

JÉSSICA PORCIUNCULA IUNG DA SILVA

**LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA:
UM OLHAR PARA OS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE TRÊS
UNIVERSIDADES DO RIO GRANDE DO SUL**

RIO GRANDE

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA E PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: AQUISIÇÃO, APRENDIZAGEM E ENSINO DE LÍNGUAS

**LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA:
UM OLHAR PARA OS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE TRÊS
UNIVERSIDADES DO RIO GRANDE DO SUL**

JÉSSICA PORCIUNCULA IUNG DA SILVA

ORIENTADOR: Prof. Dr. Valter Henrique de Castro Fritsch

Dissertação de mestrado em Estudos da Linguagem submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

RIO GRANDE

2021

Ficha Catalográfica

S586l Silva, Jéssica Porciuncula lung da.
Literatura e ensino de língua espanhola : um olhar para os currículos de formação inicial de três universidades do Rio Grande do Sul / Jéssica Porciuncula lung da Silva. – 2021.
117 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande/RS, 2021.

Orientador: Dr. Valter Henrique de Castro Fritsch.

1. Linguística aplicada 2. Leitura literária 3. Leitor 4. Letramento literário 5. Ensino de literatura de língua espanhola I. Fritsch, Valter Henrique de Castro II. Título.

CDU 821.134.2:37(816.5)

*Aos meus pais,
por me ensinarem, desde muito pequena, que existem outras
formas de olhar mundo.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Rosemary e Ailton, pelo o amor incondicional, por estarem sempre ao meu lado e por acreditarem em mim.

À Fernanda, à Cristiane, ao Tio Nick e ao Jailton por apoiarem a profissão que escolhi e por compreenderem minha ausência.

À Dinda Léia, por torcer por mim, independentemente do lugar em que eu esteja.

Aos meus afilhados, João Pedro e Mariana, pelos sorrisos e abraços que enchem minha vida de felicidade.

Aos meus amigos, Thalyta, Marianna, Juliana, Jefferson, Adriel e Bryan. Muito obrigada por todas as conversas, os momentos, os cafés, as angústias compartilhadas e por me apoiarem de todas as formas possíveis.

À Profa. Dra. Aline Coelho, pelo o incentivo e o apoio aos meus questionamentos sobre literatura, cultura e ensino de língua espanhola durante a minha trajetória na graduação.

Ao Prof. Dr. Alfeu Sparemberger, por todos os ensinamentos sobre pesquisa, literatura e pelos conselhos referentes ao âmbito acadêmico e à vida.

À FURG e ao PPG Letras por tudo o que me proporcionaram durante a minha caminhada no mestrado.

Aos professores que aceitaram o convite para compor a banca examinadora deste trabalho, Profa. Dra. Camila Lawson Scheifer (FURG), Profa. Dra. Rubelise da Cunha (FURG) e Prof. Dr. Antonio Marcos Vieira Sanseverino (UFRGS).

À CAPES pela bolsa concedida que possibilitou o tempo necessário para realização desta pesquisa.

Ao orientador desta pesquisa, Prof. Dr. Valter Henrique de Castro Fritsch, meu imenso agradecimento por confiar em mim e no meu projeto. Durante esse período, além dos conhecimentos teóricos, aprendi a ser uma profissional mais sensível às subjetividades dos discentes e a perceber a sala de aula como um espaço mais humano. Quando estava lendo um texto da bell hooks, deparei-me com um trecho que relatava a possibilidade de encontrar, no ambiente educacional, alguém que oriente intelectual e espiritualmente. Esse encontro, para a autora, é como descobrir um tesouro. Quando terminei de ler essa passagem, pensei: eu encontrei o tesouro.

A fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos etc. Eis por que surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar na função da literatura.

Antonio Candido (1972, p. 83)

RESUMO

O presente trabalho investiga questões de ensino e aprendizagem da Língua Espanhola que contemplem o texto literário. A leitura é uma das habilidades trabalhadas na aula de Língua Estrangeira, bem como os aspectos socioculturais que a envolvem. Considerando a produção literária como um artefato cultural, destaca-se a importância da literatura como prática pedagógica. Em relação às características do trabalho com o texto literário na aula de Língua Estrangeira, entende-se que o texto literário possibilita o trabalho dos aspectos sociais e linguísticos (SIVASUBRAMANIAM, 2006). Partindo da compreensão de que o texto literário em língua estrangeira exige práticas de mediações específicas, esta pesquisa surge na tentativa de elucidar discussões que envolvem o texto literário na aula de Língua Espanhola. O direcionamento para a leitura literária pressupõe um leitor (REZENDE, 2017) e por isso, elaboro minhas reflexões através da abordagem epistemológica da Linguística Aplicada de vertente crítica, o Letramento Literário (PAULINO; COSSON, 2009), o Humanismo (ROGERS, 1978) e a Escuta Sensível (BAJOUR, 2012). A análise empreendida é direcionada para a oferta de disciplinas obrigatórias que versem sobre o tema aqui pesquisado, disponíveis em três Instituições de Ensino Superior da metade sul do Rio Grande do Sul. Diante do exposto, este trabalho busca compreender como o ensino de literatura de língua espanhola é disposto nas atividades obrigatórias curriculares presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos de tais Universidades, bem como apresenta objetivo exploratório e procedimento documental. Ao final do estudo empreendido, conclui-se que há uma ausência de direcionamentos formativos para o futuro docente de Língua Espanhola nos aspectos que tangem a mediação de textos literários em Língua Estrangeira, o que afetará a formação e atuação profissional dos futuros professores.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; Leitura Literária, Leitor; Letramento Literário; Ensino de literatura de língua espanhola.

ABSTRACT

The present work investigates issues of teaching and learning the Spanish language that contemplate the literary text. Reading is one of the skills students must develop in the Foreign Language class, as well as the socio-cultural aspects that involve it. Considering literary production as a cultural artifact, the importance of literature as a pedagogical practice is highlighted. Regarding the characteristics of the work with the literary text in the Foreign Language class, it is understood that the literary text enables the work of the social and linguistic aspects (SIVASUBRAMANIAM, 2006). Based on the understanding that the literary text in a foreign language requires specific mediation practices, this research appears to elucidate discussions involving the literary text in the Spanish language class. The direction for literary reading presupposes a reader (REZENDE, 2017) and for that reason, I elaborate my reflections through the epistemological approach of Critical Applied Linguistics, Literary Literacy (PAULINO; COSSON, 2009), Humanism (ROGERS, 1978) and Sensitive Listening (BAJOUR, 2012). The analysis undertaken is directed towards the provision of mandatory courses that deal with the topic researched here, available in three Universities in the southern region of Rio Grande do Sul. So, this work seeks to understand how the teaching of Spanish literature is included in the compulsory curricular activities present in the Political Pedagogical Projects of such Universities, as well as presenting an exploratory aim and documentary procedure. At the end of the study undertaken, it is concluded that there is an absence of training guidelines for the future Spanish language teacher in the aspects that affect the mediation of literary texts in a foreign language, which will affect the training and professional performance of future teachers.

Keywords: Applied Linguistics; Literary Reading, Reader; Literary Literacy; Teaching Spanish Literature.

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1. Síntese dos conhecimentos mobilizados pelo uso do texto literário na aula de LE.....	28
Diagrama 2. Gênero discursivo e os elementos constitutivos.....	30
Diagrama 3. Ensino de LE e o texto literário	35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Trabalhos disponíveis no banco de dissertações e teses da CAPES.....	53
Quadro 2. Categorias analíticas para análise dos PPP.....	55
Quadro 3. Disciplinas e carga horárias de práticas.....	60
Quadro 4. Disciplinas obrigatórias dos eixos curriculares de língua estrangeira.....	65
Quadro 5. Equivalência e extinção de disciplinas.....	79

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Plano de Ensino – Prática de Ensino de Literatura.....	59
Imagem 2. Plano de Ensino de Literatura Espanhola I.....	61
Imagem 3. Plano de Ensino de Literatura Hispano-americana I.....	62
Imagem 4. Plano de Ensino de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Espanhola I.....	67
Imagem 5. Bibliografia.....	68
Imagem 6. Plano de Ensino de Ensino de Espanhol Instrumental.....	69
Imagem 7. Bibliografia de Ensino de Espanhol Instrumental.....	70
Imagem 8. Plano de Ensino de Estágio de Observação – Língua Espanhola.....	71
Imagem 9. Conteúdo programático e Bibliografia.....	72
Imagem 10. Plano de Ensino de Estágio de Intervenção Comunitária - Língua Espanhola.....	73
Imagem 11. Conteúdos programáticos e Bibliografia.....	74
Imagem 12. Plano de Ensino de Introdução aos Estudos Literários.....	80
Imagem 13. Plano de Ensino de Estágio II: língua espanhola e literatura.....	81
Imagem 14. Plano de Ensino de Estágio IV: língua espanhola e literatura.....	82
Imagem 15. Plano de Ensino de Ensino de Ensino de Literaturas de Línguas Adicionais.....	87

LISTA DE SIGLAS

CLC	Centro de Letras e Comunicação
E/EL	Espanhol como língua estrangeira
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EAD	Educação a Distância
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IE	Instituto de Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
ILA	Instituto de Letras e Artes
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua estrangeira
MERCOSUL	Marco Comum do Sul
NEL	Novos Estudos de Letramento
OCEM	Orientações Curriculares do Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	23
1.1 Leitura e o texto literário	23
1.2 O lugar do texto literário na aula de língua estrangeira	26
1.3 Língua e cultura: entrelaçando conhecimentos para a produção de sentido	29
2 ELUCIDAÇÕES SOBRE MEDIAÇÃO LITERÁRIA	38
2.1 Linguística Aplicada	38
2.1.1 Novos Estudos de Letramentos	41
2.1.2 Letramento Literário	43
2.1.3 Mediação literária: um olhar para além do texto	46
3 ANÁLISE DE PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DE UNIVERSIDADES DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL	52
3.1 Metodologia	52
3.2 Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	56
3.3 Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	62
3.4 Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	75
3.4.1 Licenciatura em Letras Português/ Espanhol e Respectivas Literaturas	76
3.4.2 Licenciatura em Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas	83
3.5 Formação docente e o currículo: relacionando saberes	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE I	109
APÊNDICE II	110
APÊNDICE III	111
APÊNDICE IV	112
ANEXO I	113
ANEXO II	114
ANEXO III	115
ANEXO IV	116

ANEXO V.....	117
--------------	-----

INTRODUÇÃO

O aprendizado de uma língua estrangeira (LE) apresenta muitos benefícios para a vida acadêmica, pessoal e profissional. Quando entramos em contato com uma LE, relacionamo-nos com sociedades e com culturas diferentes da nossa. Assim, aprendemos “*também a criar uma realidade completamente nova*”. (SEDYCIAS, 2005, p. 37, grifo nosso). Dependendo da metodologia e da concepção de ensino que é contemplada pelo docente, o trabalho com a língua estrangeira vai além do ensino de estruturas gramaticais e de vocabulário. Partindo da perspectiva de ensino de língua que abarca os aspectos culturais, esta dissertação surgiu dos questionamentos e do encantamento pela linguagem, bem como pela literatura. Por isso, é necessário retornar a alguns momentos da graduação.

As indagações que culminaram na elaboração desta pesquisa, iniciaram-se no período em que eu estava cursando licenciatura em Letras com habilitação em Português e Espanhol. Desde os bancos escolares, deslumbrava-me com a língua e com a literatura. Por isso, ao entrar no curso de Letras, motivava-me conhecer, plenamente, a língua e a literatura, bem como os aspectos culturais que estão entrelaçados nessas manifestações. A cada passo no curso de Letras, ficava cada vez mais encantada a ser professora de língua e de literatura espanhola. Ao transcorrer dos semestres, percebi que as questões estéticas, teóricas e históricas abordadas nas aulas de literatura estrangeira, apesar da sólida formação necessária que proviam aos discentes, não dialogavam com o ensino de textos literários no contexto do ensino básico.

As relações metodológicas e epistemológicas entre língua e práticas pedagógicas eram realizadas quando tínhamos a disciplina sobre ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE). Todavia, quanto mais eu me aventurava nas leituras e nas reflexões sobre o ensino de espanhol, mais me inquietava o fato de a literatura não estar incluída nas disciplinas voltada para o ensino de E/LE. Ao reconhecer a importância de em um ensino contextualizado, língua e literatura tornam-se indissociáveis. A partir disso, comecei a questionar-me sobre esse rompimento que ocorria nas reflexões sobre ensino de E/LE.

Na Instituição de Ensino Superior (IES) na qual me graduei, havia a disciplina obrigatória de Ensino de Literatura. Esta era direcionada para as literaturas de língua portuguesa. Sendo assim, o ensino de literatura de E/LE não era abordado. Além disso,

durante o transcorrer da disciplina de Ensino de Literatura, foram debatidos os “fracassos” da mediação e do ensino da literatura na escola, bem como o foco historicista ainda muito presente na educação básica. Atualmente, sabe-se que diversos fatores interpelam e dificultam as práticas dos professores em sala de aula, isto é, baixa remuneração, falta de investimento nas escolas, salas com elevado número de alunos, carga horária sobrecarregada dos professores. Ademais, faz-se importante refletir sobre a atuação da universidade perante a formação de professores. Por disso, durante as aulas de ensino de literatura, outro questionamento surgiu para mim: qual a relação da universidade perante a temática de ensino de leitura literária? Como destaca Amorim (2020), ainda é comum relatos de recém-formados em Letras se sentirem despreparados para atuarem como professores de literatura.

Diante disso, nesta pesquisa, retomo a máxima de Saussure (2013, p. 39), a qual nos diz que o ponto de vista cria o objeto, para lançar olhar para a formação de professores e para a estrutura curricular ofertada para o ensino de literatura de língua espanhola. Ao invés de observar apenas os processos de leitura e de “fracasso” ocorridos na educação básica, compreendo que é importante, também, refletir sobre as práticas ofertadas na formação inicial de professores, pois os estudantes dos cursos de Letras serão os futuros profissionais que atuarão na educação básica. Por isso, é necessário que a discussão sobre a mediação do texto literário seja feita no âmbito de formação de docentes de LE, porque “um professor, leitor, bem formado, tem condições de, mesmo que em doses homeopáticas interferir na formação literária dos jovens em vida escolar e, assim, talvez, iniciar um novo ciclo, no qual gradativamente novos leitores sejam formados”. (CASTANHO, 2012, p. 18).

Durante a minha trajetória na graduação, o movimento #FicaEspanhol surgiu. As mobilizações sociais e as discussões geradas durante esse período me fizeram ver de forma mais engajada o ensino de língua espanhola, ou seja, imbricado nas relações culturais e sociais. Sendo assim, a literatura se fazia e se faz, para mim, um ponto para esse encontro crítico na sala de aula. Porém, surgiu-me outro questionamento: como inserir o texto literário na aula de E/LE? Além disso, o momento político em que vivíamos aflorou as especificidades do ensino do espanhol no Brasil. Essas peculiaridades são importantes para a compreensão da formação e da atuação do docente em E/LE no contexto brasileiro, bem como para esclarecer minha postura diante da formação do futuro docente e do ensino de literatura de língua espanhola.

A presença do ensino de Espanhol, no Brasil, caracteriza-se por lutas e por resistências. Segundo Fernández e Borges (2019, p. 18, tradução nossa) “a chegada do espanhol em nossas escolas não foi um acontecimento fácil, ao contrário foi uma luta árdua e demorada”. No sistema educacional, a língua espanhola apareceu, pela primeira vez, em 1919 no Colégio Dom Pedro II. Na década de 20, foi assinada a Lei Rocha de Vaz que colocava o Espanhol como matéria optativa, como salienta Guimarães (2011). Nesse período, o ensino da literatura espanhola era ofertado. No entanto, era feito de forma desarticulada do ensino de língua. Assim, “há neste momento uma desvinculação da literatura do ensino de língua”. (GUIMARÃES, 2011, p. 3). O ensino da língua espanhola retornou quando houve a reforma educacional feita por Gustavo Capenema e permaneceu até a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961. Neste momento, o ensino de língua moderna passou a ser optativo. Além disso, como destaca Guimarães (2011, p. 6),

a partir da promulgação dessas normas legais, o ensino de espanhol foi reduzido. O inglês e o francês passaram a serem os idiomas mais procurados e ensinados nas escolas, devido à grande influência política e comercial dos Estados Unidos da América, e cultural da França. O espanhol continuou nas escolas dos Estados que faziam fronteira com países hispanos.

Posteriormente, outras reformas foram feitas na LDB. Entretanto, o caráter optativo do espanhol não mudou. O final do século XX, como destaca Guimarães (2011, p. 06), foi marcado pela “criação do MERCOSUL e a pressão de associações de professores de espanhol” para a criação da Lei 11.161/2005. Quando a Lei 11.161 de 2005 foi implementada,

[e]la mesma era resultado e encenava uma tensão não resolvida entre duas perspectivas contrárias na forma de representar a língua espanhola enquanto objeto social: como um instrumento privilegiado para a de uma identidade regional, em igualdade de condições com o português; e como uma língua global que permite o acesso a um grande mercado de bens de serviço. (LAGARES, 2019, p. 10)

Compreendo que essas duas perspectivas não são antagônicas, mas que se complementam no ensino de E/LE no Brasil. Segundo Sedycias (2005, p. 36) a

posição que a língua espanhola ocupa no mundo de hoje é de tal importância que quem decidir ignorá-la não poderá fazê-lo sem correr o risco de perder muitas oportunidades de cunho comercial, econômico, cultural, acadêmico ou pessoal.

Além disso, não podemos negar o caráter primordial que a língua espanhola tem para os brasileiros, pois fazemos fronteiras com sete países que têm o Espanhol como língua oficial. Assim, pensar em aula de E/LE acolhedora de textos literários, também, tem a ver com o diálogo entre nós e os outros países que constituem a América Latina e, conseqüentemente, fortalecer a construção de uma identidade crítica, como é destacada nas *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (OCEM). Portanto, um ensino que contempla as diversidades constitutivas da língua espanhola é “conectado e solidário com os seus vizinhos latino-americanos, por um ensino democrático e participativo, aberto à diversidade de línguas, por uma educação linguística libertadora”. (LAGARES, 2019, p. 11).

A presença da língua espanhola nos nossos contextos educacionais – seja básico, seja superior – apresenta algumas crenças as quais desmotivam a aprendizagem e criam práticas de ensino centradas nos aspectos gramaticais. Retamar (2019) destaca que as OCEM apresentam “crenças que criam práticas ou vice-versa, que afetam o ensino de espanhol no Ensino Médio brasileiro”. (RETAMAR, 2019, p. 208). Diante disso, o autor menciona as “pautas redutoras” no ensino de língua espanhola (RETAMAR, 2018, apud RETAMAR, 2019) as quais são as seguintes: “1) falácia do espanhol fácil; 2) a visão de ensino voltada apenas para a gramática do espanhol; 3) a visão simplificadora das culturas de línguas espanhola reduzidas à mera dicotomia Espanha versus América Latina”. (RETAMAR, 2019, p. 208).

Em relação a primeira, o autor menciona que a chegada de manuais, nos anos 20 e 40, sobre ensino de E/LE para brasileiros são obras fundamentais para a construção do imaginário do espanhol como fácil para os brasileiros, pois destacam a diferença das línguas a partir dos falsos cognatos. Sendo assim, foi criada a compreensão de que aprender espanhol era aprender as palavras diferentes do vocabulário do português. Segundo o autor, “este estereótipo negativo do espanhol como língua fácil acabou por criar, no Brasil, uma falsa ilusão de que o idioma não reclamaria atenção suficiente ao estudante”. (RETAMAR, 2019, p. 209). Diante disso, desloco essas afirmações para a leitura, principalmente, a leitura literária. Durante a prática de leitura, podem surgir dificuldades devido à existência de lacunas nos conhecimentos léxico-sistêmico, sócio-histórico e cultural da língua-alvo. Esses aspectos que permeiam o texto literário prejudicam a leitura, bem como podem impedir a sua compreensão. Além disso, essas

barreiras linguísticas e culturais podem inibir a relação do aluno com o texto na língua alvo, necessitando de formas de mediação específicas.

Essa concepção do Espanhol como língua fácil também é vista nos cursos de formação de professores. Segundo Paraquett (2009a, p.124),

[o] trabalho na formação de professores de Espanhol no Brasil precisa começar exatamente pela derrubada dessas crenças. Muitos são os alunos universitários que chegam com essa ideia, justo eles que optaram por essa língua estrangeira no seu curso superior.

Entretanto, como observei durante minha trajetória no curso de Letras, essa crença é desfeita, geralmente, na aula de literatura. Por conseguinte, dá o lugar, na maioria das vezes, a frustração em relação a leitura. Ademais, também pode ocorrer um bloqueio entre o texto literário e o aluno. Por isso, é importante estudos e discussões sobre a mediação do texto literário em língua estrangeira.

A escola e a universidade são instituições inter-relacionadas. Os professores que saem das IES, na maioria das vezes, atuarão na educação básica. Por isso, é relevante a criação de um espaço para a articulação dos elementos socioculturais que são vistos durante a graduação com as disciplinas sobre ensino de língua e de literatura. É nesse local que o discente terá a possibilidade de dialogar e de refletir sobre suas futuras práticas docentes. Para bell hooks¹ (2017), diante da multiculturalidade presente nos âmbitos educacionais, é importante um local para o diálogo sobre novas formas de pensar as práticas pedagógicas, pois “as pessoas têm dificuldade de mudar de paradigma e precisam de um contexto no qual deem voz a seus medos, onde falem sobre o que estão fazendo, como estão fazendo e por quê”. (hooks, 2017, p. 54). Por isso, atividades curriculares sobre ensino de literatura de língua estrangeira são de suma importância para pensarmos em novas maneiras de mediar o texto – seja na educação básica, seja na educação superior –, bem como para compreender as bagagens de leitura dos alunos.

Referente a essa inter-relação do curso de licenciatura com o âmbito escolar, retomo algumas questões ocorridas no período em que o futuro docente está efetivamente na escola, isto é, minha passagem como estagiária. Ao iniciar os meus estágios em língua espanhola, percebi que a literatura de LE não estava presente na escola. Diante disso, comecei a observar os discursos dos meus colegas de graduação sobre as suas opiniões

¹ A autora assina o seu nome em letra minúscula. Para hooks, esse procedimento dá a ênfase às suas produções teóricas e não ao seu nome.

em relação ao texto literário. Percebia que alguns não estavam motivados a estudar aquelas obras, nem a estar na disciplina, pois diziam que esses conteúdos não contribuíam para a sua prática como docente da educação básica. A partir dessas questões, resolvi seguir os meus estudos na pós-graduação, a fim de compreender as questões que envolvem o ensino de literatura de LE.

Apesar do ensino de literatura estrangeira não estar presente, especificamente, como um conteúdo a ser trabalhado nas aulas de língua espanhola nos documentos de âmbito nacional², nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCN) é destacado o ensino de língua estrangeira como meio de aproximar o aluno de outras culturas. (BRASIL, 2000, p. 25). Além disso, nas *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (OCEM) é mencionada a necessidade de uma educação para cidadania. Para tanto, o ensino de língua estrangeira necessita contemplar os “valores sociais, culturais, políticos e ideológicos” nas manifestações linguísticas. (BRASIL, 2006, p. 90). Com base nisso, compreendo que, em relação aos diversos artefatos culturais que auxiliam o aluno a reconhecer e a compreender outras culturas, o texto literário apresenta-se como uma ferramenta de valor incalculável, visto que é o registro linguístico, estético e histórico de uma cultura.

Além dos documentos de abrangência nacional, é importante observar o *Referencial Curricular do Rio Grande do Sul* (2009) sobre o ensino e a aprendizagem de língua adicional escrito por Schlatter e Garcez. Segundo os autores, a aprendizagem de uma língua adicional

é um direito de todos os cidadãos entendendo que, através de oportunidades para envolverem-se com textos relevantes em outras línguas, os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade e complexidade cultural. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127).

² Para esta pesquisa serão utilizados os seguintes documentos: *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCN) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM). Essa escolha foi feita com base na presença da E/LE nos documentos. Entretanto, destaco que a *Base Nacional Comum Curricular* (2018), apesar de não tratar abarcar a língua espanhola, é possível o trabalho com trabalho com a literatura hispânica, como destacada (ORTEGA, 2019). A literatura é integrada a área de língua portuguesa. No documento, é destacado a importância “a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana”. (BRASIL, 2018, p. 500). Dessa forma, é possível pensar em uma literatura acolhedora da cultura de outros países que compõem, juntamente com o Brasil, a América Latina.

