *Tendo em vista que você será um professor de espanhol, você se sente preparado para o trabalho com o TL em sala de aula? () sim () não. Por quê?* Assim, para o gráfico 14, que representa a instituição A, encontramos resultados negativos quanto a essa prática, pois, se o aprendiz não é instigado a essa reflexão, como poderia ele elencar o TL como um recurso didático relevante para suas aulas? Observamos que nem em Língua Espanhola

I, nem em Língua Espanhola III, as percentagens positivas ultrapassam as negativas; logo, os números maiores como 53,85% e 57,14% indicam a resposta dos aprendizes que não estão preparados para dar aulas a partir do TL.

Observemos o gráfico 14:

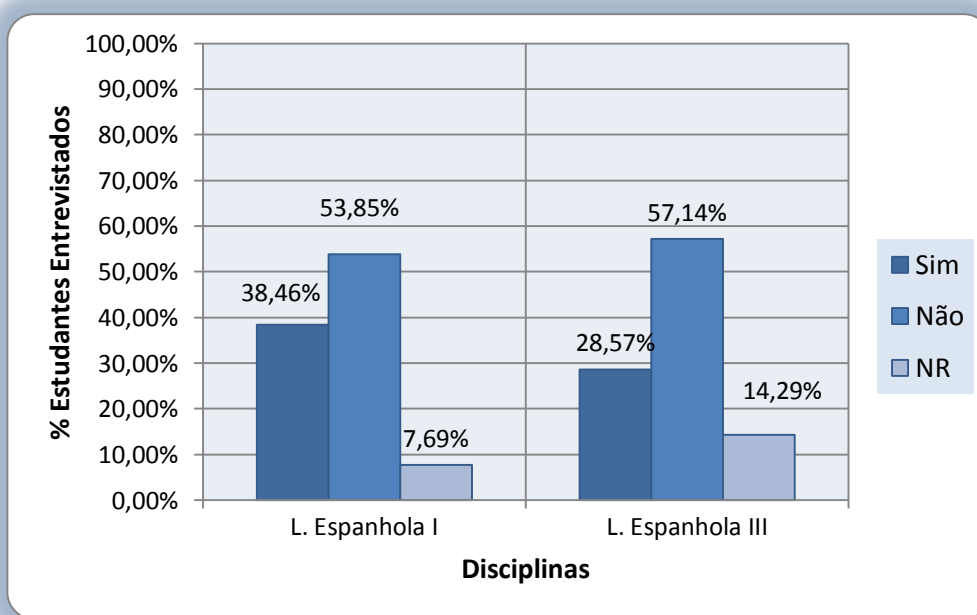


Gráfico 14: Distribuição percentual dos estudantes que afirmam ou negam estarem preparados para mediar o TL em aulas de línguas - Universidade A.
Fonte: elaborado pela autora.

Já no gráfico 15, o qual representa a instituição B, os dados são ainda mais preocupantes, pois 70% dos estudantes entrevistados inscritos na disciplina de Língua espanhola V se sentem desmotivados quanto ao uso do TL em aulas de língua. São dados preocupantes, uma vez que se tratam de estudantes concluintes; por conseguinte, pensar que tais estudantes estão preparados para esta prática seria equivocado. Assim, constata-se que esses estudantes parecem não estar preparados para ministrar uma aula usando o TL como material didático. Segue abaixo o gráfico 15:

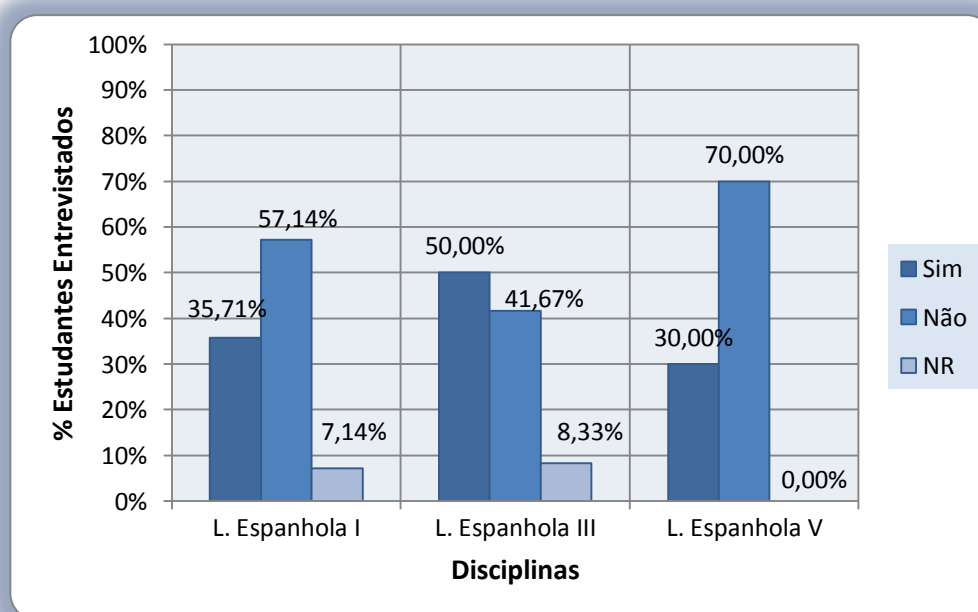


Gráfico 15: Distribuição percentual dos estudantes que afirmam ou negam estarem preparados para mediar o TL em aulas de línguas - Universidade B.
Fonte: elaborado pela autora.

Observemos o relato do aprendiz da disciplina Língua espanhola V, da Universidade B, que confirma os dados do gráfico 15:

4.2 Tendo em vista que você será professor de espanhol, você se sente preparado para o trabalho com o TL em sala de aula, () sim (x) não. Por quê?

PORQUE NA UNIVERSIDADE É TRABALHADO MUITA TEORIA

Figura 26: Negação do estudante de Língua Espanhola V - Universidade B.

Na figura 26, encontramos o relato de um aprendiz que afirma não se sentir preparado para esse trabalho, devido à grande quantidade de teorias oferecidas pela Universidade. Ou seja, esse aprendiz em formação inicial não se sente preparado, considerando-se que a prática parece não estar articulada à teoria; isto é, ao procedimento que possa capacitá-lo a trabalhar a literatura em aulas de Língua. Seria essa a razão, pela qual, muitos professores resistem, por exemplo, à leitura de um poema, de um conto ou de uma crônica nas aulas de língua espanhola? Ora, se na

Universidade se trabalha muita teoria, segundo o recorte, então, o porquê de tantas teorias? As teorias elas vão servir para direcionar o aprendiz, é importante que exista a teoria no ensino formador, sendo fundamental aliar tal teoria para a prática docente, essa é a questão. Segundo BRUNO (2006), ela tece considerações sobre a importância em estudar teorias:

Pôr à prova teorias, não com o intuito de derrubá-las ou privilegiar mais uma que outra, mas sim, conforme foi dito, privilegiando o entendimento do objeto e não a(s) teoria(s), já que pensamos como Morin (2003, p.24): “Uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema” (BRUNO, 2006, p. 42).

Nos últimos gráficos, de número 16 e 17, pode-se observar a problemática sobre o desafio em trabalhar o TL nas aulas de línguas, em uma perspectiva gramatical. Para o primeiro gráfico que representa a disciplina de língua Espanhola I e Língua Espanhola III, 69,23% dos estudantes da primeira disciplina e 85,71% da segunda afirmam que o desafio de relacionar língua e literatura em sala de aula pode causar desconforto na aprendizagem. No mesmo sentido, no gráfico 17 todos os percentuais positivos crescem indicando que esses estudantes sentem esse desconforto.

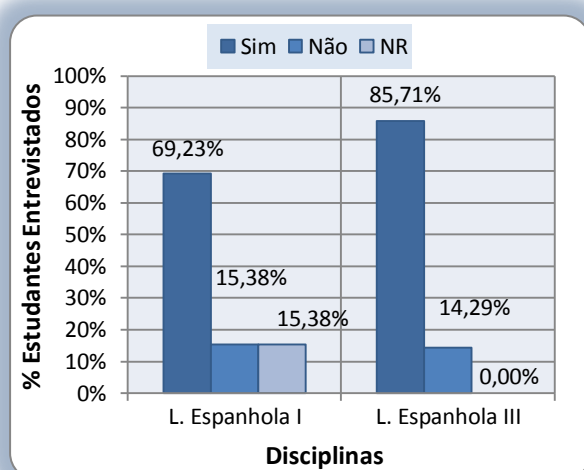


Gráfico 10: Distribuição percentual dos estudantes que afirmam ou negam existir confusão na aprendizagem quando ocorre junção de elementos gramaticais com elementos literários, sobretudo em aulas de línguas – Universidade A.
Fonte: elaborado pela autora.

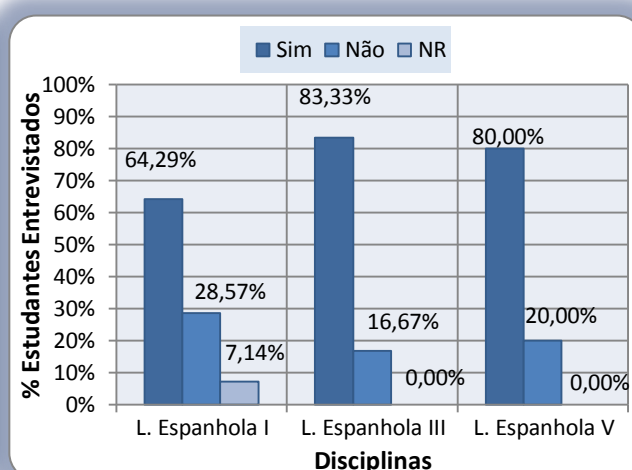


Gráfico 17: Distribuição percentual dos estudantes que afirmam ou negam existir confusão na aprendizagem quando ocorre a junção de elementos gramaticais com elementos literários, sobretudo em aulas de línguas – Universidade B.
Fonte: elaborado pela autora.

A seção 5, e última, do questionário é uma questão subjetiva, com o propósito de levá-los a refletir sobre sua própria prática como futuros professores, a partir do trabalho com o TL em ELE. Eles elencaram os pontos positivos e negativos, conforme vemos nas figuras abaixo:

5 Opinião:
Qual a importância no trabalho com o TL em sala de aula de ELE? Aponte os pontos positivos e negativos.

- Facilita na aquisição da gramática e da cultura.
- O negativo seria pela falta de ser muito curto o tempo das aulas para se trabalhar uma obra.

5 Opinião:
Qual a importância no trabalho com o TL em sala de aula de ELE? Aponte os pontos positivos e negativos.

o único ponto negativo é que não temos muito acesso esta língua de literatura espanhola.
há muitos pontos positivos como se aprofundar na leitura, na escrita e conhecer mais um pouco sobre a cultura espanhola.

Qual a importância no trabalho com o TL em sala de aula de ELE? Aponte os pontos positivos e negativos.

Positivos
Trabalha a pronúncia dos palavras;
Aprendemos vocabulário;

negativo
Trabalha-se mais a gramática do que os textos literários.

5 Opinião:
Qual a importância no trabalho com o TL em sala de aula de ELE? Aponte os pontos positivos e negativos.

Positivos:
• Enriquecer a gramática espanhola (conhecimentos).
• Provocar interesse pela língua.

Negativos:
• No início do curso pode causar dificuldades.
• desinteresse.

5 Opinião:
Qual a importância no trabalho com o TL em sala de aula de ELE? Aponte os pontos positivos e negativos.

Trabalhar um texto literário em sala de aula torna-se proveitoso para que o aluno possa desenvolver seu potencial em outro idioma, porém quando trabalhado de forma errada pode prejudicar a aprendizagem do aluno.

Figura 27: opinião dos estudantes de Língua Espanhola I – Universidade A.

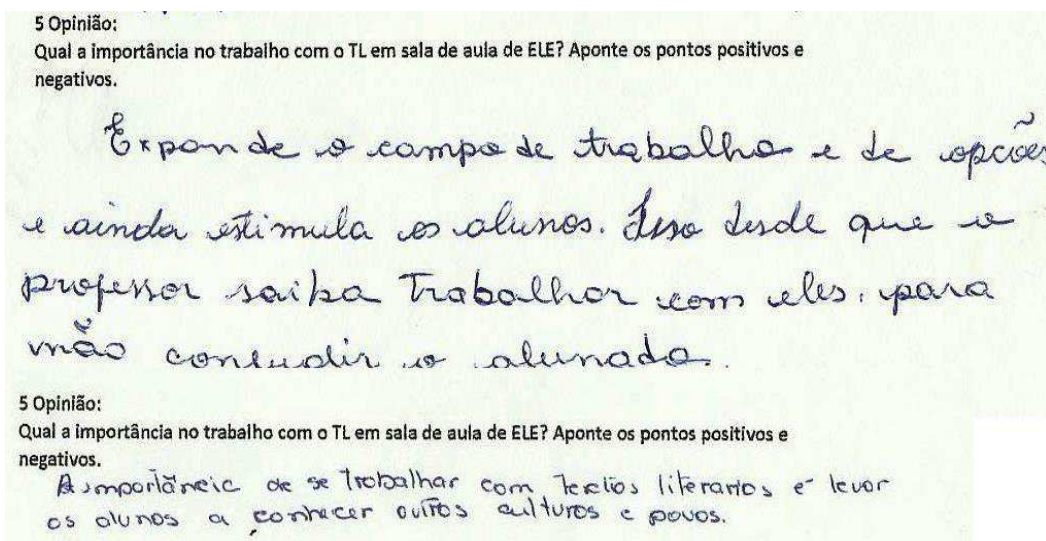


Figura 28: opinião dos estudantes de Língua Espanhola III – Universidade A.

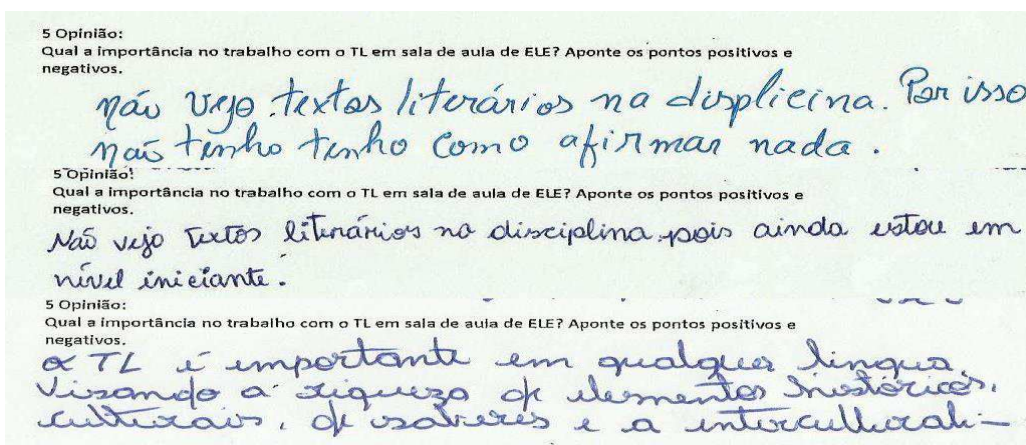


Figura 29: opinião dos estudantes de Língua Espanhola I – Universidade B.