Dessa forma, o conhecimento de uma língua adicional/estrangeira³ é visto para além da gramática da língua alvo ou da decodificação de um texto. Essa aprendizagem permite à formação de um cidadão crítico em sociedade, pois o conhecimento de novas culturas possibilita ao indivíduo a perceber a sua realidade de forma reflexiva. Portanto, é um conhecimento para uma atuação efetiva em sociedade a qual ultrapassa as barreiras de léxicos descontextualizados. Sendo assim, o ensino deve ser feito a partir das “práticas sociais, sobretudo às práticas sociais letradas, exigidas do cidadão na contemporaneidade”. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 130). Por isso, para os autores, o texto deve ser central na aula de língua adicional. Entretanto, Schlatter e Garcez (2009) salientam que

as tarefas com textos em que comparecem elementos de uma língua adicional constituem desafios particularmente importantes para os educandos, uma vez que esses textos têm muita possibilidade de estarem a exigir de seus leitores alguma intimidade com a língua adicional e os universos simbólicos a ela associada. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 135-136).

Diante dessa peculiaridade dos textos em língua adicional/estrangeira, a mediação da leitura necessita contemplar os aspectos culturais da língua alvo. Assim, possibilitando a aproximação do educando ao contexto sócio-histórico-cultural da LE. Além disso, os autores destacam a aula de língua adicional/estrangeira como um espaço que “pode criar oportunidade para a circulação de obras literárias, mesmo as mais clássicas, em língua espanhola e língua inglesa”. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 142). Ao longo dos conteúdos a serem trabalhados em cada série, diversos gêneros literários são contemplados pelos autores no *Referencial Curricular do Rio Grande do Sul* (2009).

Portanto, é possível perceber que há uma demanda para o ensino de língua estrangeira acolhedor de aspectos culturais, pois corroboram com a formação crítica do cidadão. Ainda, de forma específica, o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (2009) sugere aos educadores o trabalho com o texto literário em sala de aula. Nos documentos, as atividades com a língua, os aspectos culturais e a literatura não são

³ Schlatter e Garcez (2009, p. 127) definem Língua Adicional como “acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa”. Para esta pesquisa, optei por utilizar o termo Língua Estrangeira. Essa escolha foi feita com base em Martínez (2018). Segundo o autor, a utilização do termo língua estrangeira e literatura de língua estrangeira destaca a necessidade de didática e de metodologia específicas para o ensino da língua e da literatura de E/LE. Sendo assim, ao citar documentos que se ancoram na perspectiva de Língua Adicional, utilizarei a expressão “adicional/ estrangeira” para marcar a perspectiva adotada neste trabalho.

compreendidos como aspectos que devem estar em módulos distintos. Por isso, a formação do futuro professor necessita contemplar as discussões sobre a mediação do texto literário em uma aula de língua estrangeira.

Com base no que foi discutido até o momento sobre ensino de língua e de literatura estrangeira, a presente dissertação se filia ao campo epistemológico da Linguística Aplicada de vertente crítica para pensar a formação de professores e a estrutura curricular que contemple discussões sobre ensino de literatura de E/LE. Essa escolha se justifica pela complexidade da natureza da estruturação curricular – a qual é constituída por e para a manifestação da linguagem. Diante disso, a Linguística Aplicada, na vertente crítica, possibilita a análise e a compreensão de questões que envolvem a formação de professores de língua espanhola, bem como o ensino de literatura com base em uma perspectiva transdisciplinar. Assim, rompendo as fronteiras de disciplinas e permitindo um olhar amplo sobre as questões propostas nesta pesquisa. A Linguística Aplicada, através dos estudos dos letramentos, tem apresentado um profícuo campo para discussões acerca da linguagem escrita e das práticas sociais que a permeiam. Em nossa sociedade, o texto desempenha um papel central, especialmente nas relações que tangenciam a educação formal.

Referente ao texto ficcional, a leitura literária também é vista como uma prática social realizada pelo aluno. Por isso, utilizo o conceito de Letramento Literário, tal como proposto por Paulino e Cosson (2009). Os autores definem Letramento Literário como o processo de produção de sentido e de engajamento na linguagem literária. Durante o encontro entre o texto e o aluno, este se depara com uma elaboração distinta das outras modalidades de escrita. Portanto, a leitura literária possibilita o processo de alteridade e de contato com outros contextos sócio-histórico-culturais. Diante disso, compreendo que para a fomentação do letramento literário em uma aula de língua estrangeira, as práticas mediadoras do texto literário em língua estrangeira devem ser distintas das realizadas com os textos de língua portuguesa, pois o processo de construção de sentido apresenta alguns obstáculos, dentre eles, o conhecimento léxico-sistêmico, o conhecimento semântico e pragmático da língua-alvo e os aspectos históricos e culturais que constituem o texto literário em uma LE.

A partir disso, essa dissertação surge com o intuito de discutir a formação e a estrutura curricular oferecidas aos futuros docentes em E/LE. Para tanto, o presente estudo tem as seguintes perguntas norteadoras: Nos Projetos Políticos Pedagógicos, há a compreensão da importância do ensino de literatura de língua espanhola para a atuação

dos egressos em sala de aula? Quais as atividades curriculares que proporcionam o engajamento dos alunos em reflexões e em práticas sobre o ensino de literatura de língua espanhola? Quais as disciplinas que contemplam o ensino de literatura espanhola?

Para tanto, proponho analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de Letras das seguintes universidades: Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). O recorte feito para essa pesquisa se justifica pela característica regional dessas Universidades, isto é, todas estão inseridas na região sul do Rio Grande do Sul. Dessa forma, as três instituições de ensino superior estão próximas das fronteiras de países com língua espanhola. A análise dos PPP possibilita o entendimento de como as universidades da região sul estruturam os currículos para abarcarem o ensino de literatura de língua espanhola. Por isso, parto da seguinte hipótese: os PPP destacam que a literatura de língua espanhola é importante para formação dos futuros docentes, entretanto, não viabilizam uma estrutura curricular acolhedora para as práticas de ensino de literatura de língua espanhola.

Referente ao objetivo geral, esta dissertação busca compreender como o ensino de literatura de língua espanhola está inserido nas atividades curriculares presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos das referidas universidades, objetivo esse que é diluído dentro dos seguintes objetivos específicos:

- analisar os PPP, a fim de compreender como o ensino de literatura de língua espanhola está disposto, isto é, se esse ensino é destacado como importante para a formação dos futuros docentes;
- compreender como o ensino de literatura de língua espanhola está inserido nas atividades curriculares presentes nos PPP;
- compreender como os Projetos Políticos Pedagógicos apresentam a relação entre o ensino de literatura de língua espanhola e o ensino de espanhol na educação básica.

A pesquisa proposta é de tipo qualitativa no que se refere a sua abordagem. Além disso, tem objetivo exploratório, bem como o procedimento documental. Para o desenvolvimento dos objetos propostos nesta pesquisa, esta dissertação apresenta três capítulos.

No Capítulo 1, é feita a contextualização da problemática apresentada nesta pesquisa. Para tanto, discuto a temática sobre leitura do texto literário. Com base nisso, abordo as possibilidades de abarcar a literatura como um componente da língua

estrangeira. As reflexões feitas nesses dois pontos servem de embasamento para as reflexões sobre o espaço do texto literário na aula de E/LE.

No Capítulo 2, são apresentadas as teorias norteadoras desta pesquisa. Primeiramente, abordo os Novos Estudos de Letramento. Para isso, também são referidos os princípios teóricos da Linguística Aplicada. Essas explanações epistemológicas são suporte para a reflexão sobre o Letramento Literário na formação de professores de língua estrangeira. Dessa forma, as discussões feitas, com bases nas teorias referidas, desdobram-se nas seguintes questões: a mediação literária e o ensino de literatura estrangeira.

Após as discussões dos aportes teóricos que sustentam a argumentação deste trabalho, direciono-me ao Capítulo 3. Nesse momento, é realizada a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das universidades selecionadas para o recorte desta pesquisa, a saber, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

Portanto, as linhas que seguem, a partir desta introdução, visam responder indagações e compreender o processo de ensino de língua espanhola que abarque a literatura como prática pedagógica. Para isso, direciono-me à formação de professores de Letras. Esta pesquisa não considera o texto literário como a solução de problemas ou como a melhor perspectiva para ensino de E/LE. Contudo, entendo a utilização desses textos como *um dos caminhos* para uma aula de E/LE que traga a cultura, o educando e a subjetividade para o centro da aula, assim possibilitando uma educação humanizadora.

1 LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Mas numa história sempre há um leitor, e esse leitor é um ingrediente fundamental não só do processo de contar uma história, como também da própria história.

Umberto Eco (2019, p. 07)

1.1 Leitura e o texto literário

A compreensão leitora é uma das destrezas a serem trabalhadas no ensino de uma língua estrangeira (GIOVANNINI; RODRIGUEZ; SIMÓN; PERIS, 1996). A perspectiva teórica sobre a leitura que subjaz o trabalho do educador influencia as escolhas metodológicas. Nesta pesquisa, concebo a leitura como “um processo de interação entre o leitor e o texto”. (SOLÉ, 1998, p. 22).

Na concepção interacionista, o leitor tem um papel ativo na construção de sentido, isto é, não é passivo diante da compreensão do texto. Sendo assim, o leitor “processa e atribui significado” ao que está lendo com base nos conhecimentos prévios e nas finalidades de leitura. (SOLÉ, 1998, p. 40). Dessa forma, a presença de um leitor ativo “implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura”. (SOLÉ, 1998, p. 22). Segundo a autora, a finalidade de leitura acarreta consequências no processo interpretativo, pois, dependendo dos objetivos e dos interesses, as informações destacadas serão distintas de leitor para leitor.

No processo educacional formal, as finalidades de leitura estão vinculadas a outras necessidades, além da vontade pessoal do educando. Na maioria das vezes, esses objetivos estão entrelaçados aos conteúdos a serem ministrados na sala de aula. Dessa forma, extrapolam as necessidades subjetivas do educando e passam a ser, também, os objetivos coletivos de uma turma. Diante disso, como destaca Solé (1998), são necessárias formas de mediações que envolvam o discente e que permitam a compreensão do texto. Além disso, segundo Terra (2014), “[I]er é uma atividade multifacetada, o que significa que as estratégias usadas na leitura não são as mesmas para todo tipo de texto: não se lê uma receita culinária da mesma forma que um romance”. (TERRA, 2014, 07).

A perspectiva interacionista compreende o processo de leitura como uma atividade que

[...] intervêm tanto o texto, sua forma de conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferências contínua que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLE, 1998, p. 23).

Nessa perspectiva de leitura, portanto, o leitor realiza processos de inferências com base nas informações do texto, bem como de seu repertório de vivência e de seus conhecimentos prévios. Sendo assim, essa teoria lança olhar para o entrelaçar do texto e do leitor para a produção de sentido. Além disso, as experiências são fundamentais para a interpretação realizada, pois a

[c]onstrução de sentido é um processo complexo e não deve ser confundido com a simples decodificação ou identificação de informações básicas. Como o sentido não está no texto, no processo de leitura, o leitor sai do texto e vai buscar, por meio de inferências, os conhecimentos necessários (linguísticos, textuais, enciclopédicos, interacionais) para construção do sentido numa atitude colaborativa. Vale dizer, compreender um texto não é extrair dele um sentido que lá está pronto, acabado; mas mediante a ativação de processos cognitivos, construir um sentido a partir de pistas presentes na superfície do texto. Ademais, deve-se levar em conta que o autor, ao produzir um texto, não coloca nele todas as informações, pois há saberes que considera compartilhados e que, portanto, não precisam ser explicitados. A significação, como se sabe, vai além do que está literalmente expresso pelas formas linguísticas. (TERRA, 2014, p. 54).

Nessa concepção, a leitura ultrapassa a decodificação. Dessa forma, o leitor não busca sentidos prontos no texto. Ao invés disso, a compreensão leitora ocorre através da postura ativa do leitor diante do texto.

Com base na experiência do leitor como um fator necessário para a construção de sentido, direciono-me à leitura do texto literário. Para Umberto Eco (2019), a leitura literária é como um passeio por um bosque. Segundo Eco,

[...] um bosque é um jardim de caminhos que bifurcam. Mesmo quando não existem num bosque trilhas bem definidas, todos podem traçar sua própria trilha, decidindo ir para a esquerda ou para direita de determinada árvore e, a cada árvore que encontra, optando por esta ou aquela direção. (ECO, 2019, p.12).

O caminho pelo bosque depende, portanto, de nossas ações e de nossas escolhas de prosseguimento. Cada um pode traçar um caminho novo e diferente pelo bosque. Na leitura literária, isso também ocorre, porque o texto, como destaca o autor, “alude a ele e pede ao leitor que preencha toda uma série de lacunas [...], [pois] todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte do trabalho”. (ECO, 2019, p. 09). Essas possibilidades de caminhos e de preenchimentos são realizadas a partir da bagagem literária prévia do leitor, bem como de seus conhecimentos e de suas experiências vividas.

O leitor, quando entra no passeio da leitura literária, depara-se com diversos lugares e com diversas situações as quais o convidam a contemplar e “refletir antes de tomar uma decisão”. (ECO, 2019, p. 56). Durante o passeio, o leitor utiliza os conhecimentos prévios para antecipar alguma situação possível. Esses “passeios inferências” (ECO, 2019, p. 56), são referentes a “nossa metáfora silvestre, caminhadas imaginárias fora do bosque: a fim de prever o desenvolvimento de uma história, os leitores se voltam para a sua própria experiência de vida ou seu conhecimento de outras histórias”. (ECO, 2019, p. 56). Além dos conhecimentos sócio-histórico-culturais, o leitor também mobiliza conhecimentos “linguísticos e textuais, isto é, acionam-se saberes relativos à estrutura da língua [...] e a estrutura [do texto]”. (TERRA, 2014, p. 59). Dessa forma, a leitura de um texto literário coloca o leitor inserido em memórias e em conhecimentos concernentes à cultura e à sociedade, bem como aos aspectos linguísticos e aos textuais. Assim, para a compreensão e a formação de sentido, o leitor deve ativar esses saberes e relacioná-los com suas experiências, pois “[...] o cérebro do homem é um palimpsesto. Cada nova escrita recobre a escrita anterior e é recoberta pela anterior”. (BORGES, 2011, p. 97). Portanto, a leitura literária está imbricada nas relações sociais e nas escritas anteriores. Cabe ao leitor, desvendar o palimpsesto com base em suas experiências

Como foi mencionado anteriormente, Terra (2014) salienta que, durante a leitura, também são acionados os conhecimentos linguísticos e textuais. A relação entre língua e literatura sempre esteve presente no ensino. Regina Zilberman (2012) ao discutir sobre o ensino da leitura e da literatura em relação à constituição do ensino formal, destaca que, desde a Antiguidade, o estudo da língua era compreendido como um meio para chegar à literatura. Todavia, no século XX, com os avanços das teorias sobre alfabetização e dos estudos linguísticos sobre o texto passou-se a compreender a língua como “um fim em si mesma, mas não mais como uma passagem para a literatura”. (ZILBERMAN, 2012, p.

194). Segundo a autora, essa dissociação corroborou para que a literatura permanecesse inatingível para as camadas mais populares. A escola é um lugar de aprendizado formal da escrita e do acesso ao ensino da leitura. Diante disso, entendo que a literatura se apresenta como uma possibilidade para prática pedagógica do ensino de LE para a compreensão da língua para além do código linguístico.

Diante disso, como foi discutido na Introdução deste trabalho, os documentos oficiais, de âmbito nacional e estadual, reconhecem a necessidade de práticas pedagógicas que abarquem a relação entre língua e literatura na aula de E/LE. Sendo assim, na próxima seção abordo a relação entre literatura, língua e cultura na aula de LE.

1.2 O lugar do texto literário na aula de língua estrangeira

No ponto anterior, foram abordadas as especificidades da leitura como um processo interacional, bem como o papel ativo do leitor na construção de sentido do texto literário. Nesta seção, direciono-me às especificidades da leitura literária no contexto educacional de LE.

O trabalho com texto literário na aula de língua estrangeira apresenta, para Sivasubramaniam (2006), duas dimensões: linguística e social. Na primeira categoria, o autor engloba os saberes referentes ao conhecimento do léxico, da sintaxe, bem como dos aspectos culturais. Assim, para o autor, o texto literário abarca um amplo conhecimento linguístico através da exposição do educando às estruturas da língua e aos conhecimentos de significados que, dentro de um contexto específico, recebem contornos de sentidos distintos aos presentes no dicionário. Em relação à cultura, o autor destaca que, com base na leitura literária, “os estudantes serão capazes de desenvolver suas percepções sobre como as pessoas de diferentes culturas se relacionam com suas experiências e acessá-las”⁴. (SIVASUBRAMANIAM, 2006, p. 264). Além disso, o autor também destaca que, pelo fato de o texto literário apresentar múltiplos sentidos, é possível a promoção de atividades que envolvam o discente em seus sentimentos e em suas opiniões. Esse olhar subjetivo para aula de língua estrangeira vai ao encontro do que Goettenauer (2005) compreende sobre o processo de ensino-aprendizagem do E/LE. Para a autora, na aula de língua espanhola

⁴ Traduzido de: students will be able to develop their perceptions as to how people of different cultures relate to their experience and assess them”. (SIVASUBRAMANIAM, 2006, p. 264).

[é] fundamental que cada aprendiz – bem como todo professor – se veja como uma pessoa única, com sentimentos, opiniões e ideias próprias e importantes para os grupos dos quais faz parte, inclusive a classe de espanhol. A sala de aula deve ser espaço de discussão de temas variados que permita a todos a expressão livre de suas ideias. Ou seja, aprender a apresentar-se em espanhol pressupõe muito mais do que saber dizer o nome, a idade, a nacionalidade ou falar *gustos y aficiones*. Pressupõe, em primeiro lugar, reconhecer-se como pessoa e saber que há muito mais a dizer de si e de mim! (GOETTENAUER, 2005, p. 66).

Assim, a aula de E/LE ultrapassa as barreiras da memorização de estruturas. Além disso, conhecimento de novos vocabulários são contextualizados em situações em que o ser humano e suas particularidades estão presentes nas atividades de LE.

Em relação a segunda categoria (dimensão social), Sivasubramaniam (2006) destaca que a literatura promove, a partir de um envolvimento pessoal na leitura, a compreensão dos aspectos referentes a história, a sociologia, a antropologia e a ciência através de uma experiência emocional, pois

ao enfatizar a necessidade de diversas formas de pensar e viver, a literatura nos dá uma noção de quão complexas são nossas sociedades e quão complexas são suas culturas. A literatura escrita que os livros representam alerta-nos para várias possibilidades e alternativas que existem fora da cultura em que nascemos⁵. (SIVASUBRAMANIAM, 2006, p. 264).

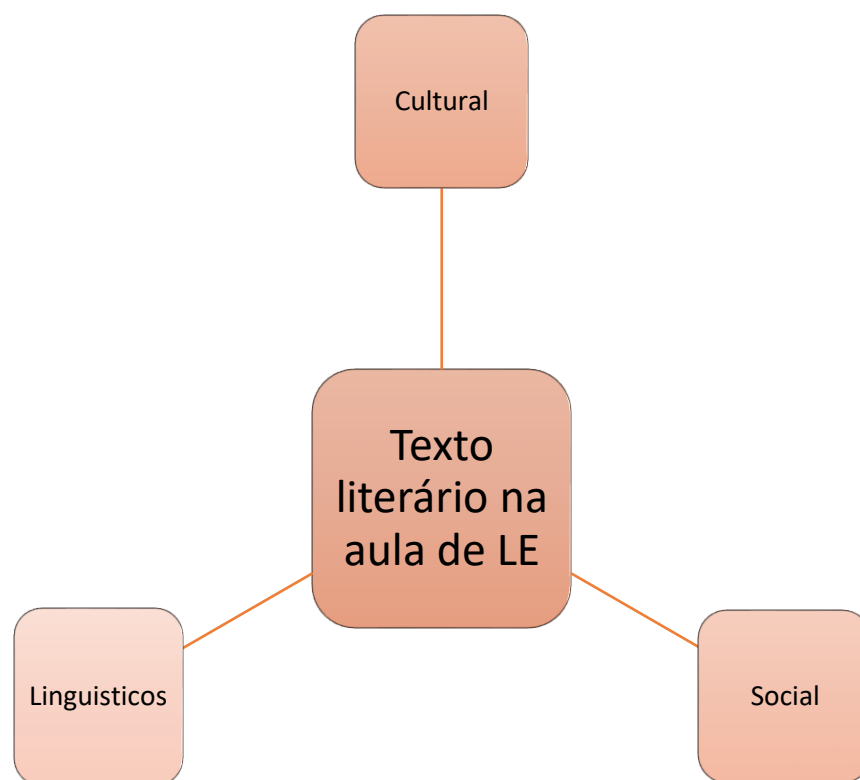
A partir do envolvimento emocional e da perspectiva subjetiva de acontecimentos na sociedade, o educando cria uma relação afetiva ao que se está aprendendo sobre a sociedade da língua alvo, bem como uma visão distinta dos aspectos culturais aos quais se está inserido. Com esse olhar sensível, a literatura possibilita “a capacidade do estudante de ler o mundo”⁶. (SIVASUBRAMANIAM, 2006, p. 267).

Como foi visto, até o momento, o trabalho com a leitura literária na aula de LE apresenta especificidades que possibilitam a leitura crítica na sala de aula, bem como o envolvimento pessoal e emocional durante o estudo. Diante disso, na próxima página, apresento uma síntese com base em Sivasubramaniam (2006):

⁵ Traduzido de: [b]y emphasizing the need for diverse ways of thinking and living, literature gives us a sense of how complex our societies are and how complex their cultures are. The written literature which books represent alerts us to various possibilities and alternatives that exist outside the culture we are born into. (SIVASUBRAMANIAM, 2006, p. 264).

⁶ Traduzido de: students’ capacity to read the world”. (SIVASUBRAMANIAM, 2006, p. 267).

Diagrama 1. Síntese dos conhecimentos mobilizados pelo uso do texto literário na aula de LE.



Fonte: elaborado pela autora

Ao longo das propostas metodológicas para o ensino de língua estrangeira, a literatura sofreu modificações no que tange as perspectivas de práticas pedagógicas, isto é, foi utilizada para tradução, para comunicação e, também, foi rechaçada. (FERREIRA, 2012). Sobre isso, a autora destaca que, dependendo da metodologia de ensino de LE que estava em evidência, a literatura era considerada importante ou não. Contudo, a autora menciona que língua e literatura devem estar juntas no processo de ensino aprendizagem de E/LE. (FERREIRA, 2012, 75). Diante das novas exigências da escola⁷ e do ensino de ensino de LE na contemporaneidade é importante pensar em outras formas de práticas pedagógicas. Para isso, compreendo que a formação de professores é o impulso para as reflexões e as atitudes que contemplem as necessidades atuais na educação.

⁷ Mosé (2018) destaca que a escola necessita trazer o debate, o confronto de ideias, bem como a arte, a cultura e a criatividade. Para a autora, isso é trazer vida e o humano para dentro do ambiente educacional, pois a escola é atravessada e imbricada pelos problemas contemporâneos. Portanto, a escola da atualidade, independente dos recursos físicos dispostos, deve ser o lugar da troca de experiência e de conhecimento.

A mobilização desses conhecimentos e a constituição do texto literário também é feita com base em gêneros literários presentes na sociedade. Na próxima seção, são discutidos os elementos basilares da composição dos gêneros literários, a fim de refletir sobre os meios para a compreensão do texto literário para além da decodificação e de elementos culturais descontextualizados.

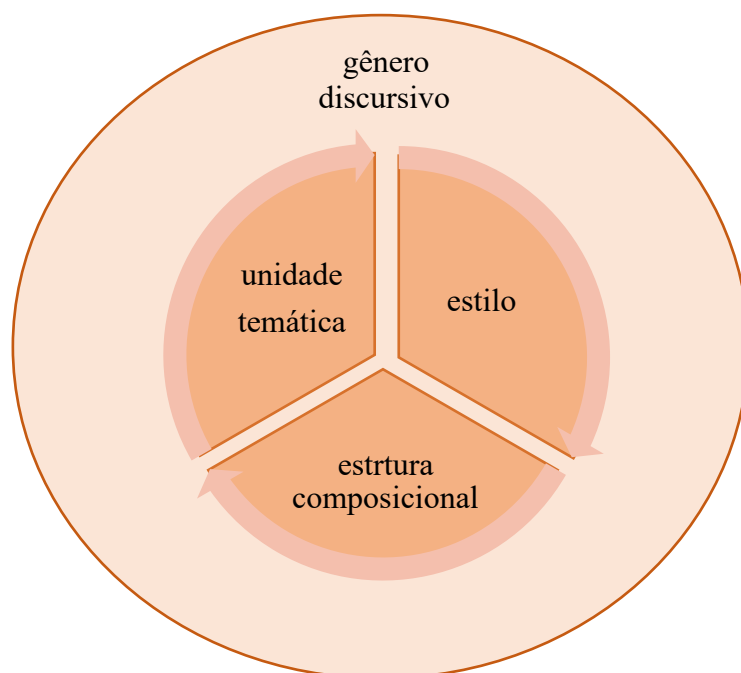
1.3 Língua e cultura: entrelaçando conhecimentos para a produção de sentido

Como foi visto, com base na perspectiva interacionista da leitura, a produção de sentido de um texto depende da postura ativa do leitor, de sua bagagem de leitura e de seus conhecimentos prévios, bem como de sua motivação de leitura. Além dos aspectos abordados anteriormente, Solé (1998 p. 22) destaca o conhecimento das estruturas textuais para a produção de sentido, pois estas impõem restrições na maneira como as informações são organizadas textualmente.

Diante disso, anoro-me em Bakhtin (2011) para a abordagem dos gêneros. Segundo o autor, “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. (BAKHTIN, 2011, p. 261). A utilização da língua, como destaca Bakhtin (2011), configura-se a partir de manifestações de enunciados⁸ – sejam orais, sejam escritos. Assim, os enunciados apresentam características específicas de cada contexto de comunicação. Portanto, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros discursivos*”. (BAKHTIN, 2011, p. 261, grifo do autor). As condições e as finalidades de cada campo comunicativo são apresentadas “por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo sua construção composicional”. (BAKHTIN, 2011, p. 261). Esses elementos são indissociáveis. Ademais, realizam-se de forma orgânica, como busco representar o diagrama a seguir:

⁸ Sobral e Giacomelli (2016, p. 1077), salientam que “os sujeitos falam por enunciados”. Estes são distintos de frases, pois “[o]s enunciados são usados pelos sujeitos na interação, que é a base das relações dialógicas”. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1077).

Diagrama 2. Gênero discursivo e os elementos constitutivos



Fonte: elaborada pela autora.

Como mostra o diagrama acima, cada elemento é estabelecido sem hierarquia e sem predominância de algum item para a realização dos gêneros. Diante disso, é necessário abordar as características de cada elemento constitutivo dos gêneros discursivos.

A unidade temática é referente ao sentido apresentado no discurso, o estilo está relacionado com as escolhas linguísticas e a estrutura composicional é responsável pela “maneira como desenvolvemos [...] [o] tema”. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1087). Para exemplificar essa relação, trago a explicação apresentada por Sobral e Giacomelli (2016) a respeito dos elementos constitutivos do gênero discursivo. Os autores apresentam a seguinte situação: alguém deseja solicitar abertura da uma porta. Essa solicitação pode ocorrer com diversos tipos de enunciados, tais como: “Que calor!”, “Abre a porta!” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1087). Nesse caso, o tema é o mesmo: abrir a porta. A forma composicional, neste caso, pode ocorrer de várias maneiras, isto é, “comentando (‘Está bem quente aqui!’); exclamando (‘Que bafo!’); interrogando (‘Vocês não sentem calor?’); pedindo (‘Abre a porta’); ou então combinando várias formas textuais”. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1088). A

realização do estilo ocorre através de seleção de elementos lexicais, sintáticos e morfológicos específicos que corroboram para a realização do tema e da forma composicional.

Segundo Sivasubramaniam (2006), o trabalho com o texto literário em uma aula de LE abarca duas categorias: a língua e a social. Diante disso, com base na discussão sobre a constituição dos gêneros discursivos, é possível observar que há relação entre a estrutura e o componente linguístico para a produção de sentido dos enunciados. Sendo assim, a abordagem do texto literário na aula de E/LE implica o trabalho da língua dentro das características apresentadas pelos gêneros literários.

Como foi visto, os gêneros apresentam características específicas de cada contexto de comunicação e, conseqüentemente, manifestam os aspectos sociais e os culturais referentes à sociedade, bem como ao momento da produção. Portanto, o trabalho com o texto literário não deve compreender a língua e a cultura como elementos dicotômicos, isto é, que podem ser ensinados separadamente. Mas, sim, deve-se considerar a língua e a cultura como aspectos orgânicos para a construção de sentido. Além disso, Bakhtin salienta que,

[...] muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gêneros de dada esfera. (BAKHTIN, 2011, p.284).

Dessa forma, para o aluno transitar pelos diversos gêneros discursivos presentes na sociedade, o conhecimento gramatical e lexical, em E/LE, não é suficiente. A abordagem do ensino de LE necessita envolver os elementos constitutivos dos gêneros (Diagrama 2), bem como a compreensão da língua imbricada nas relações culturais da sociedade. Em relação ao texto literário, caso o aluno não esteja ciente desses aspectos que envolvem a construção e as especificidades do texto, o processo de produção de sentido pode apresentar algumas dificuldades.

Como os gêneros estão relacionados com as esferas sociais de uso, Bakhtin (2011) destaca que a diversidade dos gêneros discursivos é infinita, pois constituem-se e modificam-se a partir dos avanços de cada campo social. Atualmente, com as mudanças das tecnologias digitais, é evidenciado o surgimento de novos gêneros, tais como: memes, fanfics. Diante da variedade e da heterogeneidade dos gêneros discursivos, Bakhtin (2011) define dois grupos: 1) gêneros primários e 2) gêneros secundários (complexos).

O primeiro caso é referente às manifestações nas esferas cotidianas de comunicação imediata como, por exemplo, diálogo, bilhete, mensagem. Já o segundo, surge “nas condições de um convívio cultural mais complexo”. (BAKHTIN, 2011, p. 263). Para autor, gêneros secundários estão relacionados com a esfera artística, científica, sociopolítica. Os gêneros complexos, na sua constituição, “incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples)”. (BAKHTIN, 2011, p. 263). Quando os gêneros primários são acrescentados aos gêneros secundários, perdem o caráter imediato de sua composição, pois

a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como *acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana*. No seu conjunto, o romance é um enunciado, como a réplica do dialogismo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas, mas à diferença deles é um enunciado secundário (complexo)). (BAKHTIN, 2011, p. 264, grifo nosso).

Sendo assim, os gêneros complexos também apresentam e constituem-se com base em gêneros primários. Entretanto, quando estes estão presentes em um discurso literário, por exemplo, as manifestações dos gêneros primários perdem a sua função imediata. Além disso, no excerto supracitado, as manifestações literárias fazem parte, também, do dialogismo⁹ cotidiano. O caráter dialógico dos enunciados implica à responsividade do falante/ escritor ao enunciado que se constituíram antes dele, bem como configura o ouvinte/leitor como um agente ativo. O caráter dialógico, portanto, está presente tanto nos enunciados dos gêneros primários quanto dos gêneros secundários.

Segundo Bakhtin (2011), o ouvinte sempre apresenta uma atitude responsiva, ou seja, não recebe a informação de forma passiva. A atitude responsiva ocorre de várias formas:

concordando ou discordando (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para utilizá-lo etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão

⁹ O dialogismo, como destaca Fiorin (2018, p. 27), “é um princípio constitutivo do enunciado”. Dessa forma, “todo os enunciados constituem-se a partir de outros”. (FIORIN, 2017, p. 34). Essas relações ocorrem com base na incorporação de enunciados constituídos no passado, no presente e no futuro. Além disso, as relações dialógicas estabelecidas entre os enunciados “não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente da sua dimensão, são dialógicos”. (FIORIN, 2017, p. 21).

ativamente responsável real e plena, que atualiza na subsequente resposta em voz alta. (BAKHTIN, 2011, p. 271).

O efeito responsivo é destinado tanto para o discurso oral quanto para o discurso escrito. A forma responsiva pode ser através de gestos, bem como ter um efeito retardado – o qual é apresentado, geralmente, pelos gêneros complexos. Segundo o autor, “[o]s gêneros da complexa comunicação cultural, na maioria dos casos, foram concebidos precisamente para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado”. (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Conforme Bakhtin (2011), a unidade da comunicação discursiva é o enunciado. Estes apresentam diferentes formas de estruturação. No entanto, as enunciações apresentam características comuns e “*limitações* absolutamente precisas”. (BAKHTIN, 2011, p. 271, grifo do autor). Dentre essas peculiaridades específicas, Bakhtin (2011) destaca a alternância dos sujeitos do discurso e a conclusibilidade.

A alternância ocorre em qualquer situação discursiva, pois apresentam

um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva, silenciosa de outros ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão. (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Sendo assim, as alternâncias dos sujeitos estão imbricadas na constituição dos enunciados. Além disso, essas podem ocorrer de diversas maneiras, tais como, gestos, diálogos ou silenciosamente.

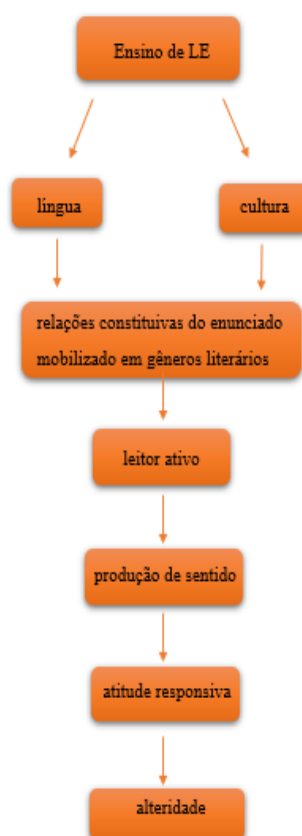
Como foi mencionado, a outra especificidade destacada por Bakhtin (2011) é a conclusibilidade do enunciado. Esta é referente a “uma espécie do aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições”. (BAKHTIN, 2011, p. 280). O fator da conclusibilidade possibilita a resposta, isto é, a alternância de sujeito, pois é um outro contexto e um outro sujeito dialogando com esses enunciados.

Com base nas discussões sobre a alternância dos sujeitos e da atitude responsiva, direciono-me a relação desses elementos com a leitura literária na aula de E/LE. Diante do entendimento da responsividade, compreendo que, ao inserir o texto literário na aula de LE, o diálogo estabelecido entre o leitor e o texto não necessita de uma ação imediata do aluno, isto é, exercícios de verificação de algum conteúdo que deveria ou está sendo

abordado. O educando pode ter a sua ação responsiva na compreensão, nos questionamentos, no engajamento em determinado assunto abordado no texto literário, nas próximas leituras, na forma de agir e/ou de enxergar a sociedade. No caso da atitude responsiva retardada, o discente pode apresentar a ação responsiva na forma como age em sociedade, ou seja, com base na relação que estabelece com determinado acontecimento apresentado no texto literário, o discente pode repensar atitudes e agir com base no que experienciou através da leitura literária. Dessa forma, além de uma atitude responsiva, o discente/leitor estabelece uma relação com a “alteridade”. (COSSON, 2018).

No entanto, não estou advogando por uma leitura sem objetivos específicos, pois, como foi visto com base em Solé (1998), esse aspecto é muito importante para a produção de sentido. O que estou salientando é que o trabalho de fixação de características, de léxico ou de estruturas gramaticais limitaria os aspectos responsivos internos na construção de sentido durante a leitura literária. Portanto, são possíveis outras perspectivas de abordagem do texto literário como, por exemplo, rodas de conversa e diário de leitura. Além disso, de acordo com conclusibilidade, há brechas para a resposta. Essa característica vai ao encontro das discussões sobre o leitor ativo realizadas por Solé (1998), Terra (2014) e Eco (2019). A leitura literária dialoga com o passado, o presente e o futuro do leitor (FIORIN, 2017). Sendo assim, compreendo que, dependendo da mediação e das obras selecionadas, o trabalho com a leitura literária oportuniza ao educando a participação subjetiva na aula de E/LE. Essa participação é muito importante para o processo de ensino-aprendizagem de E/LE, como foi destacado com base Goettenauer (2005). Para sintetizar o que foi visto até o momento, busquei ilustrar os elementos constitutivos da aula de LE no diagrama disposto na próxima página:

Diagrama 3. Ensino de LE e o texto literário



Fonte: elaborada pela autora

Com base no diagrama e na abordagem teórica feita anteriormente, o elemento cultura apresenta-se constitutivo para a produção de sentido. Além disso, como foi apresentado na Introdução deste trabalho, os documentos oficiais de âmbito nacional e regional destacam a importância dos aspectos culturais para a aula de E/LE. Segundo Brito (2017), o conhecimento das diferenças culturais na aula de LE é importante, pois a compreensão das diferenças culturais evita concepções equivocadas ou preconceituosas diante da sociedade em que a língua estrangeira é falada. Para Brito (2017),

há uma urgência em desmitificar certas visões estereotipadas sobre as demais culturas. Nesse embate, o professor de língua estrangeira (LE) pode atuar de duas formas: a primeira é se mostrar apático ao tema, reforçando, muitas vezes, os estereótipos já existentes ou, por outro lado, confrontar os estereótipos sociais, sensibilizando os alunos através de uma reflexão sobre a cultura do outro. (BRITO, 2017, p. 10).

Diante disso, da mesma forma que Brito (2018), também compreendo que o texto literário é um caminho para o trabalho cultural da aula de LE. Como foi mencionado

anteriormente, com base em Bakhtin (2011), os enunciados dialogam com o passado, o presente e o futuro de uma dada sociedade. Dessa forma, o trabalho do texto literário deve promover a compreensão dos aspectos linguísticos como forma indissociáveis da cultura, pois a cultura não deveria estar a “serviço da língua, mas a língua como um componente cultural”. (GOETTENAUER, 2005, p. 65).

O ensino e a aprendizagem do E/LE corrobora para a aproximação do discente com diversas sociedades e com culturas que apresentam especificidades ocasionadas pelo contexto social e histórico. Por isso, a utilização do texto literário, em uma aula de E/LE, possibilita o diálogo com as diversas manifestações linguísticas e culturais da língua espanhola. É importante a realização de práticas pedagógicas que promovam a reflexões que promovam o conhecimento dos aspectos culturais da América Latina, da Espanha, bem como a desconstrução das práticas redutoras (RETAMAR, 2019)¹⁰. Paraquett (2009b) compreende o ensino de língua espanhola para os brasileiros como uma possibilidade para questionar e analisar criticamente os discursos simplistas, estereotipados sobre a América Latina. A autora destaca que essas visões sobre América Latina também são manifestadas entre os brasileiros, pois os nossos conhecimentos e as nossas relações com os outros países latino-americanos ocorrem, geralmente, de forma superficial. Dessa forma, é importante que os docentes de E/LE possibilitem espaços para discussões e reflexões acerca da nossa localização na América Latina, pois compartilhamos processos históricos, problemas e objetivos em comum. Segundo Leffa (2005), é importante perceber que, quando o educando está estudando uma língua estrangeira, também está consumindo as produções culturais desta sociedade. Por isso, Leffa (2005) salienta que o educador necessita ter uma visão crítica. Assim, para o autor, é necessário que o mediador perceba que a língua estrangeira a qual está ensinando é construída cultural e historicamente, com base em lutas sociais, políticas e econômicas. Para tanto, é fundamental que

o professor deva ser um agente político, engajado na tarefa de mostrar ao aluno que a aprendizagem de uma língua pode ser uma ameaça para a colonização da mente, perpetuando a dominação dos países centrais sobre os periféricos e aumentando as desigualdades. (LEFFA, 2005. p. 15).

¹⁰ As práticas redutoras apresentadas por Retamar (2019) foram discutidas na introdução deste trabalho.

Portanto, é importante que o docente tenha uma postura crítica diante dos aspectos culturais que envolvem as sociedades hispano falantes. Além disso, para não reduzir os elementos culturais em uma dicotomia entre América Latina e Espanha.

Como foi discutido na seção 1, a escrita e a leitura literária carregam ecos das escritas e de acontecimentos anteriores, a leitura literária possibilita o entrelaçar das nossas experiências pessoais com as experiências universais, assim

[...] nos proporciona a oportunidade de utilizar infinitamente nossas faculdades para perceber o mundo e reconstruir o passado. A ficção tem a mesma função dos jogos. Brincando as crianças poderão se encontrar como adultos. **E é por meio da ficção que nós adultos exercitamos nossa capacidade de estruturar nossa experiência passada e presente**". (ECO, 2019, p. 137, grifo nosso).

Esse encontro possibilita ao leitor forjar novas identidades e experiências de vida. Assim, o texto literário é a relação entre o eu e o outro. O leitor com sua bagagem literária e sua posição ativa no processo de leitura poderá dialogar e conceber as vivências que o texto literário possibilita.

Ademais, como foi discutido até o momento, a língua está involucrada nos aspectos culturais. Como mencionado anteriormente, com base em Sivasubramaniam (2006), o texto literário apresenta sentindo lexicais que extrapolam os apresentados no dicionário. Por isso, compreendo que esse olhar crítico diante da cultura e dos sentidos lexicais, bem como pragmáticos da LE pode ser feito com a leitura literária.

Ao longo deste capítulo, abordei o texto literário como um artefato cultural e, diante das propriedades elencadas, é possível considerá-lo como uma prática pedagógica para o ensino-aprendizagem de E/LE. Entretanto, o texto literário necessita da mediação do professor, seja para escolha, seja para auxiliar na leitura feita pelos alunos. Por apresentar características específicas, a mediação do texto literário é distinta de outros gêneros, bem como dos textos literários trabalhados em uma aula de língua portuguesa. Dessa forma, para que o trabalho com o texto literário de E/LE abarque as singularidades estéticas, culturais e sociais presentes no texto, é importante que o educador de E/LE tenha uma formação que abranja as questões elencadas até o momento.

No próximo capítulo deste trabalho, abordo as bases teóricas que norteiam a compressão e a análise dos currículos de formação de professores de E/LE. Para tanto, discuto questões sobre a Linguística Aplicada, os Novos Estudos de Letramento, Letramento Literário e Humanismo.

2 ELUCIDAÇÕES SOBRE MEDIAÇÃO LITERÁRIA

A literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.

Rildo Cosson (2018, p. 17)

2.1 Linguística Aplicada

No Capítulo anterior, argumentei acerca das características da leitura literária e da possibilidade de o texto literário ser abordado como uma prática pedagógica na aula de E/LE. Como foi destacado na Introdução, bem como no Capítulo 1, o trabalho com o texto literário em língua estrangeira necessita de mediações específicas. Estas são distintas das estratégias utilizadas para os textos não literários, bem como para os textos literários em língua portuguesa. Para pensar em uma formação que propicie aos futuros docentes um espaço que abarque discussões sobre as possibilidades de trabalho com o texto literário no ensino e na aprendizagem de E/LE, busco o olhar da Linguística Aplicada (LA), na vertente crítica, (FABRÍCIO; PENYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2019) e como base epistemológica para este trabalho.

No início de sua constituição como área de pesquisa, a Linguística Aplicada era voltada para o ensino de língua estrangeira. Desde seu surgimento, muitas mudanças ocorreram ao longo do tempo, isto é, a Linguística Aplicada passou de aplicação da teoria Linguística para a elaboração de sua própria teoria. Diante da diversidade de contexto que a Linguística Aplicada atua, faço uma breve retomada do percurso histórico, pois compreendo que a discussão sobre trajetória da LA é importante para o entendimento da perspectiva adotada nesta pesquisa.

Segundo Moita Lopes (2019, p. 11),

[a] LA, da mesma forma que em outras áreas do conhecimento, estamos diante de uma série de discursos que socialmente fizeram essa área operar, de uma forma ou de outra, de acordo com o pensamento intelectual da época, ou seja, o *zeitgeist* que orientava os pesquisadores. Entendo que os discursos da ciência, como outros, são construções sociais que, em certos momentos, abalizam certas compreensões de produzir conhecimento, excluindo outras.

Dessa forma, a LA atual é constituída de diversos discursos e do entendimento sobre ciência de cada época. Durante a trajetória da LA, Moita Lopes (2019) compreende que há viradas importantes que impactaram na constituição da LA atual.

A Linguística Aplicada, em sua fase inicial, era dependente dos estudos Linguísticos, isto é, era uma aplicação das teorias sobre linguagem do século XX. Nesse momento, “constituindo-se como o estudo científico do ensino de línguas estrangeira [...]. Já nos anos 60 do mesmo século, já abarcava questões relativas à tradução”. (MOITA LOPES, 2019, p. 12). Portanto, nesse primeiro momento, a Linguística Aplicada se limitava à aplicação das teorias vinda da Linguística.

A primeira virada da LA é denominada como “da Aplicação da Linguística à Linguística Aplicada”. (MOITA LOPES, 2019, p. 15)¹¹. Esse período inicia-se em 1970 com os trabalhos de Widdowson. Segundo Moita Lopes (2019, p. 15), é nesse contexto que “aparece a distinção entre LA e a aplicação da Linguística”. Durante esse deslocamento, é possível perceber

duas características das propostas de Widdowson: uma restrição da LA a contextos educacionais e a necessidade de uma teoria linguística. Ou, como ainda diz Widdowson (1979, p. 135): ‘a Linguística Aplicada só pode ser uma área autônoma de investigação medida em que se livrar da hegemonia da linguística e negar as conotações de seu próprio nome. (MOITA LOPES, 2019, p. 15).

Assim, inicia-se o movimento de compreender a LA como uma área autônoma, isto é, desprendendo-se da aplicação de teorias linguísticas. Segundo Moita Lopes (2019, p. 16), “[d]eve-se acrescentar que muito do que se entende por LA internacionalmente nessa época e, em grande parte do mundo, até hoje se restringe ao campo de ensino e aprendizagem de Inglês”. Sobre essa questão, Paraquett (2009b, 2012, 2020) e Retamar (2019)¹², destacam a importância de desenvolvimento de pesquisa sobre o ensino de Espanhol e de outras línguas no âmbito da Linguística Aplicada.

¹¹ A primeira virada da LA recebe essa denominação, pois é quando a Linguística Aplicada começa uma trajetória autônoma, isto é, está se distanciando da aplicação das teorias Linguísticas, como era no início do surgimento da LA.

¹² Retamar (2019) realizou uma pesquisa sobre os trabalhos referente à língua espanhola publicados na Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Para essa busca, o autor fez o seguinte recorte: publicações feitas entre 2009-2016. Sobre os resultados, Retamar (2019) encontrou 12 trabalhos referentes aos estudos de língua espanhola; já os estudos relativos à língua inglesa, havia 77 publicações.

Moita Lopes (2019, p. 17) denomina a segunda virada como “Linguística Aplicada em contextos institucionais diferentes de escolares”. Neste momento, ocorre a ampliação do escopo de pesquisa. Além das pesquisas em ensino de língua estrangeira e em tradução, nesse momento

o campo começa a pesquisar contextos de ensino e aprendizagem de língua materna, no campo de letramento, e de outras disciplinas do currículo, e em outros contextos institucionais (mídia, empresa, delegacia de polícia, clínicas médicas etc.). (MOITA LOPES, 2019, p. 18).

Essa mudança de perspectiva de investigação foi fortemente embasada nas teorias de “Vygotsky e [de] Bakhtin, sobre a relevância de entender a linguagem como instrumento de construção do conhecimento e da vida social”. (MOITA LOPES, 2019, p. 18). A mudança na compreensão da linguagem acarretou, portanto, a ampliação do escopo de pesquisa da LA. Dessa forma,

a LA passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula, ou seja, “a preocupação [é] com os problemas de uso da linguagem situados nas práxis humana” (MOITA LOPES, 1996, p. 3), para além da sala de aula de línguas. (MOITA LOPES, 2019, p. 18).

Nesse momento, ocorre um movimento para a compreensão da linguagem imbricada com as questões sociais. Essa abertura da LA está na base dos pressupostos epistemológicos do próximo momento da LA.

Na terceira virada, é realizada a ampliação dessa perspectiva sobre linguagem e sociedade nas pesquisas da LA atual. Esse modo de pensar a Linguística Aplicada denominado por Moita Lopes (2019; 2006) como indisciplinar, possibilita diferentes teorizações sobre a linguagem. Como observa Fabrício (2006, p. 48), o foco de estudos contemporâneos da LA é “como prática social e observá-la em uso imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais”. Dessa forma, a LA necessita extrapolar as barreiras disciplinares, pois seus objetivos de pesquisas não contemplam a linguagem como “objeto autônomo” (FABRÍCIO, 2006), mas a linguagem está relacionada com diversas relações sociais, culturais, bem como locais e globais. Assim, ao promover esse deslocamento, a Linguística Aplicada apresenta uma perspectiva plural sobre a compreensão dos fenômenos da linguagem.