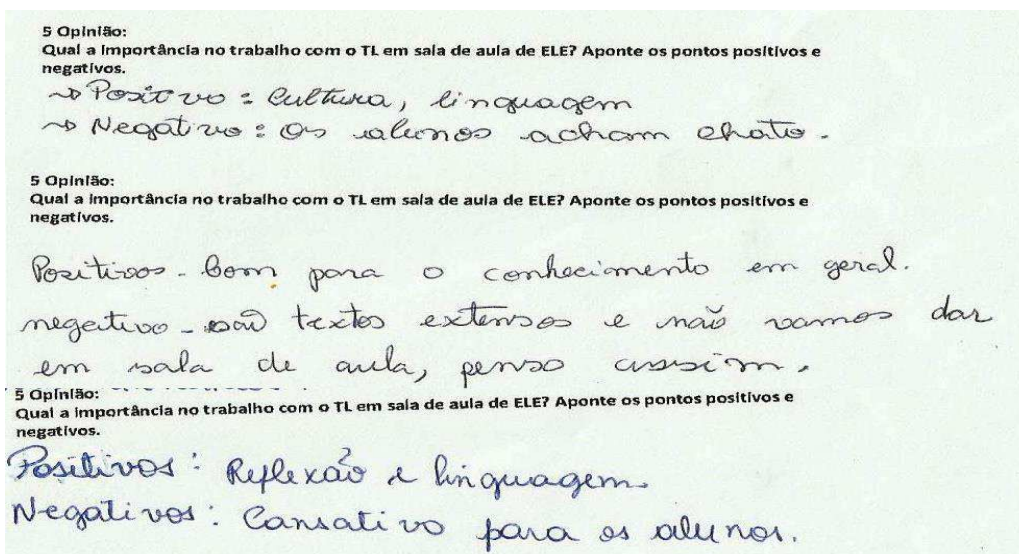


Figura 30: opinião dos estudantes de Língua Espanhola III – Universidade B.

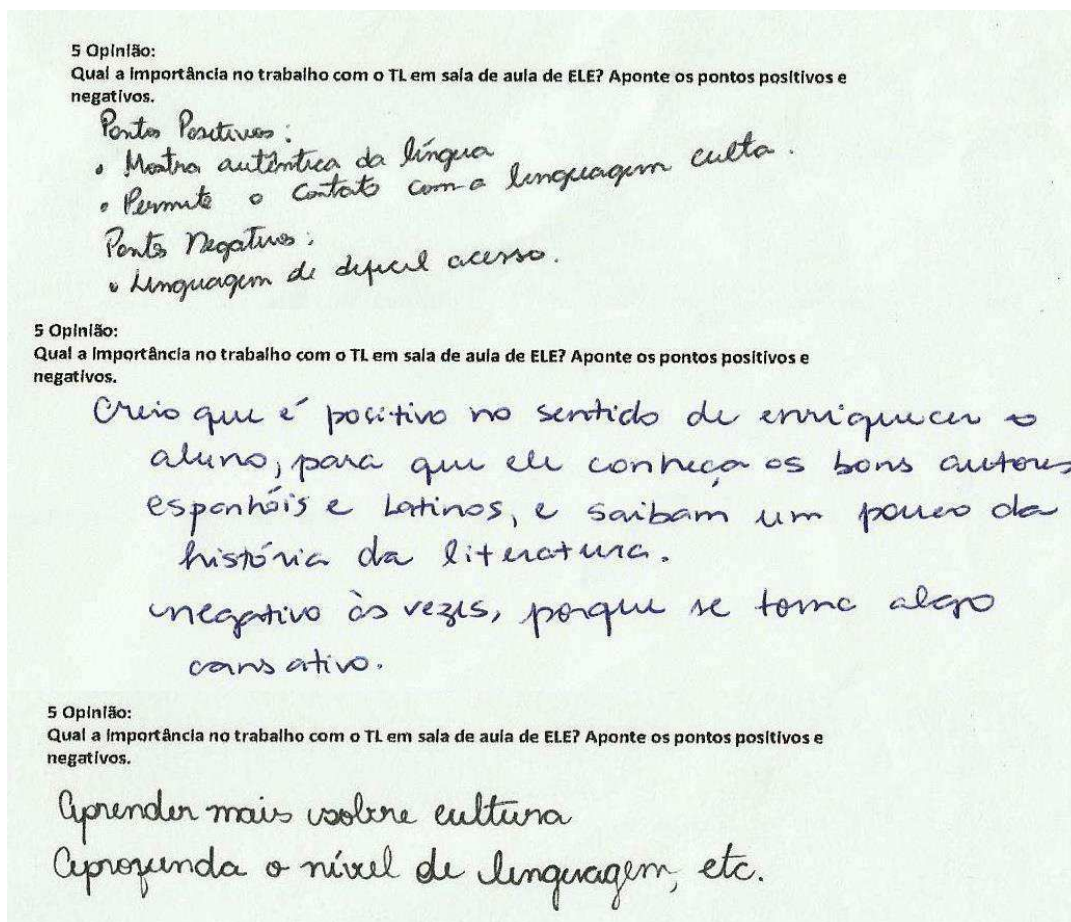


Figura 31: opinião dos estudantes de Língua Espanhola V– Universidade B.

Em geral, os estudantes elencaram tanto pontos negativos, quanto positivos. Dentre os positivos, eles citam a aquisição gramatical, os conceitos culturais, a abordagem comunicativa, a pronúncia, o interesse pela língua alvo, o estímulo aos aprendizes, o conhecimento de outros povos e culturas, elementos históricos e o contato com a língua culta. Dentre os negativos, também são elencados vários, como o fato de uma apresentação tardia ao TL, dificultando a apreensão dos sentidos do texto, linguagem de difícil acesso, acreditam ser enfadonho devido à sua complexidade, dentre outros. Observa-se que na figura 29, dois estudantes afirmaram nunca terem lido uma obra literária nas aulas. Nos outros relatos, os aprendizes sinalizam a importância do profissional no manejo com essa prática.

4.2.2 O professor formador nas aulas de Língua Espanhola

Nesta secção, iremos mostrar os dados referentes ao profissional formador. Aqui, o profissional das Letras, no contexto universitário, apresenta pontos negativos e positivos que conseguem visualizar na sua prática docente quanto a esse procedimento nas aulas de língua espanhola. Assim, foram feitas entrevistas com cada um desses profissionais¹⁵.

Tal entrevista apresenta um carácter subjetivo e divide-se em quatro partes. A primeira se dedica ao perfil do profissional e entre outras perguntas busca conhecer melhor o profissional a idade, sexo, nacionalidade, profissão, titulação e tempo de trabalho na referida instituição. Constata-se que, do total dos professores entrevistados, três deles são brasileiros – dois mestres e um especialista - os outros dois são estrangeiros, sendo um colombiano e outro espanhol, um especialista e outro doutor.

Na segunda parte da entrevista, composta por indagações de carácter institucional, solicita-se informações acerca do curso ministrado por esse profissional, a saber: número de horas de aulas, por semana e total, e nome da disciplina lecionada.