Pennycook (2006) considera que a Linguística Aplicada, na vertente crítica, está situada em um lugar para além de um conhecimento interdisciplinar, porque a LA tem

[...] uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento. Em vez de ver a LAC como uma nova forma de conhecimento interdisciplinar, prefiro compreendê-la como uma antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador. Isso quer dizer que não somente que a LAC implica um modelo híbrido de pesquisa e práxis, mas também que gera algo que muito mais dinâmico. (PENNYCOOK, 2006, p. 67).

Dessa forma, a perspectiva crítica implica um modo de pensar e de fazer problematizador. Assim, rompendo com modelos fixos, transgredindo barreiras do conhecimento e ampliando o escopo teórico de pesquisa. Com isso, a LAC possibilita a abertura para questionamentos sobre saberes já postos, bem como para novas perguntas sobre práticas sociais que são atravessadas pela linguagem.

A Linguística Aplicada de vertente crítica compreende a linguagem imbricada nas relações e nos problemas sociais. Portanto, apresenta-se como um escopo teórico norteador para a compreensão das questões que permeiam a leitura e o ensino de textos literários em língua espanhola, bem como a constituição curricular disponíveis para os futuros educadores em E/LE. Como foi mencionado anteriormente, um dos campos de estudos da LA são os letramentos. Estes possibilitam abarcar outras práticas e manifestações que envolvem o ensino de língua. Portanto, as práticas de letramento são fundamentais para o entendimento das relações que permeiam o ensino, a mediação e a formação de professores. Com base nisso, na próxima seção, abordo os aspectos teóricos dos Novos Estudos de Letramento.

2.1.1 Novos Estudos de Letramentos

Neste trabalho, vinculo-me aos Novos Estudos de Letramentos (NEL), os quais compreendem letramento como prática social. Para Street (2003, p. 77, tradução nossa), esse paradigma “implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando de acordo com o tempo, o espaço e com as relações de poder”¹³. As pesquisas iniciais, no campo de estudo dos letramentos, eram direcionadas aos aspectos cognitivos e individuais. Essa perspectiva foi denominada de *letramento autônomo* por Street (1984; 2003; 2014). Essa abordagem tenta isolar as práticas de letramentos das relações sociais, a fim de construir

¹³ Traduzido de: “entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but contested in relations of power”. (STREET, 2003, p. 77).

uma análise objetiva dos fenômenos de letramento. Entretanto, o modelo autônomo “simplesmente impõe as concepções ocidentais de letramento a outras culturas ou dentro de um país, de uma classe ou grupo cultural a outras”¹⁴. (STREET, 2003, p. 77, tradução nossa).

A perspectiva de letramento autônomo foi questionada por diversos autores, tais como, Street (1984). A partir disso, Street (1984) estabeleceu o *modelo ideológico*¹⁵. Neste enfoque de estudos, é enfatizado a natureza social dos letramentos, bem como o “caráter múltiplo das práticas sociais”. (STREET, 2014, p. 18). Nessa abordagem, as práticas letradas são consideradas como imbricadas nas “as estruturas culturais e de poder numa dada sociedade” (STREET, 2014, p. 172), bem como estão vinculadas às relações ideológicas (STREET, 1984; 2003; 2014). O autor menciona que o modelo ideológico “não tenta negar as habilidades técnicas ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-las como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder”. (STREET, 2014, p. 172). Dessa forma, as práticas de letramento são sempre permeadas por relações sócio-histórico-culturais presente na sociedade. Sobre isso, Soares compreende que,

no fenômeno letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 2009, p.72).

Na perspectiva do letramento como prática social, há dois conceitos-chave para descrever as atividades que envolvem letramento: práticas de letramento e evento de letramento¹⁶. O primeiro está relacionado com os sentidos dos usos da leitura e da escrita

¹⁴ Traduzido de: “simply imposing western conceptions of literacy on to other cultures or within a country those of one class or cultural group onto others”. (STREET, 2003, p. 77).

¹⁵ Street (2014, p. 172) escolheu “o termo ‘ideológico’ para descrever essa abordagem, [...] em vez de termos menos tendenciosos ou carregados como ‘cultural’, ‘sociológico’ etc., porque ele indica bem explicitamente que as práticas letradas são aspectos não só da ‘cultura’ como também das estruturas de poder”.

¹⁶ Street (2014, p. 18) destaca que o “conceito de ‘práticas de letramento’ [...] é um desenvolvimento do conceito de ‘evento de letramento’ de Heath. Para elaborar este termo, Heath (1982) realiza uma pesquisa direcionada aos eventos de letramentos envolvidos nos processos de leituras e de escrita de três comunidades estadunidenses com perfil socioeconômico distinto. Para a autora, eventos de letramento são importantes para compreender as relações estabelecidas com a escrita por uma determinada comunidade. Diante disso, Heath (1982, p. 50, tradução nossa) define eventos de letramento como “ocasiões em que a linguagem escrita é integrada à natureza das interações dos participantes e aos seus processos interpretativos

em uma dada cultura (STREET, 2014). Para Barton e Hamilton (2000, p. 07), o conceito de práticas de letramentos “oferece uma forma poderosa de conceituar a ligação entre as atividades de leitura e escrita e as estruturas sociais nas quais estão inseridas e que as ajudam a moldar”¹⁷.

Já o segundo termo, refere-se a atividades específicas mediadas pelas práticas de letramento em uma sociedade (STREET, 2014). Segundo Barton e Hamilton (2000, p. 08), no evento de letramento “geralmente há um texto escrito, ou texto, central para atividade e conversa em torno do texto”¹⁸. Como destaca Street (2014), ao analisar um evento de letramento, o pesquisador assume uma postura descritiva das interações entre os participantes. Por isso, na perspectiva do letramento social, as generalizações das práticas sociais mediadas pela escrita são simplistas, pois a cultura e as estruturas de poder apresentam maneiras distintas de organização social diante dos usos da escrita e da leitura, pois, como destaca Barton e Hamilton (2000, p. 10, grifo do autor), a observação de eventos de letramento evidencia que “o letramento não é o mesmo em todos os contextos; em vez disso, existem diferentes *letramentos*”¹⁹. Dessa forma, segundo os autores,

isso significa que, dentro de uma dada cultura, *existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida*. A vida contemporânea pode ser analisada de forma simples dentro de domínios de atividade, tais como casa, escola, trabalho²⁰. (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 11, grifo do autor).

Como cada domínio da linguagem exige práticas de letramento específicas, é importante refletir sobre as aulas de língua estrangeiras que abarcam letramentos específicos para a mediação do texto literário. Portanto, no próximo tópico, abordo sobre o Letramento Literário.

2.1.2 Letramento Literário

e das estratégias de interpretação”. (Traduzido de: “occasions in which written language is integral to the nature of participants interactions and their interpretive processes and strategies.”)

¹⁷ Traduzido de: “offers a powerful way of conceptualising the link between the activities of reading and writing and the social structures in which they are embedded and which they help shape. (BARTON, HAMILTON, 2000, p. 07)

¹⁸ Traduzido de: “usually there is a written text, or text, central to the activity and there be talk around the text”. (BARTON, HAMILTON, 2000, p. 08)

¹⁹ Traduzido de: “literacy is not the same in all contexts; rather, there are different *literacies*”. (BARTON, HAMILTON, 2000, p. 10, grifo do autor)

²⁰ Traduzido de: “this means that, within a given cultures, *there are diferente literacies associated with diferente domains of life*. Contemporary life can be analysed in a simple way into domains of activity, such as home, school, worl-place”. (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 11, grifo do autor).

Para esta pesquisa, adoto a perspectiva de Letramento Literário proposta por Paulino e Cosson (2009). Os autores definem Letramento Literário com base nos pressupostos dos Novos Estudos de Letramento (NEL). Dessa forma, para os autores, Letramento Literário “é um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentido”. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). O trabalho com texto literário, na perspectiva do letramento literário, pressupõe a compreensão da literatura “não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas também como um repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentido”. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 68).

Partindo de uma reflexão sobre a centralidade da escrita em nossa sociedade, Cosson (2018, p. 16) destaca que, em relação aos diversos artefatos constituídos pela escrita, a literatura trabalha com o máximo do potencial expresso pela linguagem, isto é,

[...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem, sendo minha, é também de todos. (COSSON, 2018, p. 16).

A linguagem literária, portanto, expressa-se de maneira distinta de outras atividades sociais que são constituídas pela escrita. Para que o educando consiga engajar-se nessas práticas singulares de letramento que o texto literário exige, Paulino e Cosson (2009) destacam dois processos necessários: 1) experiência efetiva de leitura e de escrita de textos literários; 2) a compreensão do outro e de outras culturas. O segundo processo está relacionado com o primeiro, isto é, são processos interdependentes. Segundo os autores, a percepção e o conhecimento do mundo que o texto literário possibilita ocorre porque a

[...] literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade. Na verdade, todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. O que cada um é, o que quer ser e o que foi dependem tanto de experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenha acesso por meio dos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos. O mesmo acontece com a nossa compreensão do que vivemos e da comunidade onde vivemos. A experiência da literatura amplia e fortalece esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes até mais intensa do que o vivido. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69-70).

Com a leitura do texto literário, deparamo-nos com diversas realidades, com sentimentos inexplicáveis, reconhecemo-nos pertencentes a uma comunidade, presenciamos a alteridade. Dessa forma, a experiência literária auxilia na construção do indivíduo. Petit (2009) afirma que o leitor diante do texto literário, “não é passivo, [pois] ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. [...] Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo”. (PETIT, 2009). Essas experiências ocorrem no âmbito individual e social, porque

o (re) conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo contribuem para compor, convalidar, negociar, desafiar e transformar padrões culturais, comportamentos e identidades à medida que nos levam a viver muitas possibilidades de experiência que só a liberdade de um mundo feito de palavras pode oferecer. (PAULINO, COSSON, 2009, p. 70).

Para Cosson (2018), essa possibilidade é denominada como leitura humanizadora. Para que ocorra o letramento literário e a leitura humanizadora, é necessário deslocar alguns princípios e práticas basilares do ensino de literatura.

O primeiro deslocamento é sobre a criação de comunidades de leitores. Essa prática possibilita o respeito aos textos escolhidos e “as possíveis dificuldades de resposta à leitura deles”. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74). Por isso, os autores compreendem que “essa medida simples é importante, porque assegura a participação ativa do aluno na vida literária e, por meio dela, a sua condição de sujeito”. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74). O outro deslocamento é a proposta de práticas para “ampliar e consolidar a relação do aluno com a literatura”. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 75). Para tanto, os autores propõem que haja uma articulação entre o texto literário e as “outras formas que expandem e ajudam a construir o sistema literário” como, por exemplo, literatura oral, outras formas artísticas e meio de comunicação. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 75). Por fim, o último deslocamento é a inferência crítica. Esta prática refere-se ao

[...] papel do professor na formação do aluno. Trata-se da formação do gosto, desde que não seja entendida como um mero refinamento, mas como uma aprendizagem da cultura literária. Mais precisamente, é o trabalho de construção do repertório do aluno que envolve o conhecimento da literatura como um sistema cultural ou, ainda, a consciência de que possuímos um patrimônio cultural que deve ser reconhecido, conhecido e trabalhado como um ponto de partida para a formação do repertório literário personalizado, ligando as atividades escolares à vida social e à sua história. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 75).

Para tanto, a seleção de textos deve abarcar

textos que compõem a tradição de uma comunidade, as informações sobre as condições de produção e circulação dos textos em termos históricos e o conhecimento da estrutura desses textos e seu funcionamento interno, desde que esses elementos estejam a serviço do fortalecimento da experiência literária. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 75-76).

Na perspectiva do Letramento Literário, o ambiente educacional é uma oportunidade para a discussão sobre as práticas e as especificidades que envolvem a leitura do texto literário. Para tanto, segundo Cosson (2018), é importante que as obras sejam atuais²¹, isto é, obras que apresentem sentido para o educando, independentemente da data de sua publicação. Essas obras atuais, por conseguinte, despertam o interesse do público discente. Além disso, o autor também destaca que

o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. (COSSON, 2018, p. 35).

Partindo do contexto de leituras do aluno, o professor pode auxiliar na construção de um leitor autônomo. Este consegue transitar em diversos gêneros literários e realizar uma leitura transformadora, ou seja, humanizadora.

Como destaca Rezende (2017), a leitura literária pressupõe um leitor. Por isso, na próxima seção, abordo as perspectivas teóricas sobre uma mediação literária que abarca o leitor e a subjetividade do educando.

2.1.3 Mediação literária: um olhar para além do texto

Como foi apresentado no Capítulo 1, a literatura possibilita uma relação subjetiva do educando com o a língua e com as questões históricas e socioculturais que estão imbricadas na produção literária. Essa perspectiva, portanto, relaciona-se com o que foi proposto por Goettenauer (2005) sobre o ensino de língua espanhola. A autora concebe o ensino de língua espanhola como um espaço em que a subjetividade do educando possa ser manifestada durante o processo de ensino-aprendizagem de E/E. Em relação ao que foi proposto por Paulino e Cosson (2009), é necessário que ocorra a leitura efetiva do

²¹ Cosson (2018, p. 34) apresenta a distinção entre contemporâneo e atual. Segundo o autor, o texto contemporâneo é “aquele escrito e publicado em meu tempo”. Por outro lado, as obras atuais são aquelas que “têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação”.

texto para que ocorra o letramento literário. Além disso, Paulino e Cosson (2009) destacam a importância da comunidade de leitores, bem como do respeito pelas escolhas e pelas leituras dos educandos. Dessa forma, além do olhar para o texto, o educador também precisa acolher as perspectivas do discente leitor. Em relação a leitura literária, Rezende (2017, p. 121) destaca que, atualmente, a abordagem da leitura literária é recorrente “nos discursos sobre o ensino de literatura, tanto em documentos oficiais, quanto em artigos, chamadas de eventos e nas falas dos professores, em lugar do tradicional ‘ensino da literatura’”. Conforme salienta Rezende (2017), essa mudança de perspectiva

[...] introduz um elemento que, a nosso ver, não tem sido percebido em essência: recuperar o ensino de literatura pelo viés da leitura literária é, evidentemente, pensar no **leitor**, o que introduz uma alteração fundamental, com potencial de grandes transformações no currículo, uma vez que poderia interferir no ritmo das tarefas escolares, as quais tradicionalmente precisam de velocidade para cobrir o amplo conjunto de conteúdos. (REZENDE, 2017, p. 121, grifo da autora).

A perspectiva da leitura, ao abarcar o leitor, modifica a forma de pensar o trabalho com o texto literário na sala de aula, pois é necessário, além da articulação dos saberes teóricos sobre literatura e metodologia, o olhar para o leitor. Compreendo que essa perspectiva se intersecciona com a abordagem Humanista (ROGERS, 1978) e a Escuta Sensível (BAJOUR, 2012).

Rogers (1978) considera que as mudanças na sociedade solicitam uma mudança na educação. O autor concebe o ensino como um processo em que o educando compreende maneiras de aprender, pois

[o] único homem que se educa é aquele que aprende como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que somente o processo de *buscar* conhecimento oferece uma base de segurança. Mutabilidade, dependência de um *processo*, antes que um conhecimento estático, eis a única coisa que tem certo sentido como objetivo da educação, no mundo moderno. (ROGERS, 1978, p. 110-111).

Sendo assim, para o autor, o ensino deve estar imbricado com situações que engajem os educandos em soluções de problemas, em situações que os envolvam no desejo de conhecimento sobre determinado assunto. Portanto, a educação vai além do intelecto, pois está diretamente ligada ao desenvolvimento pessoal. Por isso, o autor

compreende o educador como um facilitador da aprendizagem. Essa postura de facilitador da aprendizagem é concebida como

[1]libertar a curiosidade; permitir que as pessoas assumam o encargo de seguir em novas direções ditadas por seus próprios interesses, desencadear o senso de pesquisa; abrir tudo à indagação e à análise; reconhecer que tudo se acha em processo de mudança. (ROGERS, 1978, p. 111).

O docente passa a ser um facilitador e, conseqüentemente, os educandos se tornam o centro da aula, bem como participam ativamente dos processos educacionais²². Como destaca Garcia (2007), a aula deixa de ser padronizada, pois o educando passa a compartilhar os seus sentimentos e suas descobertas para o docente e para os colegas. Dessa forma, o educando busca caminhos para a resolução e a compreensão das questões que o inquietavam.

Rogers (1978) compreende que os moldes atuais do ambiente escolar dificultam o envolvimento emocional no processo educacional. O autor salienta que o processo de facilitação da aprendizagem é fundado “em certas qualidades de comportamento que ocorrem no *relacionamento* pessoal entre o facilitador e o aprendiz”. (ROGERS, 1978, p. 11, grifo do autor).

Para que ocorra esse encontro entre o discente e o educando, o autor destaca atitudes para promover a facilitação na aprendizagem. Primeiramente, o autor menciona a “autenticidade do facilitador”. (ROGERS, 1978, p. 112). É necessário que o docente se mostre como uma pessoa real, despido de uma roupagem que o involucra em ações e em atitudes que não condizem com a sua personalidade. Para Rogers (1978, p. 112), autenticidade “[s]ignifica que se encaminha para um encontro pessoal direto com o aprendiz, encontrando-se com ele na base de pessoa-a-pessoa. Significa que está *sendo* ele próprio, que não se está negando”. O autor salienta que o processo de autenticidade “nem sempre é fácil, nem atingível de uma só vez, mas é básico para a pessoa que quer se tornar aquele indivíduo revolucionário – um facilitador da aprendizagem”. (ROGERS, 1978, p. 112). O segundo aspecto que possibilita a facilitação da aprendizagem é “apreço, aceitação, confiança”. (ROGERS, 1978, p. 112). Nesse momento, o docente aceita o educando como um ser humano dotado de suas peculiaridades. Rogers (1978) salienta que é importante o docente compreender que o educando apresenta desejo e motivações

²² A participação ativa vai ao encontro do que foi discutido, no Capítulo 1, sobre a inserção da literatura na aula de E/LE.

específicas. Para tanto, é necessária “uma confiança básica – a convicção que essa outra pessoa é fundamental e merecedora de crédito” (ROGERS, 1978, p. 115, grifo do autor), isto é, acolher e confiar nos sentimentos do educando diante das atividades proposta em sala de aula. Segundo Rogers (1978), quando são praticados os pressupostos para a facilitação da aprendizagem, ocorre o

[...] que estamos descrevendo é o apreço pelo aprendiz como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos, muitas potencialidades. O apreço ou aceitação do facilitador em relação ao aprendiz é uma expressão operacional da sua essencial confiança e crédito na capacidade do homem como ser vivo. (ROGERS, 1978, p. 115).

Para respeitar os sentimentos do educando é necessário, como menciona Garcia (2007), uma escuta sensível. Em relação a perspectiva de Goettenaeur (2005), o educando está aprendendo a falar de si, de um sujeito idiossincrático, em um outra língua. Para contemplar os aspectos sociais, a leitura literária e a alteridade, a escuta empática é fundamental para o envolvimento emocional do educando em relação aos conteúdos aprendidos. Ademais, promove confiança dos educandos em discutir as suas percepções sobre as leituras realizadas. Dessa forma, sem receio de expressar uma leitura distinta do docente e dos colegas.

Sobre a leitura literária, destaco a escuta sensível proposta por Bajour (2012). Compreendo que essa perspectiva possibilita um ambiente de “facilitação da aprendizagem”. (ROGERS, 1978). A autora não está vinculada aos pressupostos teóricos-metodológicos do Humanismo proposto por Rogers (1978), entretanto, com base nas considerações de Bajour (2012), entendo que é possível realizar uma aproximação entre essas duas perspectivas teóricas.

Bajour (2012) destaca a *escuta sensível* como parte essencial do trabalho do mediador de leitura literária. O processo de escuta das leituras dos alunos é compreendido como uma prática pedagógica (BAJOUR, 2012). A autora menciona que é importante a conversa e a escuta sobre as leituras literárias feitas pelos alunos, pois

[o] regresso por meio da conversa sempre traz algo de novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como um músico quando lê a partitura. Nesse ensaio, a pessoa muitas vezes se surpreende com os sons de sua própria interpretação. Pôr para fora, para outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a preparação de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam. Esses sons saem e se encontram com outros: os da parturas dos outros leitores. (BAJOUR, 2012, p. 23).

Sendo assim, a verbalização da compreensão da leitura possibilita ao próprio leitor a percepção de sentidos que não tinham sido intuídos anteriormente. O diálogo, para a autora, reorganiza o que o leitor tinha pensado, bem como possibilita a “construção social dos significados em uma comunidade de leitores”. (BAJOUR, 2012, p. 61). A comunidade de leitores também é uma prática importante para o Letramento Literário, como foi destacado na seção anterior.

A escuta e a mediação literária, como afirma Bajour (2012), não são feitas de forma intuitiva ou pautadas em manifestação de gosto ou de desgosto sobre um determinado texto. A escuta e a seleção de textos devem ser feitas pelo mediador com base em conhecimentos teóricos. Segundo a autora, é importante realizar uma formação de professores que contemple esses aspectos da mediação, pois

[...] a escuta é, antes de tudo, uma prática que se aprende, que se constrói, que se conquista, que se demanda tempo. Não é um dom ou um talento, tampouco uma técnica que se resume em seguir certos procedimentos para escutar com eficácia. É fundamental uma atitude ideológica que parte do compromisso com os leitores e com os textos e do lugar conferido a todos aquele que participam da experiência de ler. Por isso, a escuta como prática pedagógica e cultural, que combina a exigência com a confiança na capacidade de todos os leitores, pode ter resultados transformadores em contextos marcados por processos de exclusão econômica e social e por diversas formas de autoritarismo. Em experiência de leitura compartilhada os mediadores que aprendem a ouvir nas entrelinhas constroem pontes e acreditam que as vozes, os gestos e os silêncios dos leitores merecem ser escutados. (BAJOUR, 2012, p. 54).

Portanto, a escuta sensível é um procedimento pedagógico que deve ser aprendido e discutido na formação dos futuros professores de língua. O mediador não escuta de forma passiva, isto é, como se tudo fosse possível no processo de interpretação textual. Ao contrário, o mediador auxilia o educando para “que consolidem sua argumentação a partir da materialidade do que as palavras e as ilustrações dizem ou calam”. (BAJOUR, 2012, p. 68). Além disso, a escuta sensível também pressupõe o respeito as diversas leituras que são compartilhadas pela comunidade de leitores. Como foi discutido no Capítulo anterior, a produção de sentido é realizada na interação entre o leitor e o texto, bem como a bagagem de leitura e de experiência que cada leitor tem consigo.

Com base no que foi discutido até o momento, é possível lançar olhar para aproximação entre Linguística Aplicada e Humanismo para o ensino de língua que abarca a leitura literária em E/LE. Sobre esse entrelaçar, Fritsch (2020) destaca que é

[é] na compreensão do ensino e aprendizagem da língua e dos processos de letramento atrelados às práticas sociais que podemos encontrar um ponto de intersecção entre o Humanismo e a LA. Se o Humanismo de Rogers está comprometido com a ideia de libertar o sujeito das amarras do ensino tradicional dando autonomia para que ele possa autogerir o seu aprendizado, a LA oferece as ferramentas para que possamos compreender de que maneiras o discurso posto foi construído e de que formas o mesmo discurso pode ser desconstruído. (FRITSCH, 2020, p.137).

Sendo assim, por um lado, a teoria de Humanismo possibilita-me a refletir sobre uma mediação literária que abarca o sujeito e o subjetivo para a leitura literária. Por outro lado, a LA, através dos estudos de letramento, proporciona a compreensão da leitura e do ensino de literatura vinculados a práticas sociais específicas. Por isso, é necessário lançar olhar para as práticas formadoras dos futuros docentes de língua e de literatura de E/LE. Diante disso, o próximo capítulo, analiso as estruturas curriculares de Universidades do interior da metade sul Rio Grande do Sul para compreender como o ensino de literatura de E/LE está inserido na formação dos futuros docentes dessa região.

3 ANÁLISE DE PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DE UNIVERSIDADES DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL

Interpretar um texto como caminho de interpretação da vida humana. Daí seu poder formativo e seu interesse pela educação. A leitura como um diálogo entre mim e o texto.