Na terceira parte, o enfoque foi dado ao espaço que o TL assume nas aulas de língua espanhola, nomeamos como: “Abordagem do TL no ensino de ELE”; cujo termo abordagem, para esta dissertação apresenta o conceito definido na página 17. Nesta secção, foram encontrados muitos relatos positivos como também negativos a partir do olhar desse professor voltado para prática docente. Perguntas como: como é dada a abordagem do TL em sala de aula? Com que finalidade? É possível desenvolver literatura em aulas de línguas? Você utiliza excertos de TL nas suas aulas? Já trabalhou com obras integrais? Um conto? Um poema? De acordo com as respostas dos profissionais percebe-se uma inquietação quanto a esse uso, alguns não acreditam na

¹⁵ A entrevista pode ser encontrada em anexo, sendo ela uma adaptação da entrevista proposta na tese de doutorado de Pinheiro-Mariz (2007). Essa tese pode ser encontrada em: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/texto-literario-em-aula-franc%C3%AAs-lingua-estrangeira-fle/id/35320164.html. Acesso em: 10 de abril de 2013.

eficácia do TL nas aulas de línguas, o que nos remete às reflexões de Santoro (2012) ao tratar língua e literatura como dois campos indissociáveis.

No quarto e último item proposto na entrevista, trata-se de uma questão opinativa que anseia preocupações quanto ao ensino formador. Perguntou-se aos professores se o TL pode trazer alguma importância para as aulas de língua espanhola, tendo em vista que estão formando profissionais para o ensino; alguns deles acreditam nessa importância, outros não. De modo geral, o acesso à literatura deve ser proporcionado aos ser humano aprendiz, e não imposto, a intenção é que eles possam descobrir no TL a função social que a linguagem, desse texto, veicula. Cândido (2011) em “O direito à literatura” manifesta a necessidade da literatura para o ser humano, tendo em vista de que ela se encontra presente no nosso dia a dia, não sendo só uma imposição dada pela escola. O autor afirma:

Vista deste modo a literatura aparece como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e nem há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação (CÂNDIDO, *op.cit*, p.174).

Essa “fabulação” à qual o autor se refere seria o universo fabuloso ao qual o ser humano involuntariamente se entrega no seu cotidiano, seja em um sonho ou em um momento pensativo que deseja algo, essas são atividades habituais consideradas a “mola da literatura”; por esses motivos que Cândido afirma que a literatura está sempre presente na vida do ser humano, o que se diria para um profissional que se apropria da linguagem.

Baseado na tabela 1 que se refere aos profissionais aqui entrevistados, podemos defini-los. O sujeito P1V, representa o professor da instituição A de língua espanhola I, a disciplina é composta por 60 horas, sendo quatro horas semanais, segundo a professora a disciplina é lecionada em língua espanhola e se trabalha com o TL baseado na prática oral e para explicar fenômenos linguísticos, a qual explica que alguns livros didáticos trazem a abordagem do TL, quando isso acontece, é possível sim o uso desse tipo de

texto em aulas de línguas, segundo o docente. Vejamos agora alguns relatos desse sujeito:

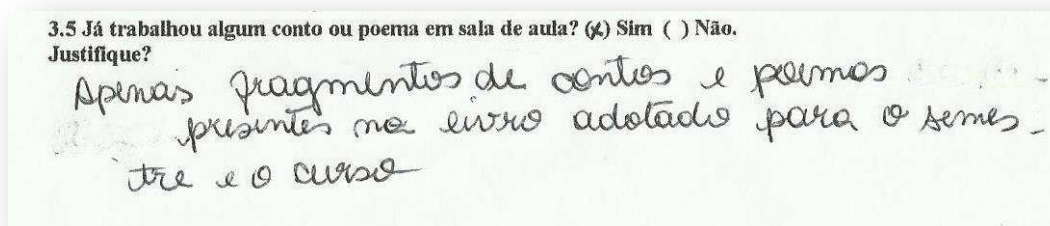


Figura 32: opinião do professor P1V – Universidade A.

A figura 32 apresenta a postura da professora arraigada ao livro didático, sabemos que o profissional é livre para atuar na sua sala de aula, e que pode fazer uso do material e método que melhor lhe convém, mas a docente referida só utiliza do TL se esse for apresentado pelo livro didático da disciplina, segundo afirma.

O livro didático utilizado pelo professor (P1V) é o *AULA 1*¹⁶, trata-se de um material que não está pensado para a formação do graduando em Letras, mas sim para cursos de idiomas. Desconhecemos que existam livros didáticos que sejam específicos para o ensino de graduandos em Letras. Por isso, muitos professores formadores utilizam livros didáticos como o *Aula 1*. É importante ressaltar que no Vestibular não existe a exigência de conhecimento do espanhol; portanto, os professores não podem esperar que os alunos ao iniciarem a carreira de Letras-Espanhol, tenham uma base mínima de conhecimento sobre a língua, o que gera uma realidade heterogênea, alunos que chegam à Universidade sem nenhum conhecimento, outros que têm o espanhol como língua materna ou familiar (especialmente oriundos de países vizinhos) ou ainda aqueles que já adquiriram conhecimentos básicos em Centros de Línguas do ensino público, em instituições privadas de ensino médio ou em escolas particulares. Tal realidade, por outro lado, deveria levar o professor universitário a preparar aulas e materiais didáticos de modo específico para cada turma; isto é, com frequentes reformulações, para que se contemplem as necessidades e expectativas de cada grupo sem perder de vista os

¹⁶CASTÓN, Roberto; GARCÍA, Eva. *Aula Internacional 1*. Barcelona: difusión, 2005.

objetivos específicos do ensino, a aquisição e a aprendizagem de uma língua estrangeira, inclusive para aqueles que estão em processo de alfabetização.

Nos livros como o Aula 1, são encontrados poucos textos literários. Tal afirmativa nos faz lembrar que a produção de material didático para o contexto universitário se encontra atualmente em uma busca pela competência linguística, isto é, falar fluentemente, portanto, as questões reflexivas trazidas pelo uso do TL estão ficando à margem, ou seja, para um segundo plano, sem generalizar, pois é sabido que existem manuais didáticos que já dialogam com a proposta do TL, no entanto, o livro utilizado pelo P1V que também foi mencionado em seu relato, quase não se ver o TL.

Existem muitas pesquisas que sugerem a abordagem do TL em aulas de línguas, porém, acreditamos que elas ainda não são suficientes o bastante para garantir a realidade e a eficácia dessa proposta para o ensino, já que tais pesquisas ainda não conseguem, por exemplo, influenciar o PNLD quanto à implantação mais efetiva do TL nos livros didáticos de ELE.

Na nossa pesquisa, em se tratando dessa importância, a professora menciona instrumentos didáticos que podem promover reflexões positivas para o ensino, como o gosto pela literatura e as formas como trabalhar tais textos. Esses são aspectos que os professores deveriam manifestar em seus aprendizes.

Nesse sentido, observemos o seguinte relato da mesma professora:

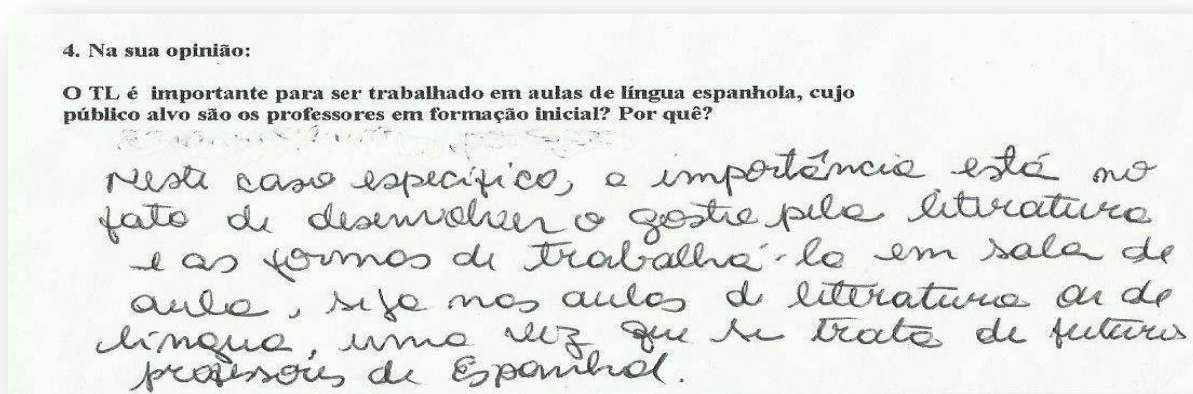


Figura 33: opinião do professor P1V – Universidade A.