Gabriel Perissé (2006, p. 49)

3.1 Metodologia

Nos capítulos anteriores, foram abordadas questões referentes à relação entre o ensino de língua e da leitura literária na aula de E/LE, bem como foram discutidas as bases teóricas que norteiam este trabalho. Diante disso, destaquei que essa pesquisa se situa no campo epistemológico da Linguística Aplicada de vertente crítica. Neste capítulo, realizo uma abordagem analítica dos Projetos Políticos Pedagógicos selecionados.

O *corpus* de análise foi feito com base no seguinte recorte: seleção de Projetos Políticos Pedagógicos de três Universidades localizadas na metade sul do Estado do Rio Grande do Sul. Por isso, o conjunto é composto por estas IES: Universidade Federal do Rio Grande (FURG)²³, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)²⁴, Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)²⁵. É importante ressaltar que, diante da extensão prevista para este trabalho, foram utilizados os PPP das Universidades Federais. Além disso, os cursos em Educação a Distância (EAD) ofertados por essas IES não foram incluídos para análise proposta por esta pesquisa. Por fim, foram acessados os sites das referidas IES para a leitura e a análise dos documentos.

Além das justificativas apresentadas na Introdução desta pesquisa, outra problemática é relevante para a elaboração deste estudo. Ao realizar um levantamento no banco de Dissertações e Teses da CAPES²⁶, a fim de verificar a existência de trabalhos

²³ Disponível em: https://prograd.furg.br/images/PPP_LETRAS_PORT_ESPANHOL_18_06_2019-convertido.pdf

²⁴ Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/espanhol/files/2015/11/PPC-L-ESPANHOL-2013.pdf>

²⁵ Disponíveis em:

http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riui/123/1/PPC_Letras_Port%20Espanhol_Jaguar%c3%a3o.pdf e <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cursodeletraslinguasadicionais/files/2019/06/ppc-letras-linguas-adicionais-2019.pdf>

²⁶ Para a realização da pesquisa, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “espanhol”, “ensino de literatura de língua estrangeira”, “letramento literário”.

sobre essa temática. Foram encontrados os seguintes trabalhos referentes ao ensino de E/LE:

Quadro 1. Trabalhos disponíveis no banco de dissertações e teses da CAPES.

Nome	Título	Temática
CUNHA, Jozadaque Pereira da	A literatura na sala de aula: uma análise no livro didático de espanhol	Análise da abordagem direcionada ao texto literário em E/LE no livro didático.
PEREIRA, Adriana Teixeira	Textos literários e práticas de leitura crítica nas aulas de língua espanhola: análise do desempenho da compreensão leitora de alunos da 3ª série do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza.	Proposta de leitura crítica com base em texto literário de E/LE.
JUNIOR, Jose Veranildo Lopes da Costa	Lembrar para não esquecer: memória, história e ficção em aula de língua espanhola	Elaboração de procedimentos metodológicos que abarquem a relação entre língua, literatura, memória história.
FARRERO, Marta Iglesias.	A literatura: um espaço potencialmente aberto ao equívoco e à alteridade nas aulas de ELE para brasileiros	Compreensão dos deslocamentos imaginários e simbólicos feitos a partir da leitura literária na aula de E/LE.
LOPES, Paulo Henrique de Moura	A leitura de obras literárias nos cursos de língua estrangeira: de justificativa para avaliação oral a um uso eficaz para o fomento a competência leitora	Percepção de mudança de crenças sobre a leitura literária no âmbito do Núcleo de Línguas da Universidade Estadual do Ceará
SILVA, Girlene Moreira da	Literatura, leitura e escola: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de escolas públicas	Análise da contribuição dos gêneros literário de E/LE na competência leitora em comparação aos gêneros não-literários.

Fonte: elaborada pela autora

A partir do resultado obtido através dessa busca, compreendo que há uma demanda ou inquietação em relação à utilização do texto literário na aula de E/LE como prática pedagógica na educação básica. Entretanto, esses trabalhos são direcionados para

a aplicação ou análise específica de um grupo escolar, bem como a análise do livro didático. Dessa forma, entendo que há uma lacuna em relação à trabalhos sobre a formação inicial do futuro professor de E/LE e o ensino de literatura de E/LE. Por isso, direciono-me aos PPP selecionados para este trabalho.

A presente pesquisa faz uso do procedimento documental. Segundo Lüdke e André (2020, p. 45), é considerado documento “desde leis regulamentos, normas, parecer, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografia, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos”. Para Gil (2002, p. 44), “[a] pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica”. Porém, esta é referente a análise de documentos pouco ou nunca explorados, aquela é direcionada às “pesquisas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema”. (GIL, 2002, p. 44). Segundo Lüdke e André (2020), apesar de o procedimento documental não ser muito utilizado em pesquisas no âmbito da educação, os autores afirmam que “os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados”. (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 45).

Os Projetos Político Pedagógicos (PPP), são documentos que norteiam as ações das instituições de ensino, bem como conferem a identidade desses locais (TRINDADE, PINTO; CAVALCANTE; ALMEIDA, 2015). Diante de um documento de natureza e de função complexa, é necessária uma abordagem teórica que possibilite diferentes perspectivas para a compreensão do objeto em questão. Por isso, justifico a inserção deste trabalho no âmbito da Linguística Aplicada de vertente crítica. Segundo Fabrício (2006), a LA, ao romper com o método e com a bases epistemológicas da Linguística tradicional, apresenta como objetivo a compreensão:

- 1) De que, se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva;
- 2) De que nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social;
- 3) De que há na contemporaneidade uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentido. (FABRÍCIO, 2006, p. 48).

Ao extrapolar os paradigmas tradicionais, a Linguística Aplicada possibilita a construção de um campo de estudos híbrido. Além disso, considera que as produções de conhecimento não são neutras. Portanto, esse entrelaçar de campos teóricos e de

epistemologias permite a construção de novos discursos os quais possibilitam a compreensão de diversas práticas sociais que são permeadas pela linguagem.

As categorias analíticas foram feitas com base nos objetivos norteadores desta pesquisa. Por isso, retomo-os neste momento. O objetivo geral é *compreender como o ensino de literatura de língua espanhola está inserido nas atividades curriculares presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos das referidas universidades* – o qual foi desdobrado em três objetivos específicos: i) analisar os PPP, a fim de compreender como o ensino de literatura de língua espanhola está disposto, isto é, se esse ensino é destacado como importante para a formação dos futuros docentes; ii) compreender como o ensino de literatura de língua espanhola está inserido nas atividades curriculares presentes nos PPP; iii) compreender como os Projetos Políticos Pedagógicos apresentam a relação entre o ensino de literatura de língua espanhola e o ensino de espanhol na educação básica. Assim, como base nos objetivos elencados, defini as seguintes categorias analíticas:

Quadro 2. Categorias analíticas para análise dos PPP

Categorias analíticas	
1 ^a	Relação entre a literatura e o ensino de língua estrangeira
2 ^a	Disciplina sobre ensino de literatura
3 ^a	Disciplina sobre ensino de literatura de E/LE
4 ^a	Presença ou ausência do Letramento Literário
5 ^a	Leitor e Leitura Literária
6 ^a	Gêneros literários

Fonte: elaborada pela autora

As disciplinas obrigatórias constituem uma base comum de formação para os estudantes da licenciatura em Letras. Por isso, nesta pesquisa, serão analisadas apenas as disciplinas obrigatórias. Além das disciplinas obrigatórias, também são analisados os itens sobre a caracterização dos cursos²⁷: objetivos dos cursos, estruturação curricular, perfil do egresso. Por fim, é importante destacar que, na região delimitada para a pesquisa,

²⁷ Pelo fato de cada PPP apresentar nomenclaturas distintas sobre esses três assuntos, os itens de análise serão especificados na apresentação das universidades.

os cursos de Letras de Língua Espanhola são habilitação dupla: três cursos formam para atuação em Português e em Espanhol; um para Inglês e Espanhol.

3.2 Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

A Universidade Federal do Rio Grande (FURG) tem disponibilizado, no site da Instituição, um PPP publicado em 2019. Na apresentação do curso e ao longo do documento, o curso é nomeado como Letras Português/ Espanhol (Diurno e Noturno).²⁸ Nesse documento, são analisados os seguintes elementos: objetivos, perfil do profissional, habilidades, competências e áreas da estrutura curricular.

Os objetivos do curso estão subdivididos em gerais e em específicos. Em relação ao primeiro, o curso “[...] visa formar profissionais para a atuação ética e crítica na sociedade contemporânea, em sua complexidade e diversidade cultural, dotados de uma **visão teórico-prática da língua e da literatura**”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2019, p. 05, grifo nosso). A partir da apresentação do objetivo geral, observo que é apresentada a relação entre a teoria e a prática para a atuação do futuro docente de língua. Ressalto que, neste momento, o documento não faz distinção entre a língua portuguesa e a espanhola. Assim, a não especificação acarreta um sentido de generalização, ou seja, é direcionado para as duas habilitações.

Na continuação da abordagem do objetivo geral, é apresentada a área de atuação do futuro licenciado, como destaque no seguinte trecho: “[...] o principal objeto é a **formação de professores de E/LE e de Língua e Literatura Brasileira** para a atuação no ensino básico – fundamental e médio – nas redes públicas e privadas [...]”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2019, p. 06, grifo nosso). Nesse excerto, é especificado a formação para atuação em Língua e Literatura Brasileira. Entretanto, não há essa distinção para as práticas dos futuros docentes em E/LE. Dessa forma, ocorre uma ausência do componente literatura de LE.

A formação do profissional é para a educação básica. Nesse nível, como foi discutido na Introdução deste trabalho, há uma demanda apresentada nos documentos estaduais para a utilização do texto literário na aula de língua estrangeira na educação básica. Além disso, nos documentos nacionais, é explicitado a importância do trabalho

²⁸ O curso da FURG, diferentemente dos outros cursos aqui analisados, disponibiliza duas turmas, isto é, uma no período diurno e outra no período noturno. Os currículos são espelhados, por isso, não serão analisados separadamente.

dos aspectos culturais da LE. Como foi argumentado até o momento, a literatura é um artefato cultural que possibilita a abordagem cultural na aula de E/LE. Portanto, também é um conteúdo a ser trabalhado na aula de E/LE. Em relação aos objetivos específicos, não há menção sobre o ensino de literatura na língua portuguesa, tampouco na língua espanhola.

Na seção sobre o perfil do profissional, o documento destaca o que se espera da atuação do egresso, a saber,

[c]onsidera-se fundamental que o egresso tenha, em consonância com os objetivos do Curso de Letras Português/ Espanhol (Diurno e Noturno), **a competência e a habilitação para o exercício do magistério em Língua e Literatura** nos ensinamentos fundamentais, médio, superior e outros [...]. Além disso, **deve compreender e aplicar diferentes teorias e métodos de ensino que permitam a transposição didática dos conhecimentos sobre língua e literatura**. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2019, p. 07, grifo nosso).

No perfil do profissional, também não há especificação de qual das habilitações está sendo esperada a atuação do profissional. Portanto, com base na generalização, compreendo que é esperado esse tipo de atuação no trabalho das duas línguas e das respectivas literaturas.

Além do perfil do profissional, o documento destaca as competências e as habilidades do

[...] **professor de Língua e suas literaturas**, espera-se que esse profissional seja capaz de:

- a) usar adequadamente a língua portuguesa e estrangeira, como também, de compreender a sua estrutura e funcionamento.
- b) ter consciência das variedades linguísticas e culturais historicamente constituídas, e compreender as suas significações.
- c) refletir de forma analítica e crítica sobre a linguagem, compreendendo-a como um fenômeno social.
- d) conhecer a cultura da língua estrangeira estudada.
- e) compreender a formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, à luz da dinâmica do mercado de trabalho.
- f) conhecer os processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2019, p. 08, grifo nosso).

Nas habilidades e competências elencadas no documento, também é feita a generalização do profissional de língua e de literatura. Dessa forma, são questões referentes às duas línguas. As aptidões especificadas são destinadas ao estudo e ao trabalho com fenômenos linguísticos, uso das línguas de forma adequado, conhecimento

dos aspectos culturais da língua espanhola, bem como questões sobre formação e prática pedagógica do futuro profissional de Letras. Diante dos itens mencionados no documento, não é apresentado um componente específico para os estudos literários. No entanto, o PPP é direcionado para o trabalho com a língua e para *professores de língua e de literatura*. Portanto, há um apagamento das habilidades e competências esperadas a serem realizadas com a literatura.

Em relação à estrutura curricular, o PPP do curso Letras Português/ Espanhol (Diurno e Noturno), está organizada “por um núcleo comum e uma parte diversificada. Por essa razão, a estrutura curricular está dividida em três áreas inter-relacionadas: **Área de Língua, Área de Literatura e Área de Educação**”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2019, p. 09, grifo nosso). Não há divisão entre língua portuguesa e língua estrangeira, bem como a distinção entre as literaturas de cada língua

O currículo analisado nesta seção é composto por oito semestres. As disciplinas de Língua Espanhola são ofertadas desde o primeiro até o oitavo semestre. Além disso, ao longo dos semestres, são disponibilizadas disciplinas direcionadas à literatura de língua espanhola, à língua espanhola, ao ensino de E/LE e ao estágio.

A disciplina de Prática de Ensino de Literatura é ofertada obrigatoriamente. No PPP, apesar de ser destacado que o currículo é feito com base em “três áreas inter-relacionadas: Área de Língua, Área de Literatura e Área de Educação”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2019, p. 08), os planos de Ensino não mencionam o eixo em que a disciplina está vinculada, apenas é mencionado o departamento, ou seja, Instituto de Letras e Artes (ILA) ou Instituto de Educação (IE). A disciplina de Prática de Ensino de Literatura é ofertada pelo ILA. Além disso, é importante destacar que as ementas disponíveis no PPP não especificam os pré-requisitos. Portanto, não é possível saber se as disciplinas de literatura de língua estrangeira são pré-requisitos.

Na próxima página, analiso o Plano de Ensino da disciplina de Prática de Ensino de Literatura:

Imagem 1. Plano de Ensino – Prática de Ensino de Literatura

Nome: PRÁTICA DE ENSINO DE LITERATURA

Lotação: Instituto de Letras e Artes

Código: 06528

Duração: semestral

Caráter: obrigatória

Localização no QSL: semestre 5

Carga horária total: 30 h

Carga horária semanal: 2 aulas

Créditos: 2

Sistema de avaliação: 1

Ementa: Integração do referencial teórico, crítico e histórico dos estudos literários com a prática pedagógica em Literatura nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Bibliografia básica:

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2009.

CORREA, Hercules Toledo; PAIVA, Aparecida; SOUZA, Renata Junqueira (Org.). *Literatura e ensino médio*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e pratica*. São Paulo: Contexto, 2006.

RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

Fonte: Adaptado de Universidade Federal do Rio Grande (2019, p. 31-32).

Não há na ementa, tampouco na bibliografia destaque para a leitura literária em língua estrangeira. Dessa forma, compreendo que a disciplina contempla o ensino de literatura de forma ampla, isto é, não tem direcionamento para as especificidades do trabalho com o texto literário em língua estrangeira e portuguesa. Além disso, é importante destacar que, na bibliografia, apesar de não constar textos sobre ensino de literatura de língua estrangeira, apresenta o livro *Letramento Literário*, de Rildo Cosson.

Outro elemento importante a ser analisado no PPP do curso de Letras Português/Espanhol (Diurno/Noturno) é a apresentação sobre a carga horário das práticas pedagógicas. No documento é destacado o seguinte trecho:

De acordo com a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, Art. 1º, *a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:*

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
 III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
 IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2019, p. 92, grifo do autor).

Dessa forma, com base na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, Art. 1º, os cursos de formação de professores devem disponibilizar 400h de práticas²⁹ durante o trajeto de formação em licenciatura. No PPP do curso de Letras Português/ Espanhol (Diurno/Noturno), é apresentada uma tabela com as disciplinas que são contempladas com a carga horária para as práticas:

Quadro 3. Disciplinas e carga horárias de práticas

Língua Espanhola - I - II – III – IV	15 horas cada língua	60 horas
Morfossintaxe - I - II – III – IV	15 horas cada língua	60 horas
Fonética e Fonologia do Espanhol		15 horas
Fonologia do Português		15 horas
Linguística II		15 horas
Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna		15 horas
Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol		15 horas
Produção Textual		15 horas
Literatura Brasileira - I – II	15 horas cada literatura	30 horas
Literatura Portuguesa - I – II	15 horas cada literatura	30 horas
Seminário de Cultura Hispânica		15 horas
Literatura Espanhola I		15 horas
Literatura Hispano-americana I		15 horas
Literatura Infantil e Juvenil		15 horas
Psicolinguística		15 horas
Produção de Textos em Língua Espanhola		15 horas
Metodologia do Ensino de Espanhol Língua estrangeira		20 horas
Prática de Ensino de Língua Portuguesa		20 horas
TOTAL		400h

Fonte: Adaptado de Universidade Federal do Rio Grande (2019, p. 92-93).

²⁹ Segundo o Parecer CNE/ CES Nº: 15/2005, “[...] a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência”. (BRASIL, 2005, p. 03).

Na tabela acima, é destacado 15h de práticas para a disciplina de Literatura Espanhola 1 e Literatura Hispano-americana respectivamente. Dessa forma, analiso as duas disciplinas destacadas na tabela. Início pelo Plano de Ensino da disciplina de Literatura Espanhola I:

Imagem 2. Plano de Ensino de Literatura Espanhola I

Nome: LITERATURA ESPANHOLA I
Lotação: Instituto de Letras e Artes

Código: 06575
Duração: semestral
Caráter: obrigatória
Localização no QSL: semestre 5
Carga horária total: 45 h
Carga horária semanal: 3 aulas
Créditos: 3
Sistema de avaliação: 1
Ementa: Visão diacrônica da literatura espanhola do medievo até o século XVIII. Estudo de textos e autores significativos que dão perfil a esse conjunto literário.
Bibliografia básica:
GONZÁLEZ MAS, Ezequiel. *Historia de la literatura española*. Barroco. Puerto Rico, 1989 (publicación digital).
MAINER, José-Carlos. *Historia de la literatura española*. Modernidad y nacionalismo, 1900- 1939. Madrid: Editorial Crítica. 2010.
_____. *et al.* *Historia de la literatura española*. Madrid: Alianza, 2002.
RICO, Francisco. *Historia y crítica de la literatura española*. Madrid: Impresores Recadero, 1980.
VIÑALET RODRÍGUEZ, Ricardo et al. *Temas de literatura española*. Tomos I y II. La Habana: Pueblo y Educación, 1996-1988.

Fonte: Adaptado de Universidade Federal do Rio Grande (2019, p. 32-33).

Na apresentação da ementa, a disciplina elenca apenas o período histórico a ser estudado e os critérios de seleção de autores e obras literárias. No referencial bibliográfico, tampouco há menção do tema sobre o ensino de literatura.

Em relação à disciplina de Literatura Hispano-americana I, também é possível observar um direcionamento similar ao do Plano de Ensino analisado anteriormente. Como é visto na seguinte imagem:

Imagem 3. Plano de Ensino de Literatura Hispano-americana I

Nome: LITERATURA HISPANO-AMERICANA I

Lotação: Instituto de Letras e Artes

Código: 06581

Duração: semestral

Caráter: obrigatório

Localização no QSL: 7º semestre

Carga horária total: 45 h

Carga horária semanal: 3 aulas

Créditos: 3

Sistema de avaliação: 1

Ementa: Conceito de literatura hispano-americana. Processo de formação da literatura hispano-americana. Literatura do século XIX. O modernismo hispano-americano. Estudo de obras e autores significativos.

Bibliografia básica:

CHANG-RODRIGUEZ, Raquel. *Voces de Hispanoamérica*. Toronto: Thomson, 2004.

FRANCO, Jean. *Historia de la literatura hispanoamericana*. Barcelona: Ariel, 1979.

GOIG, Cedomil. *Historia y crítica de la literatura hispanoamericana*. Barcelona: Grijalbo, 1988.

HENRIQUEZ UREÑA, Pedro. *Las corrientes literarias en la América Hispánica*. La Habana: Pueblo y Educación, 1974.

RAMA, Ángel. *Transculturación narrativa en América Latina*, México: Siglo XXI, 1982.

Fonte: Adaptado de Universidade Federal do Rio Grande (2019, p. 41-42).

A ementa apresenta os conteúdos direcionados ao período histórico, à constituição da literatura na América Latina, bem como ao critério para a seleção de obras e de autores a serem estudados ao longo do semestre. Na bibliografia, tampouco há obras sobre ensino de literatura. Portanto, apesar de o PPP do curso de Letras Português/ Espanhol (Diurno e Noturno) destacar 15h de práticas para as disciplinas de Literatura Espanhola I e Literatura Hispano-Americana I, não há presença dessas práticas nos Planos de Ensino das respectivas disciplinas.

3.3 Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

O Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras - Português e Espanhol e Respectivas Literaturas foi publicado no ano de 2013. Diferentemente do que ocorre no curso da FURG, o da UFPEL apresenta apenas uma turma no período diurno. Nesse documento, são analisados os seguintes itens: perfil do curso, duração e carga horária total, perfil do egresso e eixo formativo.

Em relação ao perfil do curso, este visa a formação de professores que contemple as áreas de

Estudos Linguísticos e Gramática da Língua Espanhola e Portuguesa; Estudos Literários e Culturais em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola. Dá-se uma especial atenção à formação de professores nos componentes curriculares do Projeto, **relacionando os saberes teóricos à construção da prática docente**. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2013, p. 14, grifo nosso).

Nesse excerto, são denominadas as áreas que são contempladas durante o processo de formação do futuro docente. Os saberes teóricos elencados devem estar relacionados com às práticas educacionais. Dessa forma, aspectos teóricos sobre os Estudos Literários e Culturais em Língua Espanhola devem ser entrelaçados com o ensino.

Outro elemento importante é a seção sobre a carga horária e a duração do curso, pois é apresentado o direcionamento para a Educação Básica:

Atendendo ao disposto no Parecer 28/2001 do Conselho Nacional de Educação, a carga horária do curso de Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, deve ser de 2800 horas [...]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2013, p. 34).

Na continuação da caracterização do curso, é mencionado o perfil do egresso. Sobre esse item, é destacado que, ao longo dos estudos formativos, o curso

[...] deverá proporcionar aos alunos condições que lhes favoreçam o desenvolvimento de **capacidades, conhecimentos, competências e habilidades** necessárias para que se tornem professores de língua(s) e/ou literatura(s) capazes de:

- a) dominar o uso da língua portuguesa, na modalidade culta, em manifestações orais e escritas;
- b) compreender que a língua, produto e instrumento dos processos interlocutivos que se dão no interior de espaços sociais, apresenta “heterogeneidade sistemática” e uma gramática variável, capaz de aplicar os diferentes aspectos fonológicos, morfológicos e sistemáticos que se observam nas variedades tanto cultas quanto populares;
- c) empenhar-se no combate a todo e qualquer preconceito, em especial o preconceito linguístico, que constrange a livre expressão e a atuação social das classes populares, tanto na aprendizagem quanto no ensino da língua padrão;
- d) dominar o uso da língua Espanhola, na modalidade culta, em manifestações orais e escritas e reconhecer as variações regionais e sociais;
- e) aplicar teorias linguísticas à análise dos diversos níveis das línguas portuguesa e espanhola;
- f) analisar obras representativas das literaturas em língua Espanhola e em língua portuguesa, como forma de conhecimento de culturas diversas, de engajamento social, [...], de compreensão de sentimentos, paixões e

- comportamentos humanos, que possam concorrer para o desenvolvimento da sensibilidade ética e estética;
- g) dominar princípios técnico-metodológicos de ensino de línguas e literaturas que fundamentem atividades levadas à sala de aula, formas de avaliação e planejamento de curso
- h) analisar e utilizar criticamente materiais didáticos e paradidáticos;
- i) utilizar multimeios como recursos didáticos;
- j) executar planos de ação interdisciplinar;
- k) conscientizar-se de sua responsabilidade no processo de educação para a cidadania;
- l) conscientizar-se de que sua formação global e crítica deve ser um processo continuado e autônomo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2013, p. 14-15, grifo nosso).

O perfil esperado do egresso corrobora com o que já havia sido mencionado na seção sobre perfil do curso, ou seja, é esperado que o futuro docente consiga realizar a relação entre a teoria e a prática durante o ensino de língua e de literatura. Além disso, como não há especificações para qual língua são necessárias as metodologias para prática de ensino de literatura, compreendo que abarca a literatura de E/LE. Ademais, é importante “*dominar princípios técnico-metodológicos*” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2013, p. 14-15, grifo nosso), também é possível inferir que há *espaço* para a discussão sobre o ensino de literatura de LE.

Outro elemento importante que é apresentado no PPP são os eixos curriculares. Estes são definidos como “os aspectos relevantes da formação docente dos professores de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Espanhola”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2013, p. 14-15). A estrutura curricular é composta por 10 eixos. Porém, diante dos objetivos desta pesquisa, destaco os eixos de língua espanhola, os quais são os seguintes:

VI Eixo da Língua Estrangeira / Língua Espanhola - LE

Conteúdos curriculares e atividades práticas que visam à aquisição de capacidades, conhecimentos, competências e habilidades pertinentes às áreas da Língua e da Fonética e Fonologia de Língua Estrangeira.

VII Eixo da Formação Pedagógica em Língua Estrangeira e Literaturas/Língua Espanhola— LELIT

Conteúdos curriculares e atividades práticas que visam à aquisição de capacidades, conhecimentos, competências e habilidades pertinentes à formação pedagógica do futuro docente de Língua Estrangeira e Literaturas de Língua Estrangeiras, com ênfase na Linguística Aplicada e no ensino de língua e literaturas de língua estrangeira.

VIII Eixo do Estágio em Língua Estrangeira e Literatura/Língua Espanhol — ELELIT

Práticas de ensino e atuação pedagógica, com ênfase na atuação profissional do docente de Língua Estrangeira e Literaturas.

IX Eixo da Literatura em Língua Estrangeira/Língua Espanhola — LITLE

Conteúdos curriculares e atividades práticas que visam à aquisição de capacidades, conhecimentos, competências e habilidades pertinentes às áreas da Cultura, Civilização e Literaturas de Língua Estrangeira. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2013, p. 36-37, grifo do autor).

Para a área de espanhol são destinados quatro eixos. Por um lado, há dois eixos referentes aos conteúdos e às atividades práticas sobre língua e literatura. Por outro lado, há dois que são sobre a formação pedagógica, o estágio de língua, bem como de literatura de língua espanhola. O eixo que abarca a formação pedagógica em língua e literatura espanhola é destinado aos conteúdos e às práticas necessárias para o desenvolvimento do conhecimento e a competência para o trabalho pedagógico com a língua e com a literatura espanhola. O eixo destinado aos estágios de língua estrangeira destaca a literatura como um componente a ser trabalhado. Além disso, o documento também apresenta as disciplinas obrigatórias destinadas a cada eixo³⁰, como é possível ser visto no seguinte quadro:

Quadro 4. Disciplinas obrigatórias dos eixos curriculares de língua estrangeira

VI- Eixo da Língua Estrangeira — LE	10 disciplinas obrigatórias	1320277 — LIBRAS I 1310263 — Língua Espanhola I 1310269 — Língua Espanhola II 1310281— Fonética e Fonologia da Língua Espanhola 1310276 — Língua Espanhola III 1310279 — Língua Espanhola IV 1310280 — Língua Espanhola V 1310284— Língua Espanhola VI 1310285 — Língua Espanhola VII 1310286 — Língua Espanhola VIII
Carga horária total do eixo		1156 h/a
VII - Eixo da Formação Pedagógica em Língua Estrangeira e Literaturas — LELIT	2 disciplinas obrigatórias	1310282 — Linguística Aplicada e Ensino da Língua Espanhola I 1310431 — Ensino da Língua Espanhola Instrumental
Carga horária total do eixo		170 h/a
VIII - Eixo do Estágio em Língua Estrangeira e Literatura — ELELIT	3 disciplinas obrigatórias	1310456— Estágio de Observação - Língua Espanhola 1310460— Estágio de Intervenção Comunitária - Língua Espanhola 1310464 — Estágio de Regência - Língua Espanhola
Carga horária total do eixo		272 h/a
IX - Eixo da Literatura em Língua Estrangeira — LITLE	5 disciplinas obrigatórias	1310290— Cultura e Civilização Hispânica 1310167— Literaturas de Língua Espanhola I 1310169— Literaturas de Língua Espanhola II 1310171— Literaturas de Língua Espanhola III 13101374— Literaturas de Língua Espanhola IV
Carga horária total do eixo		425 h/a

Fonte: Adaptado de Universidade Federal de Pelotas (2013, p. 43).

³⁰ A disciplina Ensino de Literatura está no IV - Eixo da Formação Pedagógica em Língua Portuguesa e Literatura — LPLIT. Por isso, não é analisada.

A partir da tabela apresentada, é possível observar que, além das três disciplinas de estágios, são ofertadas obrigatoriamente duas disciplinas no eixo Formação Pedagógica em Língua Estrangeira e Literaturas. Assim, há cinco disciplinas que abordam questões sobre conteúdo, prática pedagógica e metodologia de ensino de língua e de literatura espanhola.

Em relação aos quatro eixos, dois são destinados para a relação entre língua, literatura e ensino. Como foi apresentado no Quadro 3, o eixo VII- Eixo da Formação Pedagógica em Língua Estrangeira e Literatura (LELIT) está composto pelas seguintes disciplinas obrigatórias: Linguística Aplicada e Ensino de Língua Espanhola I e Ensino de Língua Espanhola Instrumental. A primeira está localizada no terceiro semestre. Já a segunda, é ofertada no quarto semestre³¹. A oferta das duas disciplinas é feita antes das disciplinas sobre literatura de língua espanhola. Apesar das duas disciplinas estarem em um eixo que, em sua definição, contempla a relação entre língua, literatura e ensino, os discentes, quando vão cursar as disciplinas, ainda não tiveram contado com a formação em literatura de língua espanhola.

Na próxima página, apresento o Plano de Ensino da disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Espanhola I:

³¹ APÊNDICE II.

Imagem 4. Plano de Ensino de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Espanhola I

7.3.1.7 C Linguística Aplicada e Ensino da Língua Espanhola I

Nome da disciplina: Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Espanhola I	
Código: 1310282	Semestre oferta: 3º
Departamento/s: Letras Estrangeiras	Eixo: LELIT
Carga Horária Semanal: Presencial: 3h/t + 1h/p Não-presencial: 1h/e	Carga Horária Total: 85h/a
Créditos: 5	Natureza da Carga Horária: Obrigatória
Cursos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Letras – Português e Espanhol e Respectivas Literaturas 	
Pré-Requisito/s imediatos/s (efeito cumulativo):	
<ul style="list-style-type: none"> • Língua Espanhola II 	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Promover leituras acerca de temas pertinentes ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, de forma a orientar a reflexão crítica acerca da prática pedagógica do professor de Língua Espanhola no contexto educacional brasileiro. • Proceder à análise de material didático para o ensino da Língua Espanhola. 	
Ementa:	
<ul style="list-style-type: none"> • Formação teórico-crítica do professor de Língua Espanhola. 	
Conteúdo programático:	
<ul style="list-style-type: none"> • Introdução à Linguística Aplicada – conceito e historia • Interlíngua • Análise Contrastiva • Análise de Erros • Línguas em contato • Teorias de aquisição de segundas línguas: • Estruturalismo • Gerativismo • Condutismo • Cognitivismo / interacionismo • Modelo do Monitor de Krashen • Metodologias de ensino de língua estrangeira 	

Fonte: Adaptado de Universidade Federal de Pelotas (2013, p. 67-68).

Diante do semestre em que são ofertadas, as disciplinas de literatura não são pré-requisitos. Além disso, na ementa, no objetivo e no conteúdo não há alusão ao trabalho com o texto literário na aula de E/LE. Essa ausência também está presente na bibliografia apresentada no plano de ensino:

Imagem 5. Bibliografia

- Bibliografia básica:**
KONDO, Clara Miki; FERNÁNDEZ, Claudia; HIGUERAS, Marta. *Experto en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera – Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija Editorial, 1997.
LICERAS, Juana Muñoz (org). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1991.
LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (org). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004.
LITTLEWOOD, William, *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1996.
RICHARDS, Jack., RODGERS, Theodore. *Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas*. Madrid: Cambridge, 2001.
- Bibliografía complementar:**
ABADÍA, Pilar Melero. *Métodos y enfoques de ELE*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 2000.
BARALO, Marta. *La Adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros, 2004.
BELLO, Pilar & et alii. *Didáctica de las segundas lenguas*. Madrid: Santillana, 1990.
DURÃO, Adja Balbino. *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Eduel, 2004.
_____. *Lingüística Contrastiva: Teoría y Práctica*. Londrina: Moriá Editora, 2004
GARGALLO, Isabel Santos. *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como Lengua extranjera*. Madrid: Ed. Arcos/Libros 1999.
GIOVANNI, A. & et alii. *Profesor en acción, colección, investigación, didáctica, vol. I, II, III*. Madrid: Ed. Edelsa, 1996.
GRIFFIN, K. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Ed. Arco/Libros, 2005.
HADLEY, Alice Omaggio. *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle, 2001.
KOIKE, Dale A.; KLEE, Carol A. *Linguística aplicada – Adquisición del español como segunda lengua*. Denver: John Wiley & Sons, 2003.
KUMARAVADIVELU, B. *The post-method condition: Emerging strategies for second/foreign language teaching*. In: TESOL Quarterly, 28. 1994.
_____. *Toward a Postmethod Pedagogy*. In: TESOL Quarterly, 35. 2001.
LOCKHART, Charles; RICHARDS, Jack. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge, 1998.
MOITA LOPES, Luis Paulo. *Oficina de Lingüística Aplicada. A Natureza social e educacional dos procesos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
MEDINA López J. *Lenguas em contacto*. Madrid: Arco/Libros 1997.
REBOLLO, Anula A. *El abecé de la psicolingüística*. Madrid: Arco/Libros, 1998.
NUNAN, David. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press, 1996.
RICHARDS, J., LOCKHART, C. *Estrategias de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas*. Madrid, Cambridge University Press, 1998.
SEMINO, María Josefina Israel. *Español y portugués: desenredando las lenguas (guía para profesores alumnos brasileños)*. Rio Grande: FURG, 2007.
WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L. *Psicología para profesores de idiomas: enfoque comunicativo del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press, 1999.
ZANÓN, Javier. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Editorial Edinumen, 1999.

Fonte: Adaptado de Universidade Federal de Pelotas (2013, p. 68).

O referencial bibliográfico apresentado, portanto, destaca produções teóricas sobre didática e ensino de E/LE de forma ampla. Assim, apesar de estar no eixo que compreende a relação entre ensino de língua e de literatura, não há um direcionamento específico para essa temática.

Como foi mencionado anteriormente, o eixo LELIT também abarca a disciplina de Ensino de Espanhol Instrumental. Esta disciplina está localizada no quarto semestre. Assim, é ofertada antes das disciplinas de literatura de língua espanhola. A seguir, destaco o plano de ensino da disciplina:

Imagem 6. Plano de Ensino de Ensino de Espanhol Instrumental

7.3.1.6 D Ensino da Língua Espanhola Instrumental

Nome da disciplina: Ensino da Língua Espanhola Instrumental	
Código: 1310431	Semestre oferta: 4º
Departamento/s: Letras Estrangeiras	Eixo: LELIT
Carga Horária Semanal:	Carga Horária Total: 85h/a
Presencial: 3h/t + 1h/p Não-presencial: 1h/e	
Créditos: 5	Natureza da Carga Horária: Obrigatória
Cursos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Letras – Português e Espanhol e Respectivas Literaturas 	
Pré-Requisito/s imediatos/s (efeito cumulativo):	
<ul style="list-style-type: none"> • Língua Espanhola III • Linguística Aplicada e Ensino da Língua Espanhola I 	
Objetivos:	
<p>Proceder a leituras selecionadas e reflexões críticas sobre o ensino de leitura para fins acadêmicos. Ministrará aulas de Espanhol instrumental para a leitura.</p>	
Ementa:	
<p>Prática docente da leitura em Língua Espanhola: aspectos teóricos e aplicados.</p>	
Conteúdo programático:	
<ul style="list-style-type: none"> • A competência leitora • Propósitos variados de leitura e diferentes formas de ler • Os gêneros e tipos de textos • Pré-leitura • Compreensão • Organização e estrutura textual • Scanning • Skimming • Leitura acadêmica • Leitura de índices • Sondagem e avaliação • Vocabulário • Dicionários • Coesão • Micro-habilidades de leitura: • A importância do texto literário no ensino de E/LE • Orientações metodológicas para a utilização didática dos textos literários na aula de língua estrangeira. • Integração da língua e da literatura na aula de E/LE. • Textos literários x textos didáticos no E/LE. • Critérios para a escolha dos textos Literários na aula de E/LE. 	

Fonte: Adaptado de Universidade Federal de Pelotas (2013, p. 74-75).

No objetivo da disciplina, é especificado que as reflexões são sobre a leitura para fins acadêmicos. Portanto, apesar de as estratégias de leitura possam ser aplicadas em outros contextos, por exemplo, a educação básica, o foco principal é o contexto acadêmico.

Em relação aos conteúdos a serem abordados na disciplina, os cinco últimos elencados são referentes ao uso do texto literário na aula de E/LE. Há um destaque específico para metodologia de trabalho com texto literário. Dessa forma, é reconhecido a necessidade de práticas pedagógicas específicas para o uso do texto literário na aula de E/LE. Além disso, também estão previstas discussões sobre a importância do texto literário na aula de língua estrangeira, a relação entre língua e literatura, bem como os critérios para as escolhas dos textos literários. Todavia, diante da estrutura curricular, a disciplina sobre literatura de língua espanhola é ofertada no semestre seguinte, isto é, no quinto semestre. A realização das reflexões sobre o texto literário na aula de E/LE ficam subordinadas aos conhecimentos adquiridos autonomamente pelo discente ou pela seleção de textos realizadas pelo docente responsável pela disciplina. Por isso, os conteúdos trabalhados nas disciplinas de literatura de língua espanhola não podem ser articulados com as discussões feitas na disciplina de Ensino de Espanhol Instrumental.

Além do descompasso entre as disciplinas, não há referência bibliográfica sobre a leitura literária na aula de E/LE, conforme está disposto na seguinte imagem:

Imagem 7. Bibliografia de Ensino de Espanhol Instrumental

<p>Bibliografia básica:</p> <p>ASENCIO, G. J. & LOBATO, S.J. (org) <i>Estrategias en el aprendizaje de E/LE</i>. Madrid:SGEL. Nº 7. 2004. CORACINI, M.J.R.F. <i>O jogo discursivo na aula de leitura língua materna e língua estrangeira. A Aula de Leitura: um Jogo de Ilusões</i>. Campinas, SP: Pontes, 1995. GIOVANNINI et al. <i>Profesor en acción Volumen 3</i>. Madrid: Edelsa, 1996 JOUVE, Vincent. <i>A leitura</i>. São Paulo: Editora UNESP, 2002. KLEIMAN, Ângela. <i>Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura</i>. Campinas: Editora Pontes, 2ª edição, 1992.</p> <p>Bibliografia complementar:</p> <p>BON, Matte. <i>Gramática comunicativa del español. Volumes I e II</i>. España: Edelsa, 1995. BRANDÃO, Eduardo. Trad..<i>SEÑAS: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños</i>. Universidad de Alcalá de Henares. São Paulo: Martins Fontes, 2001. DAY, R. R.(ed). <i>New Ways in Teaching Reading</i>. Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1993. GRELLET. F. <i>Developing Reading skills</i>. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (org). <i>Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)</i>. Madrid: SGEL, 2004. NUTAL, C. <i>Teaching Reading Skills in a Foreign Language</i>. London: Heinemann, 1988.</p>

Fonte: Adaptado de Universidade Federal de Pelotas (2013, p. 75-76).

Com base na lista bibliográfica apresentada na imagem acima, é possível salientar que não há sugestão de bibliografia específica para o trabalho com o texto literário na aula de E/LE. Há textos direcionados para a leitura e para a didática em E/LE em geral.

Entretanto, como foi observado com os conteúdos elencados, é reconhecido a especificidade da leitura do texto literário. Por isso, há metodologia específica a ser discutida. No entanto, não há referencial bibliográfico sobre essa questão.

Além do eixo VII - Eixo da Formação Pedagógica em Língua Estrangeira e Literatura (LELIT), também é mencionado (Quadro 1) o eixo VIII - Estágio em Língua Estrangeira e Literatura (ELELIT). Este é direcionado para as práticas pedagógicas em Língua e em Literatura de Língua Espanhola. Como está especificado no Quadro 1, esse eixo é constituído por três disciplinas de estágio em E/LE, a saber: Estágio de Observação- Língua Espanhola, Estágio de Intervenção Comunitária – Língua Espanhola e Estágio de Regência – Língua Espanhola. A disciplina de Estágio de Observação apresenta o seguinte Plano de Ensino:

Imagem 8. Plano de Ensino de Estágio de Observação – Língua Espanhola

7.3.1.5. E Estágio de Observação - Língua Espanhola	
Nome da disciplina: Estágio de Observação / Língua Espanhola	
Código: 1310456	Semestre oferta: 5º
Departamento/s: Letras Estrangeiras	Eixo:
Carga Horária Semanal: 2 hp	Carga Horária Total: 34h
Créditos: 2	Natureza da Carga Horária: Obrigatória
Cursos: Licenciatura em Letras – Português e Espanhol e Respectivas Literaturas	
Pré-Requisito/s imediatos/s (feito cumulativo): Língua Espanhola IV	
Objetivos: Promover a inserção do professor de espanhol e literatura em formação em contexto autêntico de ensino e aprendizagem, visando a desenvolver a sua capacidade de interação com o professor em serviço, bem como de observação de aulas e reflexão crítica acerca da prática docente, de forma que demonstre condições de preparar e/ou adequar materiais didáticos para o nível observado	
Ementa: Atividades colaborativas em ambientes escolares da rede dos ensinos fundamental e médio e/ou atividades de pesquisa aplicada ou de campo de contextos escolares da rede pública dos ensinos fundamental e médio	
Conteúdo programático: Discussão crítica sobre as diferentes teorias. Desenvolvimento do exercício de planejamento de aulas. Discussão sobre a experiência docente. Análise de diferentes materiais pedagógicos. Desenvolvimento de materiais pedagógicos.	
Observação:	

Fonte: Adaptado de Universidade Federal de Pelotas (2013, p. 81-82).

A disciplina referente ao Estágio de Observação, como é destacado na ementa, é destinada à inserção do futuro docente de língua espanhola no contexto da educação

básica. Além disso, o objetivo da disciplina é “a inserção do professor de língua e de literatura em formação em contexto autêntico de aprendizagem”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2013, p. 81). Dessa forma, é previsto que a formação da identidade do educador da educação básica considera as questões que perpassam a língua e as literaturas espanholas. Portanto, além da aula de língua, a disciplina de Estágio de Observação – Língua Espanhola também compreende a literatura de E/LE como um aspecto presente no âmbito escolar.

Além desses elementos analisados, o Plano de Ensino também apresenta o conteúdo programático e a bibliografia, como é possível observar na seguinte imagem:

Imagem 9. Conteúdo programático e Bibliografia

<p>Conteúdo programático: Discussão crítica sobre as diferentes teorias. Desenvolvimento do exercício de planejamento de aulas. Discussão sobre a experiência docente. Análise de diferentes materiais pedagógicos. Desenvolvimento de materiais pedagógicos.</p> <p>Observação:</p>
<p>Bibliografia básica:</p> <p>ARAGONÉS, J. P. <i>Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI</i>. Madrid: La Muralla, 2004.</p> <p>GIOVANNI, A. & et alii. <i>Profesor en acción, colección, investigación, didáctica</i>, vol. I, II e III. Madrid: Ed. Edelsa, 1996.</p> <p>LITTLEWOOD, William, <i>La enseñanza comunicativa de idiomas</i>. Madrid: Cambridge University Press, 1996.</p> <p>NUNAN, David. <i>El diseño de tareas para la clase comunicativa</i>. Madrid: Cambridge University Press, 1996.</p> <p>RICHARDS, J., LOCKHART, C. <i>Estrategias de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas</i>. Madrid, Cambridge University Press, 1998.</p> <p>PCNs para Língua Estrangeira no Ensino Fundamental (total: 111 páginas) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf</p> <p>PCNs para Língua Estrangeira no Ensino Médio (páginas 90 a 134). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf</p>
<p>Bibliografia complementar:</p> <p>GÓMEZ, APARICIO, RAMÍREZ, GIL. <i>Recursos Didácticos para Alumnos e Profesores (II)</i>. Serie Didáctica. Brasília, DF: Embajada de España en Brasília. Consejería de Educación, 2009.</p> <p>LEFFA, V.J. <i>Produção de materiais de ensino: teoria e prática</i>. 1 ed. Pelotas: Educat, 2003.</p> <p>SANTOS GARGALLO, Isabel, <i>Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del E/LE</i>, Cuadernos de didáctica del español/LE, Madrid, Arco/Libros, 1999.</p>

Fonte: Adaptado de Universidade Federal de Pelotas (2013, p. 82-83).

Os conteúdos elencados são referentes à temas amplos sobre didática, docência, planejamento de aula. Em relação à bibliografia, é mencionado o livro *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, de Aragonés (2004). Assim, é

destinado uma bibliografia básica para o assunto de ensino de literatura de E/LE. Além disso, a disciplina de Estágio de Observação – Língua Espanhola é ofertada no mesmo semestre em que está localizada a disciplina de Literatura de Língua Espanhola I.

A outra disciplina é Estágio de Intervenção Comunitária – Língua Espanhola. Esta é destinada às atividades feitas com base nas demandas das escolas ou do Centro de Letras e Comunicação (CLC), como é possível observar no Plano de Ensino:

Imagem 10. Plano de Ensino de Estágio de Intervenção Comunitária – Língua Espanhola

7.3.1.1 G Estágio de Intervenção Comunitária - Língua Espanhola

Nome da disciplina: Estágio de Intervenção Comunitária LE/ Espanhol	
Código: 1310460	Semestre oferta: 5º
Departamento/s: Letras Estrangeiras	Eixo:
Carga Horária Semanal: 6h/p	Carga Horária Total: 68
Créditos: 4	Natureza da Carga Horária: Obrigatória
Cursos: Licenciatura em Letras – Português e Espanhol e Respectivas Literaturas	
Pré-Requisito/s imediatos/s (efeito cumulativo): Língua Espanhola VI / Estágio de Observação / Língua Espanhola	
Professores:	
Objetivos: Promover atividades de intervenção na comunidade escolar, mediante projetos de extensão ou ensino, atendendo a demandas específicas de seus membros (alunos, pais de alunos, funcionários) ou, ainda, a demandas provocadas pelo interesse do Curso de Letras.	
Ementa: Atividades de intervenção de língua espanhola na comunidade escolar, mediante projetos de extensão ou ensino, atendendo a demandas específicas de seus membros (alunos, pais de alunos, funcionários) ou, ainda, a demandas provocadas pelo interesse do Curso de Letras	

Fonte: Adaptado de Universidade Federal de Pelotas (2013, p. 89-90).

Diferentemente do Estágio de Intervenção – Língua Espanhola, o Plano de Ensino supracitado não apresenta especificações sobre o ensino de literatura. Além disso, o Plano de Ensino apresenta os conteúdos programáticos e o referencial bibliográfico, como é possível observar na Imagem 11:

Imagem 11. Conteúdos programáticos e Bibliografia

<p>Conteúdo programático: Planejamento e execução das atividades de intervenção comunitária;</p> <p>Elaboração de Projeto de Extensão ou Ensino para curso de 20h/a, incluindo as aulas e os materiais didáticos;</p> <p>Socialização da experiência docente;</p> <p>Reflexão sobre a prática.</p> <p>Observação:</p> <p>Bibliografia básica:</p> <p>ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. São Paulo: Pontes, 1993.</p> <p>ARAGONÉS, J. P. Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI. Madrid: La Muralla. 2004.</p> <p>BYRAM, M.; FLEMING, M. Tradução de José Ramón Parrando e Maureen Dolan. Perspectivas Interculturales en el Aprendizaje de Idiomas. Madrid: Edinumen, 2001.</p> <p>LEFFA, V.J. <i>Produção de materiais de ensino: teoria e prática</i>. 1 ed. Pelotas: Educat, 2003.</p> <p>LITTLEWOOD, William, <i>La enseñanza comunicativa de idiomas</i>. Madrid: Cambridge University Press, 1996.</p> <p>NUNAN, David. <i>El diseño de tareas para la clase comunicativa</i>. Madrid: Cambridge University Press, 1996.</p> <p>PCNs para Língua Estrangeira no Ensino Fundamental (total: 111 páginas) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf</p> <p>PCNs para Língua Estrangeira no Ensino Médio (páginas 90 a 134). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf</p> <p>SANTOS GARGALLO, Isabel, <i>Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del E/LE</i>. Cuadernos de didáctica del español/LE, Madrid, Arco/Libros, 1999.</p> <p>William, <i>La enseñanza comunicativa de idiomas</i>. Madrid: Cambridge University Press, 1996.</p> <p>WOODWARD, Tessa. Diseño de secuencias de trabajo para la clases de idiomas. Colección Cambridge. Didáctica de Lenguas. ISBN: 978-84-8323-302-3. Madrid: EDINUMEN</p> <p>_____. Planificación de clases y cursos. Didáctica de Lenguas. Colección Cambridge. ISBN: 978-84-8323-302-3. Madrid: EDINUMEN</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>ARRATE, G. & SÁNCHEZ VILLAPADIERNA, J. I. de, Internet y la enseñanza del español. Madrid: Arco/Libros, 2002</p> <p>GELABERT, M. J. et al. <i>Producción de materiales para la enseñanza del español</i>. Madrid: Arco Libros, 2002.</p> <p>GÓMEZ, APARICIO, RAMÍREZ, GIL. <i>Recursos Didácticos para Alumnos e Profesores (II)</i>. Serie Didáctica. Brasília, DF: Embajada de España en Brasília. Consejería de Educación, 2009.</p> <p>MOCHÓN RONDA, Ana M., <i>Los materiales reales en la formación y docencia del profesorado para la enseñanza de la lengua y cultura española</i>. FIAPE. I congreso internacional: <i>el español, lengua de futuro</i>. Toledo : 2005</p> <p>MONTALBÁN A., Fernando. <i>El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE</i>. FIAPE. II Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas. Granada: 2007</p> <p>KULIKOWSKI, Lara, VILLELIA, Maria Luisa González. Colección complementos. Serie Didáctica. <i>Unidades didácticas: español para niños</i>. Brasília, DF: Embajada de España en Brasília. Consejería de Educación, 2007.</p>

Fonte: Adaptado de Universidade Federal de Pelotas (2013, p. 89-91).