Baseado na tabela 2, a ementa proposta para esta disciplina não prioriza o texto literário, nem sequer menciona a uma possibilidade, porém, a docente responsável por tal disciplina manifesta o gosto e o interesse no ato de “fazer literatura” pensando na formação inicial desses aprendizes.

O segundo sujeito entrevistado, categorizado aqui nesta pesquisa como P1W, representa o professor da instituição A, de Língua Espanhola III. A disciplina é composta por 60 horas, sendo quatro horas semanais. Assim, baseado no relato da professora, as aulas são ministradas em língua espanhola, tendo o TL como importante elemento motivador da leitura, como para a prática oral e para explicações dos elementos linguísticos.

No relato abaixo encontramos a valorização dada por esse docente quanto ao aliar a literatura a sua língua, vejamos:

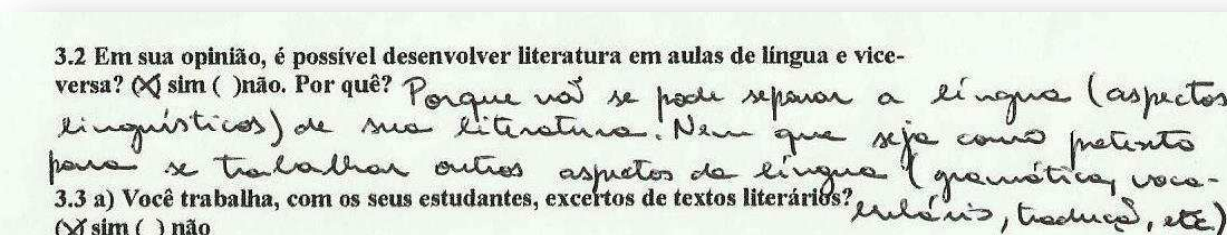


Figura 34: opinião do professor P1W – Universidade A.

Esse posicionamento da professora, evidentemente, nos remete a tese de Santoro (2012), sobretudo ao colocar a língua e a literatura como domínios ou binômios inseparáveis. Percebemos que esta docente que afirma positivamente a possibilidade da utilização da língua no âmbito da literatura, pertence à universidade A, universidade esta que na sua ementa (tabela 2) não propõe textos literários no domínio do ensino da língua. Isso ratificando, então, que o professor tem a liberdade de ministrar as suas disciplinas como especialista que deveria ser, capaz de decidir, a partir dos conhecimentos teórico-práticos que tem, o que é melhor para sua turma a partir da ementa do curso. A partir dessa linha de pensamento, entendemos a liberdade, não como exclusão de conteúdos

oficiais propostos pelas outras partes do currículo ou programa de curso, mas como o ato de adicionar novas possibilidades de recursos didáticos e metodológicos às aulas de línguas.

No próximo relato, a referida professora exemplifica quais textos literários foram trabalhados por ela em suas aulas de língua, vejamos:

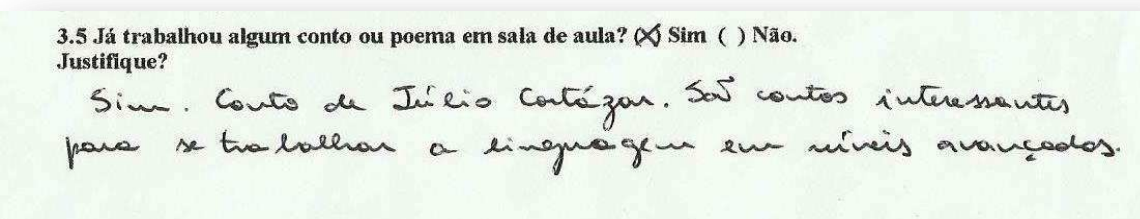


Figura 35: opinião do professor P1W – Universidade A.

O terceiro sujeito entrevistado, representado pelo P1X, é professor de Língua Espanhola I, da instituição B. A disciplina tem carga-horária de 80 horas, sendo seis horas semanais. Em relação às respostas do docente, as aulas são ministradas em língua espanhola e ele nunca trabalha o TL em sala de aula.

Observemos o seu relato, a seguir:

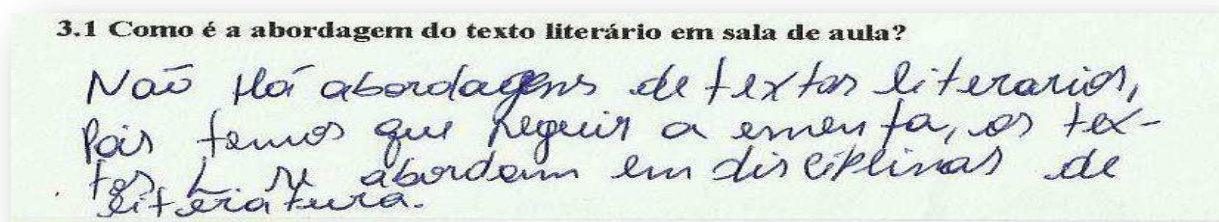


Figura 36: opinião do professor P1X– Universidade B.

O professor afirma não existir o trabalho com o TL nas suas aulas e, claramente, diz que isso só pode ser realizado nas aulas de literatura. Ponderar sobre concepção, que parece ser uma situação comum, é justamente uma das inquietações que motivam esta pesquisa. Esse desconforto em ver língua e literatura como elementos separados é compartilhado por diversas pesquisas de pesquisadores de várias línguas (PINHEIRO-

MARIZ, 2013). Mas, por certo, é o linguista José Luís Fiorin (2013)¹⁷ quem mais nos chama a atenção ao fazer a seguinte afirmação: “não devemos deixar que a linguística e a literatura permaneçam de costas uma para outra”, ratificando o que diz Morin (1996b *apud* Bruno, 2006) sobre as diferentes áreas do conhecimento.

Entretanto, segundo a tabela 2, que foi produzida baseada em informações retiradas do ementário, na disciplina de língua espanhola I, existe a contemplação do gênero poema nas aulas de língua. Isso pode nos sinalizar que o profissional pode estar se contradizendo ao assegurar que a ementa não fornece base para um trabalho que envolva a língua e a literatura.

A concepção de que, somente podem ser trabalhados os conceitos linguísticos em aulas de línguas, e que apenas em aulas de literatura há espaço para os textos literários é mais uma vez ressaltada pelo docente.

Vejamos a seguir:

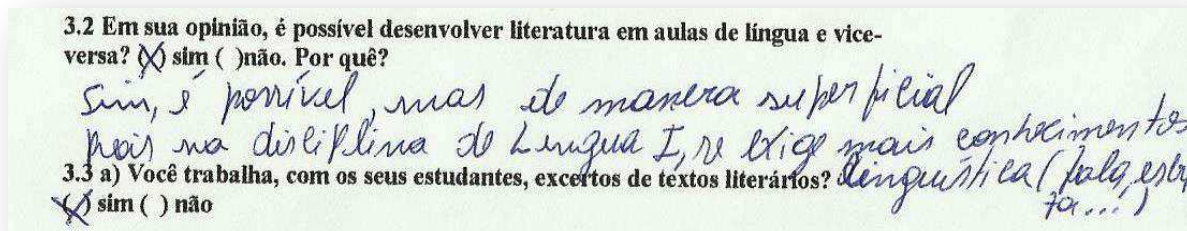


Figura 37: opinião do professor P1X– Universidade B.