Os conteúdos elencados são referentes a assuntos gerais sobre planejamento e prática pedagógica. Na bibliografia apresentada, há a obra *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, de Aragonés (2004). Ademais, a disciplina de Estágio de Intervenção Comunitária – Língua Espanhola é ofertada no sétimo semestre, conforme está disposto no Apêndice II. Nesse semestre, também é ofertada a disciplina de Literatura de Língua Espanhola III. Apesar de ser realizada concomitantemente com a terceira disciplina de Literatura de Língua Espanhola, as disciplinas anteriores de Literatura de Língua Espanhola não são pré-requisito para a matrícula em Estágio de Intervenção Comunitária – Língua Espanhola.

O último estágio presente no eixo ELELIT é a disciplina de Estágio de Regência – Língua Espanhola³². Nessa prática, os futuros docentes de língua espanhola realizam atividades de docência em uma turma de contexto escolar ou similar. O Plano de Ensino não apresenta especificações sobre literatura e língua, diferentemente do que foi observado no Estágio de Observação. Na ementa, nos objetivos e nos conteúdos, não há menção sobre a literatura de língua espanhola. Apenas é citada a obra *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, de Aragonés (2004). Além disso, como as outras disciplinas analisadas anteriormente, as disciplinas de Literatura de Língua Espanhola não são pré-requisito para a realização da disciplina de Estágio de Regência – Língua Espanhola.

3.4 Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

A Universidade do Pampa apresenta dois cursos de licenciatura em Letras que oferecem formação em ensino de E/LE. Primeiramente, em 2010, foi fundado o curso Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas no *campus* Jaguarão. Alguns anos depois, em 2019, foi inaugurado o curso de licenciatura em Letras Línguas Adicionais Inglês/ Espanhol e Respectivas Literaturas no *campus* Bagé. Nesta pesquisa, serão analisados os PPP dos dois cursos oferecidos pela UNIPAMPA.

³² ANEXO I

3.4.1 Licenciatura em Letras Português/ Espanhol e Respectivas Literaturas

Nesta seção, analisarei o Projeto Político Pedagógico (PPP) referente a licenciatura em Língua Portuguesa/ Espanhola e Respectivas Literaturas. A oferta das línguas, bem como o nome desse curso é similar ao curso da UFPEL. Para este momento, são analisados os seguintes itens: objetivos do curso, perfil do profissional egresso e arquitetura curricular.

Nos objetivos gerais, são destacados dois pontos, como é possível verificar na seguinte citação:

- Proporcionar uma *formação lingüística, pedagógica e literária capaz de habilitar adequadamente o aluno ao exercício do magistério na educação básica (área de Letras)*, bem como possibilitar o desenvolvimento de um senso crítico, necessário ao futuro profissional, para que possa atuar efetivamente no contexto sociopolítico em que estará inserido.
- Contribuir, através do ensino, da pesquisa e da extensão, para o desenvolvimento dos estudos lingüísticos e literários, bem como da *metodologia relacionada com o ensino de línguas e literaturas*. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2010, p. 07, grifo nosso).

No trecho supracitado, de maneira semelhante aos documentos que foram analisados anteriormente, não há especificação de qual língua está sendo referida. Assim, é possível compreender que os objetivos são destinados ao trabalho e ao estudo das duas línguas. Essa compreensão também é corroborada pela menção da “área de Letras”. Dessa forma, como objetivo geral para as duas línguas de formação é destacado o estudo dos aspectos lingüísticos, pedagógicos e literários para a atuação na educação básica. Esses três eixos de conhecimento para a língua espanhola vão ao encontro do que foi discutido nos documentos oficiais de âmbito nacional e regional. Além disso, no segundo objetivo, também é mencionado o entrelaçar entre literatura e ensino, pois destaca a importância de desenvolvimento de metodologias de ensino para essa área de atuação.

Em relação aos objetivos específicos, são apresentados nos seguintes itens:

- Capacitar o aluno para que possa lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos orais e escritos;
- Conscientizar o aluno acerca da sua inserção na sociedade e do papel sociopolítico do professor de língua(s) e de literatura(s);
- Possibilitar ao aluno o domínio estrutural e funcional das línguas estudadas, nas suas manifestações orais e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- Tornar o aluno ciente sobre as variedades lingüísticas e culturais de ambos os idiomas;

- *Despertar a consciência sobre a inter-relação entre os fatos histórico-sociais, sócio-culturais e as manifestações literárias, enfatizando-as, também, como meio de ampliar a visão de mundo;*
- *Estimular a reflexão teórica sobre as diferentes concepções de linguagem e os seus usos, bem como sobre a literatura enquanto forma de expressão cultural, artística e ideológica;*
- Propiciar o uso de novas tecnologias relacionadas ao ensino;
- Fazer com que o aluno assuma sua formação acadêmico-profissional como processo contínuo, autônomo e permanente;
- Possibilitar ao aluno a participação em espaços que articulem ensino, pesquisa e extensão [sic]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2010, p. 08, grifo nosso).

Nos itens grifados é mencionado a atuação esperada do futuro docente sobre o trabalho com a literatura. Sendo assim, a produção literária é concebida como imbricada nos aspectos sócio-histórico-cultural. Abarcar a literatura nessa perspectiva, vai ao encontro do que foi discutido sobre o lugar da literatura na sala de aula de língua estrangeira. A literatura, conforme Sivasubramaniam (2006), possibilita o conhecimento dos aspectos culturais e sociais da língua estrangeira, de acordo com o que foi sintetizado no Diagrama 1.

No perfil do egresso também é destacada a formação docente no âmbito da educação básica. Além disso, traz, novamente, o profissional de Língua Portuguesa/Espanhola e as respectivas literaturas. Dessa forma, a literatura de língua espanhola também é contemplada para o ensino da educação básica. Ademais, o documento também apresenta quais habilidades e competências são esperadas na composição do perfil do egresso:

- Domínio do uso da Língua Portuguesa, da Língua Espanhola nas suas manifestações oral e escrita, em termos de produção e compreensão de textos;
- Conhecimento das Literaturas de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola;
- Familiaridade com as noções da Língua Brasileira de Sinais;
- Criticidade em relação à linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- Criticidade em relação às perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- Percepção dos diferentes contextos interculturais e das relações que se estabelecem entre linguagem e criação literária;
- Familiaridade com os recursos multimeios voltados para o ensino, aprendizagem e comunicação;
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a adequação dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino da Educação Básica;
- Domínio dos conteúdos básicos que são objetos dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;

- Familiaridade com atividades de pesquisa e de extensão.
- Análise crítica e construção de materiais paradidáticos e didáticos para o ensino de línguas e literaturas;
- Percepção e conhecimento das diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas regional e nacionalmente [sic]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2010, p. 08).

O perfil esperado do egresso também reafirma a necessidade do futuro docente saber adequar os conhecimentos à educação básica. O documento menciona o olhar crítico do futuro docente perante os materiais didáticos e aos paradidáticos sobre o ensino de língua e de literatura. Como não é especificada a língua da literatura, é possível compreender que a literatura de LE também é foco para o ensino.

O último aspecto a ser analisado nessa seção sobre o PPP do curso Licenciatura em Letras Português/Espanhol e perspectivas literaturas da UNIPAMPA é a Arquitetura Curricular. No documento, é destacado que

[n]o âmbito dos estudos lingüísticos o curso prioriza uma concepção de linguagem sócio-interacionista e comunicativa, contemplando ainda as especificidades do código lingüístico. Em relação aos estudos literários o curso propõe-se a formar professores a partir de uma visão comunicativa da literatura que entende o ato de leitura na perspectiva da pragmática e da hermenêutica modernas. Nesse sentido, sem desconsiderar as contribuições de outras perspectivas teórico-críticas de acesso ao texto, os estudos literários orientam-se por uma concepção e prática da hermenêutica como fundamento da teoria interpretativa, uma vez que essa perspectiva teórico-metodológica possibilita trabalhar com a arte da palavra como prática significativa passando continuamente da ficção ao acontecimento sócio-histórico [sic]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2010, 09-10).

Diferentemente dos documentos analisados anteriormente, o da UNIPAMPA Jaguarão apresenta a concepção de linguagem, bem como a perspectiva que orienta o estudo e a prática com o texto literário. Por um lado, no âmbito da linguagem, o curso dá ênfase para o viés teórico sociointeracionista e comunicativo. Por outro lado, em relação à literatura, é destacado o viés comunicativo da literatura, bem como a corrente epistemológica da hermenêutica e da pragmática.

A arquitetura curricular é estruturada em três eixos: língua espanhola, literatura, língua portuguesa e educação. Diante dos objetivos desta pesquisa, é analisado o eixo de literatura. Primeiramente, é necessário apresentar a mudança curricular que ocorreu em 2010. A motivação das modificações é embasada em uma análise feita sobre as contribuições de determinadas disciplinas para a formação docente, como é observado no seguinte excerto:

[...] durante o processo de implementação do currículo do curso de Letras planejado no início da implantação do curso, ainda em 2006, conforme se encontra relatado no histórico deste Projeto, foram observadas algumas inconsistências, no que se refere à estrutura curricular. Foi observado que algumas disciplinas constantes na estrutura inicial não contribuíam da maneira esperada para a formação do perfil do egresso. (UNIPAMPA, 2010, p. 18).

Para a realização do novo currículo foi feita a extinção e a equivalência de disciplinas. Diante do interesse deste trabalho, é apresentado o quadro de modificações realizada na área de Literatura de Língua Portuguesa e Espanhola. A seguir, apresento a tabela disponível no PPP:

Quadro 5. Equivalência e extinção de disciplinas

2.15.3. Área de Literaturas de Língua Portuguesa e Espanhola

Currículo em Extinção		Novo Currículo	
Código	Disciplinas	Código	Disciplinas
	Introdução aos Estudos Literários (4 créditos)		Introdução aos Estudos Literários (4 créditos)
	Teoria da Literatura I(4 créditos)		Teoria da Literatura I (4 créditos)
	Teoria da Literatura II(4 créditos)		Teoria da Literatura II(4 créditos)
	Literaturas de Língua Portuguesa I (2 créditos)		Literaturas de Língua Portuguesa I (2 créditos)
	Literaturas de Língua Portuguesa II (2 créditos)		Literaturas de Língua Portuguesa II (2 créditos)
	Literaturas de Língua Portuguesa III (2 créditos)		Literaturas de Língua Portuguesa III (2 créditos)
	Literatura Espanhola I (2 créditos)		Literatura Espanhola I (2 créditos)
	Literatura Espanhola II (2 créditos)		Literatura Espanhola II (2 créditos)
	Literatura Hispano-americana I (2 créditos) Literatura Hispano-americana II (2 créditos)		Literatura Hispano-americana (4 créditos)
	Literatura Brasileira (4créditos)		Literatura Brasileira (4créditos)
	Tópicos de Literatura latino-americana (4 créditos)		Tópicos de Literatura latino-americana (4 créditos)
	Literatura Infanto-juvenil (4 créditos)		Eletiva
	Seminário de Ensino de Literatura (4créditos)		Extinta

Fonte: Adaptado de Universidade Federal do Pampa (2010, p. 19-20).

No currículo extinto, era ofertada uma disciplina sobre ensino de literatura. Entretanto, para o novo currículo, essa disciplina foi extinta. De acordo com o que foi mencionado no trecho supracitado, algumas disciplinas foram eliminadas ou sofreram modificações, porque não promoviam contribuições para a formação do futuro docente. Portanto, a partir da elaboração do novo currículo, compreendo que, para os seus organizadores, a disciplina sobre ensino de literatura não estava contribuindo para a formação do futuro egresso. Além disso, é importante destacar que a disciplina não sofreu

alterações, apenas foi extinta. Diante dessa contatação, busquei encontrar outras disciplinas que abarcassem a temática sobre ensino de literatura. Apenas a disciplina Introdução aos Estudos Literários aborda conteúdos sobre a leitura literário como prática pedagógica. Dessa forma, é analisado o Plano de Ensino:

Imagem 12. Plano de Ensino de Introdução aos Estudos Literários

CURSO/SEMESTRE	Licenciatura em Letras - Português e Espanhol e Respectivas Literaturas –1º semestre
DISCIPLINA	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LITERÁRIOS
CARÁTER DA DISCIPLINA	Obrigatório
PRÉ-REQUISITO	Nenhum
CÓDIGO	JL0001
CARGA HORÁRIA TOTAL	60 Horas
CRÉDITOS	4 Créditos
NATUREZA DA CH	Prática (2 cr) Teórica (2 cr)
EMENTA	Discussão de tópicos da teoria da leitura e da teoria da literatura, com a problematização das práticas de leitura em sala de aula. Formação do gosto e ampliação do repertório de leitura literária. O texto literário em relação a outros sistemas artísticos.
CONTEÚDO	1 - O ensino da literatura e a formação do (des)gosto pelo texto literário 2 - A aventura do leitor: do livro à navegação 3 - Natureza, função e conceituação da literatura 4 - Introdução à teoria da leitura: as máscaras do leitor no texto literário 5 - Práticas de leitura de textos literários - narrativo, lírico e dramático 6 - Práticas de leitura intersemiótica: literatura, cinema e música
BIBLIOGRAFIA	Básica: LAJOLO, Marisa. Literatura: leitores & leituras . São Paulo: Moderna, 2001. CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador . São Paulo: UNESP, 1997. JOUVE, Vicent. A leitura . São Paulo: UNESP, 2002. MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. A formação do gosto: o possível crível. In: _____. Leitura, Literatura e escola . São Paulo: Martins Fontes, 2001. Complementar: CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador . São Paulo: UNESP, 1997. MORICONI, Ítalo. Como e por que ler poesia brasileira do século XX . Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. MARTIN, Marcel. A linguagem cinematográfica . São Paulo: Editora Brasiliense, 1990. MAINGUENEAU, Dominique. Pragmática para o discurso literário . São Paulo: Martins Fontes, 1996. WISNIK, José Miguel. Sem receita: ensaios e canções . São Paulo: Publifolha, 2006..

Fonte: Universidade Federal do Pampa (2010)

A ementa e os conteúdos apresentam questões referentes ao ensino de literatura, à leitura e à formação do leitor. Porém, esses tópicos são abrangentes, isto é, não são realizadas especificações sobre a leitura e o ensino da literatura de E/LE. No referencial bibliográfico também não há textos ou obras sobre a literatura de E/LE. Além disso, a disciplina de Introdução aos Estudos Literários é ofertada no primeiro semestre, já as

disciplinas de Literatura Espanhola/Hispano-americana são ofertadas a partir do quarto semestre³³. Diante dessa disposição na oferta das disciplinas obrigatórias, os discentes cursam a disciplina destinada aos tópicos sobre ensino e leitura literária antes das disciplinas de literatura.

No sétimo e no nono semestre, são ofertadas as disciplinas de Estágio em Língua Espanhola e Literaturas. As nomenclaturas³⁴ das disciplinas induzem para a possibilidade de estágio que abarca a literatura de língua espanhola na educação básica. Por isso, analiso-as neste trabalho. Primeiramente, apresento o Plano de Ensino da disciplina de Estágio II:

Imagem 13. Plano de Ensino de Estágio II: língua espanhola e literatura

CURSO/SEMESTRE	Licenciatura em Letras – Português e Espanhol e Respectivas Literaturas – 7º Semestre
DISCIPLINA	ESTÁGIO II: LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURA
CARÁTER DA DISCIPLINA	Obrigatória
PRÉ-REQUISITO	Língua Espanhola VI
CÓDIGO	JL0033
CARGA HORÁRIA TOTAL	45h
CRÉDITOS	3 Créditos
NATUREZA DA CH	Prática
EMENTA	Observação da prática docente do Ensino de Língua Espanhola pelo discente, para conhecimento da realidade na qual irá atuar como estagiário, além de contato com a dinâmica escolar.
CONTEÚDO	<ol style="list-style-type: none"> 1 - Observação e problematização da realidade escolar e do ensino do espanhol 2 - Análise e vivência de propostas metodológicas, procedimentos e recursos; 3 - Observação e co-participação no trabalho docente; 4 - Investigação e de alternativas metodológicas para o processo ensino-aprendizagem com atuação prática na Comunidade Escolar; 5 - Socialização da experiência de Observação e Co-participação; 6 - Produção de um relatório final.
BIBLIOGRAFIA	<p>Básica:</p> <p>ALONSO, Encina. <i>¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?</i> Madrid: Edelsa, 1994.</p> <p>FERNÁNDEZ, Sensoles. <i>Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera.</i> Madrid: Edelsa, 1997.</p> <p>GIOVANNINI, Arno et al. <i>Profesor en acción.</i> Vols. 1, 2 e 3. Madrid: Edelsa, 1996.</p> <p>Complementar:</p> <p>SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. <i>Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas.</i> Madrid: Edelsa: SGEL, 1993.</p> <p>SANTA-CECILIA, Álvaro G. <i>El currículo de español como lengua extranjera.</i> Madrid: Edelsa, 1995.</p>

Fonte: Universidade Federal do Pampa (2010)

Esse estágio é destinado à observação de práticas docentes. Apesar da nomenclatura fazer referência à literatura, não há elementos que se direcionam a essa

³³ Apêndice III

³⁴ Estágio II: língua espanhola e literatura

Estágio IV: língua espanhola e literaturas

abordagem. Além disso, as disciplinas de Literatura Espanhola/ Latino-Americana não são pré-requisito para a matrícula.

A outra disciplina de estágio ofertada é Estágio IV: língua espanhola e literaturas, apresenta o seguinte Plano de Ensino:

Imagem 14. Plano de Ensino de Estágio IV: língua espanhola e literatura

CURSO/SEMESTRE	Licenciatura em Letras –Português/Espanhol e respectivas literaturas – 9º semestre
DISCIPLINA	ESTÁGIO IV: LINGUA ESPANHOLA E LITERATURA
CARÁTER DA DISCIPLINA	Obrigatória
PRÉ-REQUISITO	Linguística Aplicada ao ensino do espanhol I e II Literatura Espanhola II Literatura Hispano- americana
CÓDIGO	JL0043
CARGA HORÁRIA TOTAL	120h
CRÉDITOS	8 Créditos
NATUREZA DA CH	Prática
EMENTA	Experiência docente de caráter prático, teórico e metodológico do ensino de Língua Espanhola em nível fundamental e médio do sistema escolar ou em modalidades alternativas de ensino.
CONTEÚDO	Serão apresentados planejamentos de aula mediante a observação do programa da escola em que realizar o estágio; ou mediante proposta de projeto (pré-) elaborado no estágio I : 1 - Preparação das atividades de estágio 2 - Seleção bibliográfica 3 - Escolha de recursos audiovisuais, quando o caso 4 - Planejamento de unidade 5 - Avaliação e produção de materiais didáticos com vistas à docência 6 - Avaliação 7 - Compreensão dos fenômenos de sala de aula 8 - Reflexão sobre o desempenho docente quanto a níveis de aprendizagem, realidade social dos alunos, habilidades que devem ser exploradas
BIBLIOGRAFIA	Básica: FERNÁNDEZ, Sensoles. Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa, 1997. GIOVANNINI, Arno et al. Profesor en acción. Vols. 1, 2 e 3. Madrid: Edelsa, 1996. SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Madrid: Edelsa: SGEL, 1993. Complementar: SANTA-CECILIA, Álvaro G. El currículo de español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa, 1995. MORENO, Concha et al. Actividades lúdicas para la clase de español. Madrid: SGEL, 1999.

Fonte: Universidade Federal do Pampa (2010)

Na disciplina de Estágio IV: Língua Espanhola e Literatura, não há especificidade do trabalho com a literatura em sala de aula. Todavia, a disciplina de Literatura Espanhola II e de Literatura Latino Americana são componentes exigidos para a realização do estágio.

3.4.2 Licenciatura em Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas

O curso de Letras – Línguas Adicionais da UNIPAMPA está localizado no *campus* Bagé. O PPP disponibilizado no site da instituição é de 2019. Diferentemente dos cursos de licenciatura em Letras na região, o curso de Letras do *campus* Bagé é direcionado para duas línguas estrangeiras, a saber: Inglês e Espanhol. A criação do curso tem como base a seguinte justificativa:

[...] embora seja possível compreender a área de “Letras” como um único campo, existem especificidades que diferenciam a formação em língua portuguesa enquanto língua majoritária do país e a formação em línguas adicionais, no caso, inglês e espanhol. Tanto as metodologias de ensino quanto as estratégias de aprendizagem empregadas pelos estudantes são comuns a ambas as línguas adicionais, mas diferentes das de língua portuguesa. Em outras palavras, há mais aspectos em comum entre duas línguas adicionais do que entre uma língua adicional e a língua materna no que tange aos procedimentos metodológicos e de aprendizagem, o que justifica a formação em duas línguas adicionais em vez de uma língua adicional somada à língua materna. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2019, p.20).

A partir da compreensão de que há aspectos metodológicos específicos e distintos que permeiam a formação de docentes em língua portuguesa, bem como de língua adicional/ estrangeira³⁵, o curso apresenta uma proposta de curso que:

constitui um diferencial tanto em termos de habilitação profissional para o egresso (vantagem no mercado de trabalho) quanto em termos de inovação no cenário nacional dos cursos de Letras. A formação em duas línguas adicionais (concomitantes e interligadas) suscita o envolvimento mais direto dos docentes e discentes com a pesquisa na área e as práticas de extensão especificamente voltadas ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2019, p.20).

Assim, o curso tem a finalidade de possibilitar um engajamento maior dos discentes diante das práticas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem em língua adicional/ estrangeira. Para a análise são considerados os seguintes itens do PPP: objetivos, perfil do egresso e organização didático-pedagógica.

³⁵ Para esta pesquisa, optei por utilizar o termo Língua Estrangeira. Essa escolha foi feita com base em Martínez (2018). Segundo o autor, a utilização do termo língua estrangeira e literatura de língua estrangeira destaca a necessidade de didática e de metodologia específicas para o ensino da língua e da literatura de E/LE. Sendo assim, ao citar documentos que se ancoram na perspectiva de Língua Adicional, utilizei a expressão “adicional/ estrangeira” para marcar a perspectiva adota neste trabalho.

Referente aos objetivos, estes estão divididos em principal e em específicos. Sobre o primeiro, o documento compreende que

[...] suscitar a reflexão crítica a respeito da inter-relação linguística, cognitiva, histórica, geopolítica, socioeconômica e artística das culturas hispânicas e anglófonas no contexto em que a UNIPAMPA está inserida, no qual o português é a língua majoritária. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2019, p.20).