O quarto sujeito, categorizado como P1Y, representa o professor da instituição B, de língua Espanhola III. A disciplina é composta por 80 horas, sendo 6 horas semanais. Baseado no relato do professor, as aulas são ministradas em língua espanhola, tendo o TL como recurso para a leitura, para a prática oral e para explicações de “fenômenos linguísticos”.

Em seus relatos o professor apresenta questões positivas que podem ser trabalhadas com o TL. Vejamos a figura 39 e 40:

¹⁷ Em conferência realizada no mês de novembro de 2013, na Universidade Federal de Campina Grande.

3.2 Em sua opinião, é possível desenvolver literatura em aulas de língua e vice-versa? (X) sim () não. Por quê? POIS SE FAZ UMA ABORDAGEM MELHOR DOS FENÔMENOS LINGÜÍSTICOS, COMO TAMBÉM A PRÁTICA DA LEITURA, CORREÇÃO FONÉTICA E APRENDIZADO SEMÂNTICO

Figura 38: opinião do professor P1Y– Universidade B.

3.5 Já trabalhou algum conto ou poema em sala de aula? (X) Sim () Não.
Justifique?

POEMAS E CONTOS CURTOS PARA DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

Figura 39: opinião do professor P1Y– Universidade B.

A prática de leitura mencionada pelo professor pode ser pensada segundo a proposta de Cosson (*op. cit.*), quando sugere o letramento literário, ou seja, habituar os aprendizes à leitura em sala de aula, seja de textos canônicos ou não. O letramento promove um olhar ponderado ao que o aprendiz é capaz de fazer ao ler e/ou escrever sobre o texto literário, não se trata de decodificar palavras ou ideias, o letramento vai além, o letramento agencia o aprendiz de modo que o mesmo possa se apropriar da linguagem para fins educativos e críticos.

O quinto e último sujeito, chamado aqui de P2Z, representa o professor da instituição A, de língua Espanhola V, que é ofertada aos alunos que já estão em fase de conclusão da licenciatura. A disciplina é composta por 60 horas, sendo quatro horas semanais. Baseado no relato desse professor, identificamos que há a possibilidade no trabalho com TL; porém, quando se pergunta a ele se existe atualmente a abordagem desse texto em sala de aula, o professor afirma que não. Vejamos a figura:

3.1 Como é a abordagem do texto literário em sala de aula?

Para explicar um fenômeno linguístico
 Para praticar o oral
 Não ocorre a abordagem do TL
 só para leitura

3.2 Em sua opinião, é possível desenvolver literatura em aulas de língua e vice-versa? sim não. Por quê?

Porque o uso da literatura pode servir para mostrar o léxico, a gramática, a morfologia, etc.

Figura 40: opinião do professor P2Z– Universidade B.

Esse docente diz não trabalhar com o TL em suas aulas, porém se mostra favorável ao uso do mesmo. O TL para as aulas de língua apresentam uma relevância singular para o entendimento da língua espanhola, pois abordar o texto literário em sala de aula permite que o aprendiz conheça culturas até então desconhecidas, reforçando o pensamento crítico e autônomo do futuro professor, além de que permite a sistematização e a formação leitora imprescindível para um aluno de Letras.

Para concluir, vale lembrar que foram feitas entrevistas com cinco professores e que foram gravadas aulas com esses cinco e, em seus relatos, percebe-se a valorização dada ao trabalho com o TL por quase todos. Alguns afirmam não trabalhar atualmente com o TL em aulas de línguas, outros, afirmam existir o trabalho com esse tipo de texto e ainda citam exemplos dos textos por eles trabalhados. Em consonância com Martin (2012), acreditamos que o diálogo na união entre língua e literatura pode também ser vista como uma questão política, por isso é importante que voltemos o nosso olhar para a formação docente e reflitamos sobre os parâmetros e orientações curriculares que visem um melhor desenvolvimento para a produção de material didático.

CONCLUSÕES

Nesta pesquisa, levamos em consideração o ensino de línguas estrangeiras e demos enfoque ao ensino do ELE, destacando o fato de o professor poder instigar o potencial linguístico, cultural, poético e, também, lúdico, de seus aprendizes, na promoção de uma abordagem mais eficaz do texto literário. Todavia, não se pode esquecer que esse texto possui características muito particulares, demandando conhecimentos específicos, por parte do professor, tanto no que concerne à obra literária, quanto à língua; assim, não se pode deixar de citar que se trata de uma questão bastante instigante.

Retomando as questões que foram responsáveis por orientar esta pesquisa, temos: “Existe a abordagem do TL nas aulas de línguas espanholas no ensino formador?”, considerando os objetivos que definimos para o mesmo, foram sintetizadas algumas conclusões nos parágrafos que se seguem.

Sim, existe a abordagem do TL, embora em alguns momentos ele encontra-se ausente. Conforme observamos nas gravações das aulas, pouco se percebe sobre o TL literário nas aulas de Línguas, porém ao indagar os profissionais quanto à prática da utilização do TL nas suas aulas, quase todos afirmam positivamente sobre esse uso. Em seus relatos percebemos que os profissionais demonstram entender a relevância do trabalho com o TL chegando a afirmar seu uso. Alguns justificam a ausência do TL pelo fato da ementa não discutir favoravelmente esse uso, por outro lado, vimos que as ementas da universidade B, em todos os níveis, sugerem a utilização do TL nas aulas de línguas e que os professores dessa instituição mesmo assim não o fazem.

Percebemos que reflexões sobre o TL devem ser melhor esclarecidas e promovidas em sala de aula, o que reflete na formação docente dos futuros professores de línguas quando afirmam não estarem preparados para o trabalho com o TL, a causa

disso deve-se ao professor formador que ainda encontra-se muito inseguro para esta prática.

A abordagem quanto ao trabalho com o TL em aulas de línguas carece de uma atenção maior, visto que em algumas ementas e, às vezes, nas aulas, no contexto universitário paraibano, essa abordagem não é feita, mesmo que os professores demonstrem saber fazê-lo muito bem.

Esta pesquisa estimula a reflexão a respeito das perspectivas do ensino de língua espanhola, tendo nos textos literários um importante instrumento de socialização da prática leitora de aprendizes de LE. Acreditamos na importância dessa perspectiva de ensino nas formações dos cursos de Letras de língua espanhola ou de qualquer outra língua estrangeira; mas, em especial, cremos na forma de reunir, no espaço da sala de aula, os dois grandes domínios das Letras: Língua e Literatura.

Para concluir, cabe-nos ressaltar que a escolha por demonstrar a própria fala dos estudantes e dos docentes nos parece mais autêntica, de modo que possamos vislumbrar diretamente da fonte o pensamento e a crença deles, tornando assim a investigação com teor verdadeiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. Diferentes tipos da pesquisa qualitativa. In: _____. **A Etnografia da prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRAIT, B (Org.) **Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRUNO, F. A. T. C. **Lo que uno/a comprende, lo que uno/a dice - comprensión e producción do espanhol como língua estrangeira por adultos brasileiros em situação de ensino e aprendizagem**. 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-14122006-162306/pt-br.php>. Acesso em 09 de novembro de 2013.
- BRUNO, F. A. T. C. Interpretando a aula à luz do Pensamento Complexo. In: Alda Luiza Carlini; Marta Scarpato. (Org.). **Ensino Superior: questões sobre a formação do professor**. 1ª ed. São Paulo: Avercamp, 2008.
- BRUNO, F. A. T. C. **Traduzindo e reconstruindo uma representação. Reflexões teórico-metodológicas em torno à implantação de um (novo) curso de ELE**. Comunicação apresentada no VII Congresso Brasileiro de Hispanistas, 2012. Universidade Federal da Bahia (no prelo).
- CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: ouro sobre azul, 2011.
- CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade: Estudos de teoria e história literária**. 8.ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 2002.
- CORTÁZAR, J. Casa Tomada. In: _____. **Cuentos Completos/ 1**. 2ª ed. Buenos Aires: Punto de lectura, 2007, p. 131-136.
- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto. 2012.
- COSTA, L. M. da. **A poética de Aristóteles: mímese e verossimilhança**. 6ª. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- CUQ, j. P. **Dictionnaire de didactique du français: Langue étrangère et seconde**. Paris: CLE, 2003, p. 164-166.

- DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa**. 3ª. Ed. São Paulo: Papyrus, 2006.
- DIEZ, M. Laura; MARTÍNEZ, M. Elena; THISTED, Sofía; VILLA, Alicia. Políticas e Práticas de Educação Intercultural. In: CANDAU, V. Maria. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.
- FERNANDEZ, C. de S. **Literatura e Identidade: a recepção do texto literário na Penitenciária Estadual de Maringá**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, letras e artes. 2009.
- FIORIN, J. L. **Elementos de Análise do discurso**. 5ª edição. São Paulo: Contexto, 2011.
- FIORIN, J. L. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, R; ROSING, T. M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREITAS, Maria Adelaide de. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira. Experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes, Arte Língua, 2004.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **“No se preocupe, tenga miedo”**. In: *El País*, 1983.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP e A, 2006.
- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix / Edusp, 1960.
- JOUBE, V. **A leitura**. São Paulo: editora da Unesp, 2003.
- _____. **Por que estudar Literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.
- LAJOLO, M. **O que é literatura?** 10. ed. São Paulo: brasiliense, 1989.
- _____. **Literatura e leitores**. São Paulo: Moderna, 2001.
- LARA, Gláucia Muniz Proença. A produtividade da noção de Isotopia na construção de sentidos do texto. **XI Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (XI SILEL)**. Artigo – 2006. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_108.pdf. Acesso em 20/03/2013.
- LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito Antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- MARTIN, I. R. **Lengua y Literatura: uma boda posible y necesaria**. Revista da APEESP: Intersecciones. São Paulo. UNIFESP. Nº 1, 2º Semestre de 2013.
- MENDOZA, A. F. **Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera**. _____ Cuadernos de Educación 55. Barcelona: Horsori Editorial, 2007.
- MILANI, E. M. **Gramática de espanhol para brasileiros**. 4ª. ed. São Paulo: saraiva, 2011.

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

MIQUEL, L. & SANS, N. **El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua.** Revista redELE (*revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*). 2004. Nº 0. Disponível em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9.

MIQUEL, L. & SANS, N. **El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua.** Revista redELE (*revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*). 2004. Nº 0. Disponível em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9.

MOURA, M. M. **“Nascimento da antropologia cultural: a obra de Franz Boas.”** São Paulo: Ed. Hucitec, 2004.

NASCENTE, R. M. M. **Formação Reflexiva Pré-Serviço de Professores de Língua Inglesa.** Revista Intercâmbio. São Paulo: LAEL/PUC-SP. 2008. Volume XVIII, p. 139-154. ISSN 1806-275x.

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

NERUDA, P. **Poemas de amor.** Buenos Aires: espasa, 2012.

NUNAN, D. Doing research. In: _____ **Research methods in language learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

PAIVA, R. S. C. de. **O lugar do texto literário na formação de professores de espanhol da UERN: programas de disciplinas e crenças dos professores.** 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Disponível em: http://www.uern.br/controldepaginas/disserta%C3%A7%C3%B5es%202012/arquivos/1014dissertacao_de_regiane_santos_de_cabral_paiva.pdf.

PEYTARD, J. **La littérature en classe de langue.** Paris: Didier, 1982.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula.** Campina Grande: Bagagem, 2007.

PINHEIRO-MARIZ, J. **O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira.** 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/texto-literario-em-aula-franc%C3%AAs-l%C3%BAngua-estrangeira-fle/id/35320164.html. Acesso em 10 de abril de 2013.

PINHEIRO-MARIZ, J. **Reflexões a respeito da abordagem do texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE).** Revista Eutomia. Recife. UFPE. Ano I- Nº 02. Dez/2008.

PROENÇA FILHO, D. **A linguagem literária.** 9ª. ed. São Paulo: Ática, 2011.

RIPORTELLA, L. **Le texte littéraire en classe d'espagnol.** Lyon : INRP, 2006.

RODRIGUES, R. M. **Pesquisa acadêmica**. São Paulo: Atlas, 2007.

SAMAIN, E. “Ver” e “Dizer” na tradição etnográfica: Bronislaw Malinowski e a fotografia. Revista Horizontes Antropológicos. Porto Alegre. Ano 1, n. 2, jul./set. 1995, p. 23-60. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ppgas/ha/pdf/n2/HA-v1n2a04.pdf>

SANTORO, E. **Da indissociabilidade entre o ensino de língua e literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em curso de letras**. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/33983684.html. Acesso em: 03 de maio de 2012.

SANTOS, R. A aquisição da Linguagem. In: FIORIN, J.L (org). **Introdução à linguística**. São Paulo: contexto, 2002.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SEDYCIAS, J. (org). **O Ensino do Espanhol no Brasil – passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005.

SELIGER, H. W. & SHOHAMY, E. What is research? In: _____ **Second language research methods**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

SILVA, W. R.; MELO, L. C. de. **Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

ANEXOS

Anexo I: Exemplo do termo de compromisso assinado por todos os sujeitos envolvidos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: ***“Da abordagem do texto literário nas aulas de língua espanhola: um foco na formação inicial de professores”***

Nome da Pesquisadora: Isolda Alexandrina Silva Beserra

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

1. Natureza da pesquisa: *o sr.(a)sra. está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade fazer um estudo de cunho etnográfico sobre o texto literário em sala de aula com professores de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) na cidade de Campina Grande. Intentamos observar como se dão as relações língua e literatura em sala de aula e pretendemos também identificar como os professores em formação fazem essa abordagem em ELE. Esta pesquisa tem características de pesquisa qualitativa por ser descritiva e obter informações que não podem ser quantificadas, os dados serão analisados indutivamente, constituindo-se como elementos básicos no processo da interpretação dos fenômenos e a atribuição dos significados.*

2. Participantes da pesquisa: **Os participantes são alunos de graduação do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande e Estadual da Paraíba e professores de ELE das devidas Universidades localizadas na cidade de Campina Grande.**

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

4. Sobre os questionários: *os questionários aplicados serão com perguntas semiabertas, respondidos no final da pesquisa pelos estudantes.*

5. Sobre as entrevistas: *as entrevistas serão realizadas com os professores e serão compostas de perguntas abertas.*

6. Riscos e desconforto: *a participação nesta pesquisa não traz complicações legais nem desconforto, tampouco riscos à dignidade humana. A pesquisadora apenas estará em sala de aula, com um gravador de áudio para registro das aulas e fazendo anotações e/ou participando das aulas (caso necessário) durante semestre 2012.2 e 2013.1. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n.º. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.*

6. Confidencialidade: *todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente as pesquisadoras terão livre acesso aos dados que serão profissionalmente analisados com finalidade de discutir melhorias para o ensino de ELE na cidade de campina Grande.*

7. Benefícios: *ao participar desta pesquisa o (a) sr. (sra) não terá, em princípio, nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo venha trazer informações importantes sobre a atualidade no ensino de ELE na cidade de Campina Grande. Desse modo, acreditamos que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa redundará em benefícios evidentes para todos aqueles interessados pela língua espanhola na nossa conjuntura.*

8. Pagamento: *O sr. (a) sra. não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

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

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

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

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa: ***Da abordagem do texto literário nas aulas de língua espanhola: um foco na formação inicial de professores.***

“Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.”

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

Nome e assinatura dos Participantes da Pesquisa

Nome e assinatura do Pesquisador responsável

Nome e assinatura do Orientador responsável

NOME E O TELEFONE PARA CONTATO

Pesquisador: ISOLDA ALEXANDRINA SILVA BESERRA

RG: 3237448-SSP/PB

Tel: (83) 9324-0773/ (83) 9663-9305

Endereço: Rua Estácio de Sá, 542 – José Pinheiro –

CEP: 58407390 - Campina Grande/PB

e-mails: isoldabeserra@hotmail.com

NOME E O TELEFONE PARA CONTATO

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


RG: 488080913-68

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

e-mail: jsmariz22@hotmail.com

Anexo II: Exemplos de entrevistas respondidas por professores formadores do curso de letras – habilitação em língua espanhola, realizada nas universidades públicas de Campina Grande – PB

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
Programa de pós-graduação Linguagem e ensino
Pesquisadora: Isolda A. Silva Beserra



Entrevista:
A presente entrevista é de cunho subjetivo e o pesquisado terá preservada sua identidade. Esta entrevista é direcionada ao professor formador que ministra a disciplina de língua espanhola em instituições que formam professores de ELE. Tal entrevista foi adaptada por Isolda A. S. Beserra para atender aos objetivos da pesquisa em nível de mestrado, intitulada "Da abordagem do texto literário nas aulas de língua espanhola: um foco na formação inicial de professores", sob a direção da professora Dr.^a Josilene Pinheiro Mariz.

Desde já agradeço sua colaboração.

Entrevista sobre o ensino de língua e literatura Espanhol como ELE nas Universidades públicas de Campina Grande (UFCCG e UEPB)

1. Perfil do Professor

1.1 Sexo: () masculino feminino Idade: 32

1.2 Nacionalidade: Boliviana Língua materna: Português

1.3 Você é:
 Professor de língua espanhola () Professor de literatura em língua espanhola () Outros

1.4 Você é um professor formador? sim () não

1.5 Você tem alguma pós-graduação? sim () não. Qual? Master em Linguagem e Ensino

1.6 Professor (a) da Universidade desde 2010

2. Perfil do Curso

2.1 Disciplina: Língua Espanhola III Nível: III

2.2 Número de horas por semana 4h por semestre 60h

2.3 A disciplina é lecionada em língua espanhola? sim () não. Se não, por quê?

3. Abordagem TL no ensino do ELE

3.1 Como é a abordagem do texto literário em sala de aula?

Para explicar um fenômeno linguístico () Não ocorre a abordagem do TL
 Para praticar o oral só para leitura

3.2 Em sua opinião, é possível desenvolver literatura em aulas de língua e vice-versa? sim () não. Por quê? Porque não se pode separar a língua (aspectos linguísticos) de sua estrutura. Não que não como profeta para se trabalhar antes apenas da língua (gramática, vocabulário, etc.)

3.3 a) Você trabalha, com os seus estudantes, excertos de textos literários? Sim, (romances, contos, etc.)
 sim () não

3.3 b) Se sim, como?
 leitura em sala de aula () Para tentar entender um fenômeno linguístico
 Discussão temática () tradução
 Através de uma abordagem da civilização/cultura () outros


3.4 Você já trabalhou em sala de aula obras literárias integradas? () Sim Não. Justifique?
Primeiramente por não gostar muito de trabalhar com este material. Depois por falta de tempo e oportunidade. Também recomendo um livro didático que nos dá um pouco de ideias.

3.5 Já trabalhou algum conto ou poema em sala de aula? Sim () Não. Justifique?
Sim. Contos de João Cabecango. São textos interessantes para se trabalhar a linguagem em níveis avançados.

4. Na sua opinião:

O TL é importante para ser trabalhado em aulas de língua espanhola, cujo público alvo são os professores em formação inicial? Por quê?
Sim. Porque o professor de língua deve conhecer o universo possível da LE existentes para que possa, futuramente, apresentar um bom trabalho em sala de aula de Ensino Fundamental e Médio.

Anexo III: Exemplos de questionários respondidos por alunos em formação inicial e continuada na pesquisa realizada nas universidades públicas de Campina Grande – PB.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
 UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
 Programa de pós-graduação: Linguagem e ensino
 Pesquisadora: Isolda A. Silva Beserra

Sobre o questionário:

O questionário será meramente informativo e o pesquisado terá preservada sua identidade. Este questionário é destinado a estudantes dos níveis inicial e de níveis avançados do Curso de Letras, com habilitação em língua espanhola. Tal questionário foi adaptado por Isolda A. S. Beserra para atender aos objetivos da pesquisa em nível de mestrado, intitulada "A abordagem do texto literário nas aulas de língua espanhola: um foco na formação inicial de professores", sob a direção da professora Dra. Isidreia Ribeiro Mariz.

Desde já agradeço sua colaboração.

Questionário sobre o ensino de língua e literatura/Espanhol como ELE nas universidades públicas de Campina Grande (UFPG e UEPI)

1. Perfil do estudante

1.1 Sexo: () masculino feminino Idade: 36 Português
 1.2 Nacionalidade: Brasileira Língua materna: Espanhol UEPI UEPI
 1.3 Disciplina/Instituição: Estimada Nível: Dr
 1.4 Profissão (atualmente): Estimada
 1.5 Já estudou espanhol em centros de línguas? Sim () Não Por quanto tempo? _____

2. Perfil da aprendizagem

2.1. a) Você já leu excertos de TL (textos literários)? Sim () Não. Se sim, quais?
Poesias, romance, narrativas, contos.

2.1.b) Como?
 Leitura em sala de aula Para tentar entender um fenômeno linguístico
 Discussão temática tradução
 Através de uma abordagem da civilização/cultura tradução
 outro

2.2 b) Com que finalidade?
 Leitura em sala de aula Para tentar entender um fenômeno linguístico
 Discussão temática tradução
 Através de uma abordagem da civilização/cultura tradução
 outro

3. Motivação:

3.1. As disciplinas são ministradas em: () Língua Espanhola Língua Materna
 Se em espanhol, quais são as principais problemas encontrados em relação à leitura/aprendizagem:
 Compreensão de textos trabalhados aspectos culturais
 nível de linguagem Texto literário
 vocabulário outros

3.2. Você já sentiu prazer em ler uma obra literária em Língua Espanhola? () Sim () Não. Quais?
Não.

3.3. Você gosta de literatura? Sim () Não. Por quê?
Por que possui linguagem e histórias interessantes.

4. Pensando na sua formação:

4.1. Você se sente motivado ao trabalho com o TL em aulas de língua espanhola? Sim () Não. Por quê?
Para aprofundar o conhecimento da língua.

4.2. Tendo em vista que você será professor de espanhol, você se sente preparado para o trabalho com o TL em sala de aula? Sim Não. Por quê?
Porque estamos apenas no início do conhecimento gramatical da língua. Literatura, regras + prepare essa abordagem causa confusão? Sim () Não. Justifique:
 Por que a gramática deveria ser o primeiro conhecimento, antes de estudar feita + complexos.

5 Opinião:
 Qual a importância no trabalho com o TL em sala de aula de ELE? Aponte os pontos positivos e negativos.
Positivos:
 • Enriquecer a gramática espanhola (conhecimento)
 • Provocar interesse pela língua.
Negativos:
 • No início do curso pode causar dificuldades, desistências.