O objetivo geral, portanto, está direcionado para a compreensão do contexto em que a Universidade está inserida, bem como a relação entre a cultura e as línguas no contexto profissional. Para os objetivos específicos, são apresentados estes itens:

- Desenvolver e/ou aperfeiçoar a competência comunicativa em ambas as línguas adicionais;
- Propiciar situações de discussão teórico-metodológica a respeito da docência de línguas adicionais;
- *Fomentar a indissociabilidade entre língua e literatura nos contextos de ensino;*
- Estimular os multiletramentos;
- *Estimular a reflexão acerca da linguagem e seus usos, bem como acerca da literatura enquanto forma de expressão cultural, artística e ideológica;*
- Estimular o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- Proporcionar uma sólida formação para o exercício do magistério na Educação Básica, permitindo o desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos que atendam às necessidades contemporâneas do sistema educacional brasileiro;
- Propiciar uma formação docente que prepare para o ensino focado na aprendizagem e no enriquecimento cultural do aluno;
- Permitir um percurso formativo flexível e diversificado, calcado no respeito às diferenças, na liberdade de pensamento e expressão, na pluralidade dos saberes e na valorização das práticas locais, regionais, nacionais e internacionais;
- Conscientizar o graduando acerca da sua inserção na sociedade e do papel sociopolítico do professor de línguas e literaturas;
- Promover a articulação entre ensino, pesquisa e extensão por meio das diversas atividades desenvolvidas ao longo do curso;
- Fomentar no graduando a consciência de que sua formação acadêmico-profissional é um processo contínuo e autônomo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2019, p. 30-31, grifo nosso).

Os objetivos apresentados nos itens três e cinco trazem a relação entre a língua, literatura e cultura. Essa relação também é apresentada por Sivasubramaniam (2006).

Sobre o perfil do egresso, será feito um recorte dos itens apresentados no PPP, pois a lista é apresentada ao longo de três páginas. Dessa forma, destaco os seguintes itens relevantes para os objetivos desta pesquisa:

- Saiba articular os conhecimentos adquiridos o longo das disciplinas e de sua formação, buscando selecionar e criar experiências de aprendizagem relevantes para a Educação Básica, tendo em vista a formação de um aluno capaz de usar os recursos da língua para promover sua autonomia e sua cidadania;
- [...]
- Seja competente nas diferentes situações de uso da(s) e literaturas(s) estudada (s), assim como no ensino-aprendizagem da(s) mesma(s);
- [...]
- Entender a importância que assume frente ao letramento em línguas adicionais junto a seus futuros alunos e busque promovê-los;
- Respeitar seus alunos, em suas vivências, independentemente se seu meio social, cultural, étnico, religioso ou econômico, sempre ciente do papel transformador do estudo e do uso habilidoso das potencialidades linguísticas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2019, p. 31-33).

Com base nos elementos elencados é possível observar que o perfil do futuro egresso abarca questões abordadas nos Capítulos anteriores desta pesquisa. Primeiramente, o curso prevê a articulação entre os conhecimentos sobre literatura, letramento e educação básica. Em segundo lugar, é esperado que o futuro docente consiga proporcionar atividades que promovam a autonomia e a cidadania do educando, bem como o respeito as especificidades de vivência de cada discente. Esse olhar para o educando vai ao encontro da perspectiva humanista de Rogers (1978). O autor compreende a educação como um processo que abarca os conhecimentos intelectuais e pessoais de cada educando. Para isso, além dos pressupostos discutidos no Capítulo 2, Rogers (1978) salienta o respeito pelas especificidades de cada discente. Além disso, é importante que o educador compreenda que é um outro ponto de vista e que deve ser aceito, bem como discutido. Dessa forma, é importante que o educador apresente uma compreensão empática diante das questões que surgem na sala de aula. (ROGERS, 1978, p. 117). De maneira similar, Bajour (2012) destaca a escuta sensível para a leitura literária. Por último, destaco outro ponto mencionado nos objetivos: a importância da promoção dos letramentos nas aulas de aula.

No PPP, além dos pontos analisados, também é discutida a organização didático-pedagógica para o curso Licenciatura em Letras – Línguas Adicionais e Respectivas Literaturas. É destacado que o curso é direcionado para a formação de professores para a educação básica. Além disso, a composição curricular é realizada com base nos seguintes eixos curriculares: docência, formação interdisciplinar, literatura, inglês e espanhol.

No eixo da literatura, é mencionado a relação entre a literatura de língua adicionais e a relação com a educação básica, como é possível observar no seguinte excerto:

[...] quanto ao eixo curricular “**Literatura**”, o curso concebe seu objeto de análise como manifestação de expressão verbal, cultural e artística, capaz de representar o sujeito em sua individualidade e em sua dimensão histórica e social. Pela importância da Literatura na promoção de sujeitos e cidadãos, o curso volta-se para a qualificação de educadores aptos a trabalharem, na Educação Básica, com o texto literário integrado às aulas de línguas adicionais, pois aprender uma língua adicional envolve essencialmente aprender a cultura dessa língua, ou seja, a forma como os falantes dessa língua interagem no mundo em diversos contextos. De acordo com Hadley (2001, p.104-105), a compreensão cultural deve ser enfatizada de diversas formas para que os alunos tornem-se sensíveis a outras culturas e preparados para conviver harmoniosamente com a comunidade da língua alvo. Incorporar a cultura ao currículo significa trazer para a sala de aula de língua adicional material cultural autêntico a fim de promover uma consciência global e uma reflexão consistente sobre interculturalidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2019, p. 26).

O PPP, portanto, apresenta a compreensão da língua como indissociável da cultura. Dessa forma, a literatura é vista como um artefato cultural que possibilita essa relação no processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva para o ensino de língua está em concordância com o que foi abordado no Capítulo I sobre o lugar da literatura no ensino de E/LE. Como foi destacado por Goauttnaeur (2005), a língua está embricada nas relações culturais. Dessa forma, não é possível dissociar esses dois elementos. Além disso, no Diagrama 1, também é mencionado o envolvimento emocional do leitor durante a leitura literária. Essa característica da leitura literária promove o encontro do leitor com os aspectos socio-histórico-culturais de forma subjetiva. Inclusive, esse encontro subjetivo promove o processo de percepção das alteridades, de acordo com a perspectiva do Letramento Literário.

Com base no que foi discutido até o momento, realizo a análise das disciplinas apresentadas no eixo de Literatura. Apenas há uma disciplina sobre ensino de literatura, a qual é ofertada conjuntamente para o Inglês e o Espanhol. O Plano de Ensino é apresentado na próxima página:

Imagem 15. Plano de Ensino de Ensino de Ensino de Literaturas de Línguas Adicionais

Componente Curricular	Carga horária total: 60h
Ensino de Literaturas de Línguas Adicionais	Teórica: 30h
	Prática como Componente Curricular: 30h
Ementa	
O processo de ensino-aprendizagem de literatura e a formação do leitor de línguas adicionais. O letramento literário e a multimodalidade. Métodos de abordagem do texto literário em sala de aula. Análise e elaboração de material didático.	
Objetivos	
<p>Objetivo Geral: Refletir sobre métodos de abordagem do texto literário em sala de aula.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a reflexão sobre o uso da literatura no ensino da língua adicional; - Estudar as relações interdisciplinares da literatura com outras mídias e o uso de adaptações - Proporcionar a análise e a produção de material didático. 	
Referências Bibliográficas Básicas	
<p>EAGLETON, Terry. Teoria da literatura: uma introdução. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.</p> <p>HUTCHEON, Linda. Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção. Rio de Janeiro: Imago, 1991.</p> <p>LAJOLO, Marisa. Literatura: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.</p> <p><i>* Bibliografia mais atualizada poderá ser indicada pelo professor no seu plano de ensino no momento da oferta do componente curricular.</i></p>	
Referências Bibliográficas Complementares	
<p>COMPAGNON, A. O demônio da teoria: literatura e senso comum. Belo Horizonte: UFMG, 1999.</p> <p>LIMA, Luiz Costa Lima (Org.). A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.</p> <p>ORLANDI, Eni Puccinelli. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.</p> <p>KRESS, Gunther R. Reading images: the grammar of visual design. 2nd ed. London: Routledge, c2006.</p> <p>WELLEK, Rene. Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes 2003.</p> <p><i>* Bibliografia mais atualizada poderá ser indicada pelo professor no seu plano de ensino no momento da oferta do componente curricular.</i></p>	

Fonte: Adaptado de Universidade Federal do Pampa (2019, p. 67-68).

A disciplina é voltada para a discussão do texto literário na aula de língua inglesa ou de língua espanhola. Além de abordar a discussão sobre metodologia, há a reflexão sobre o uso do texto literário, bem como a discussão sobre o letramento literário e a multimodalidade. Entretanto, quando são apresentadas as indicações bibliográficas, não há textos sobre letramentos, letramento literário ou multimodalidade. Ademais, não há textos sobre o ensino de literatura na aula de língua estrangeira/ adicional. Os textos são direcionados, de forma geral, a discussões sobre teoria da literatura, leitor e interpretação.

Assim, apesar dos objetivos apontarem para um caminho, os textos indicados não abordam, de forma específica, o que é proposto pela disciplina. Outra questão importante a ser destacada é a localização da disciplina em relação à oferta da disciplina de Literatura³⁶. A disciplina de Ensino de Literaturas de Línguas Adicionais é ofertada antes da disciplina de Literatura Hispânica, quinto e sétimo semestre respectivamente. Além disso, é ofertado o Estágio em Contexto Escolar I e II antes da disciplina de Literatura Hispânica. Dessa forma, os discentes se engajam em práticas escolares e em discussões sobre ensino de literatura na aula de língua estrangeira/ adicional antes de estudarem a literatura hispânica.

A disciplina de Estágio em Contexto Escolar I e II apresentam os Planos de Ensino³⁷ similares. Nestes não há menção sobre a literatura de língua estrangeira/ adicional no ensino de língua, tampouco é apresentado bibliografia sobre esse assunto. Em relação ao Plano de Ensino dos Estágios em Projeto de Extensão I e II³⁸, não há indicações sobre o ensino de literatura de língua estrangeira/ adicionais, apesar de serem ofertados posteriormente a disciplina Literatura Hispânica.

3.5 Formação docente e o currículo: relacionando saberes

Com base no exposto na apresentação e na análise dos dados acima, percebo que os PPP mencionam a formação direcionada para a educação básica. Além disso, quando estão apresentando os itens sobre a caracterização, os objetivos do curso, o perfil do egresso e os eixos formativos do currículo, os PPP contemplam a discussão sobre a literatura no ensino de E/LE. O PPP do curso de Letras Português/ Espanhol e Respectivas Literaturas (UNIPAMPA) inclusive salienta a literatura como “um meio de ampliar a visão de mundo”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2010, p. 08).

Essa função da literatura também foi apontada por Paulino e Cosson (2019), como foi discutido anteriormente. Para os autores a literatura possibilita a alteridade. O leitor, portanto, experencia fatos e contextos sócio-histórico-culturais distintos. Corroborando, assim, para a ampliação e a compreensão da própria realidade do leitor. Diante dessa característica da leitura literária, Compagnon (2009) questiona o que a difere de outras produções como, por exemplo, filme e documento. Nas palavras do autor:

³⁶ APÊNDICE IV

³⁷ ANEXO II /III

³⁸ ANEXO IV / V

As biografias não nos fazem viver a vida dos outros? O cinema não contribui para a nossa experiência da narrativa e, portanto, para a constituição de nossa identidade? Quem, lendo Freud, não passou por uma prova de reconhecimento? (COMPAGNON, 2009, p. 55).

Diante dessas perguntas, Compagnon (2009) define a especificidade da literatura diante das outras produções. Segundo o autor,

[...] todas as formas de narração, que compreende o filme e a história, falamos de uma vida. O romance o faz, entretanto, com mais atenção que a imagem móvel e mais eficácia que a anedota policial, pois o instrumento penetrante é a língua, e ele deixa toda a sua liberdade para a experiência imaginária e para a deliberação moral, particularmente na solidão prolongada da leitura. Aí o tempo é meu. Sem dúvidas posso suspender o desenrolar do filme, pará-lo em uma imagem, mas ele durará sempre uma hora e meia, ao passo que eu dito o ritmo de minha leitura e das aprovações e condenações que ela suscita em mim. (COMPAGNON, 2009, p. 55).

Assim, a especificidade da leitura literária, em relação a outras manifestações artísticas e escritas, está relacionada com a maior exigência do leitor para o engajamento na produção imaginária durante a leitura. Essa produção também é feita com base nos conhecimentos dispostos na mochila para travessia no bosque da leitura. (ECO, 2019). Dessa forma, direcionando para a leitura em língua estrangeira, o educando precisa conhecer os aspectos sócio-histórico-culturais para compreensão, bem como o entendimento de determinados vocabulários, pois, a língua e cultura não estão desvinculadas, conforme foi discutido no Capítulo 1, com base em Goettenauer (2005) e em Bakhtin (2011). Essa característica, portanto, exige práticas sociais distintas às da leitura de outros textos. Por isso, direcionando essa questão para o ensino, é importante que a formação dos futuros docentes abarque reflexões sobre o Letramento Literário, pois como menciona Zilberman (2008), a escola é lugar para o trabalho com os letramentos, “sobretudo o letramento literário”. (ZILBERMAN, 2008, p. 15).

Em relação a oferta de disciplinas obrigatórias, há uma ausência de disciplinas que abarquem o ensino de literatura na aula de E/LE. Dessa forma, há um descompasso entre o que é almejado e o que é proposto para formação dos futuros professores de E/LE. Apenas o curso de Licenciatura em Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas (UNIPAMPA) oferece disciplina específica para o ensino de literatura de LE. Para Martínez (2018), a literatura não é um luxo ou um complemento

didático, “é uma necessidade pessoal e social e, indubitavelmente, educativa”³⁹. (MARTÍNEZ, 2018, p. 188). Por isso, o autor salienta o papel imprescindível que a formação do futuro professor tem para abordagem da literatura de LE na escola. O autor destaca a importância de práticas pedagógicas para o ensino de uma língua estrangeira, bem como as literaturas dessa língua. Dessa forma, a formação dos futuros docentes em E/LE deve proporcionar espaços de reflexões sobre o ensino da literatura espanhola, bem como para estudos de “uma questão tão complexa como a didática da literatura estrangeira”⁴⁰. (MARTÍNEZ, 2018, p. 191). No entanto, como foi observado na análise das disciplinas obrigatórias, apenas um curso oferece disciplina sobre o ensino de literatura espanhola.

Outra categoria a ser analisada é a perspectivas dos gêneros literários. Nas OCEM, é destacada a importância de levar as variedades linguísticas, culturais e textuais para aula de E/LE. Essas afirmações vão em direção ao que foi discutido no Capítulo 1 sobre o lugar da literatura na aula de língua estrangeira. Para tanto, o documento ressalta a importância do contato dos estudantes de língua estrangeira com diversos gêneros dispostos na cultura da língua alvo.

Os gêneros têm uma grande importância para o ensino de língua, seja materna, seja estrangeira. Para Brandão e Tinoco (2017, p. 188), os gêneros “se configuram como elementos catalisadores das ações humanas, atuando como instrumento socialmente comunicáveis às necessidades pessoais”. Além disso, segundo Brandão e Tinoco (2017), o lugar dos gêneros em relação aos letramentos é de

[...] ação social. É nesse posicionamento, então, que os gêneros passam a ser tratados como artefatos sociais, criando condições para o exercício legítimo de escrita. Logo havendo o comprometimento com a vida social mais abrangente e com as demandas que nelas se configuram [...]. (BRANDÃO; TINOCO, 2017, p. 195).

Dessa forma, quando os gêneros são concebidos de forma imbricada nas práticas de letramentos, as práticas pedagógicas devem “ensinar com os gêneros e não sobre os gêneros”. (OLIVEIRA, 2009, p. 17). Assim, os gêneros, nas práticas de letramento, propiciam engajamento em ações efetivas mediadas pela escrita.

³⁹ Traduzido de: “es una necesidad personal y social y, por supuesto, educativa”. (MARTÍNEZ, 2018, p. 188).

⁴⁰ Traduzido de: “una cuestión tan compleja como la didáctica de la literatura extranjera”. (MARTÍNEZ, 2018, p. 191).

As OCEM compreendem os gêneros e os letramentos como elementos importantes para o processo de ensino de língua estrangeira e de E/LE. Como foi mencionado em todos os PPP, a formação inicial é direcionada, primeiramente, para a educação básica. Diante disso, é importante que o currículo esteja de acordo com a necessidades que são apontadas pelos documentos norteadores. Entretanto, como foi observado durante a análise dos PPP, não há discussões previstas por esses documentos sobre os gêneros literários na aula de E/LE. Além disso, apenas na disciplina de Ensino de Literaturas de Línguas Adicionais (UNIPAMPA- *campus* Bagé) foi destacado o letramento literário como conteúdo a ser abordado.

Sousa e Guimarães (2018) destacam que a formação de professores de língua que abarca o letramento literário corrobora para uma atuação do egresso em um ensino que possibilita a formação de “cidadãos críticos e atuantes em todas as práticas sociais em que estiverem interagindo e dando sua resposta ativa a realidade que lhes afigura”. (SOUSA; GUIMARÃES, 2018, p. 98). Para o letramento literário, a leitura efetiva do texto é imprescindível. Por considerar a leitura literária como uma prática social que envolve letramentos específicos, Cosson (2018) propõe que os textos escolhidos possibilitem ao aluno o engajamento sobre pluralidade cultural e linguística presentes nas sociedades. Para isso, como foi destacado no Capítulo 2, é importante que as obras sejam atuais. Ademais, é necessário que o trabalho com as leituras literárias inicie com obras que façam parte do contexto cultural do educando. Assim, ao longo da apropriação das práticas de leitura literária, o leitor pode conseguir transitar em diversos gêneros literários e realizar uma leitura transformadora. (COSSON, 2018). Para isso, é importante considerar os processos individuais de leitura e os aspectos formativos dos futuros docentes de língua e literatura estrangeiras.

Em relação aos processos de leitura, Cosson (2018) destaca três etapas importantes para a realização da leitura humanizadora. O primeiro momento é a antecipação. Essa etapa consiste nas hipóteses e nas expectativas que o leitor constrói a partir, por exemplo, do gênero literário, do autor, da temática. Posteriormente, ocorre a etapa da decifração. Nesse momento, o discente entra no texto “através da das letras e das decifrações”. (COSSON, 2018, p. 40). Além disso, o autor ressalta a importância da familiaridade e do domínio dessa prática social, pois, assim, a leitura ocorre de maneira

fluída. Por último, o autor apresenta o terceiro momento, realiza-se a interpretação.⁴¹ Nessa etapa, o leitor relaciona os sentidos com base nos seus conhecimentos prévios. Dessa forma, “interpretar é dialogar com o texto tendo como o limite o contexto”. Além disso, o

contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto é dado pelo autor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. Essa convergência dá-se pelas referências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor, assim como por força das constrações que a comunidade do leitor impõe ao ato de ler. (COSSON, 2018, p. 41).

Sendo assim, para o leitor realizar as negociações de sentido, é necessária, além da compreensão dos sentidos, o entendimento das referências culturais. Para a construção de sentido de um texto em LE, o educando necessita dar conta de aspectos lexicais, sócio-históricos e culturais da língua estrangeira. Assim, a ausência de algum desses conhecimentos pode impedir a realização de uma leitura humanizadora e a formação do leitor em LE. Por isso, é importante que o educador saiba como realizar a mediação de textos literários em E/LE. Entretanto, como foi observado nas disciplinas obrigatórias ofertadas, exceto o curso de Línguas Adicionais, não é apresentada na grande curricular disciplinas que abarquem o letramento literário relacionado com ensino de língua estrangeira. Além disso, sobre os aspectos que envolvem a leitura literária, apenas o curso de Letras Português/ Espanhol e Respectivas Literaturas, a disciplina de Introdução aos Estudos Literários (Imagem 10), abarca a leitura literária

Como foi abordado no Capítulo 2, segundo Rezende (2017), a leitura literária pressupõe um leitor. Este é uma instância importante para a comunidade de leitura e o trabalho com o texto literário. Em relação as disciplinas analisadas, por um lado, nos cursos de Letras da FURG (Imagem 1), são destacadas a integração do referencial teórico, crítico e histórico dos estudos literários com as práticas pedagógicas. Na da UFPEL (Imagem 2), na disciplina de Ensino de Língua Espanhola Instrumental, a abordagem do ensino de literatura é direcionada para metodologia, critérios de seleção, relação entre língua e literatura. Por outro lado, na UNIPAMPA, no curso de Letras Português/ Espanhol e Respectivas Literaturas, na disciplina de Introdução aos Estudos Literários (Imagem 10) é apontado um direcionamento para a teoria da leitura e da literatura. No

⁴¹ Cosson (2018, p. 40) ressalta que “[e]mbora a interpretação seja com frequência tomada como sinônimo da leitura, aqui queremos restringir seu sentido às relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto”.

curso de Letras Línguas Adicionais – Inglês/ Espanhol e Respectivas Literatura, um dos pontos destacados no Plano de Ensino de Ensino de Literaturas de Línguas Adicionais (Imagem 13) é a formação do leitor em línguas adicionais. Portanto, a leitura literária e o leitor ainda são assuntos com pouca abertura para discussão no quadro de disciplinas obrigatórias, pois, diante de quatro cursos analisados, apenas contemplam essa questão.

Como foi destacado no Capítulo 1, o leitor é fundamental para a produção de sentido do texto literário. O leitor, com base em suas bagagens de vida e de leitura, lança olhar para determinados aspectos da obra e preenche lacunas. Como menciona Eco (2019), o texto literário é uma máquina preguiçosa à espera de um leitor. Rezende (2017), ao considerar o leitor uma instância importante para o trabalho do texto literário em sala de aula, destaca que essa mudança de paradigma “requer um esforço teórico e metodológico considerável, por ser um novo ângulo de observação da realidade” (REZENDE, 2017, p. 121), pois “a leitura literária direciona, também para “aquele que aprende e não apenas com aquilo que se ensina”. (REZENDE, 2017, p. 121). Portanto, são necessárias novas abordagens a serem discutidas e aprendidas pelos futuros docentes. Em uma perspectiva similar, como foi abordado no Capítulo 2, Bajour (2012) considera que a escuta sensível e a mediação literária são processos a serem ensinados. Além disso, para Bajour (2012), o mediador literário deve ler os gestos dos alunos diante de cada leitura, compreender e aceitar o momento que o aluno não deseja falar. O educando pode não estar verbalizando, mas está manifestando seus sentimentos através de gestos e forma de portar. Como foi mencionado sobre a responsividade (BAKHTIN, 2011), esta atividade ocorre de diversas formas, inclusive em gestos. Por isso, quando o leitor está em silêncio diante de uma discussão, seus gestos são formas de responsividade diante da produção de sentido realizada. O mediador, portanto, precisa estar sensível para perceber esses momentos. Os sentidos e as respostas dos discente são feitos de diversas maneiras, inclusive no silêncio. Sendo assim, como foi mencionado no Capítulo 1, é importante pensar em novas formas de trabalho com o texto literário, ou seja, abordagens que vão além de verificações específicas sobre algum conteúdo trabalhado na aula de língua. Segundo Bajour (2012), é importante confiar no grupo o qual está realizando a mediação, isto é, confiança no potencial, nas leituras, nas contribuições, nas escolhas e nas sugestões de textos, pois

[...] uma postura flexível, baseada na confiança no que as crianças e os jovens são capazes de fazer quando escolhem, abre caminho para aprender mutuamente sobre as razões que estão de trás de toda escolha. Predispor-se a à inclusão de livros escolhidos por eles, mesmo que se duvide de seu valor, é uma porta aberta para discutir sobre livros e ajudá-los a fortalecer as argumentações sobre seus gostos e saberes. (BAJOUR, 2010, p. 57).

Com essa postura flexível, o discente aceita a bagagem de leitura do educando, de forma similar ao que é proposto por Cosson (2018) em relação a abordagem do cânone no ensino de literatura. Segundo o autor, o cânone literário também é importante para o ensino, pois esses textos possibilitam o encontro com outras realidades e com identidade cultural de uma dada sociedade. Entretanto, é imprescindível que o trabalho com o texto comece a partir das leituras que façam parte da realidade e do contexto dos educandos. (COSSON, 2018).

Esse olhar para a realidade do educando também possibilita a leitura crítica proposta por Freire (2011). Para este, a escrita, a leitura e a educação são atos políticos. Essas ações, por estarem engajadas com o compromisso social, possibilitam ao educando uma compreensão crítica da sociedade e de sua atuação nela. Segundo Freire (2011, p. 34-35), “é impossível uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa”. Freire (2011) salienta que

[a] leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2011, p. 20).

Dessa forma, os textos e as palavras devem emergir do contexto do aluno, bem como dos temas a serem trabalhados. Para Freire (2011),

[...] na prática democrática e crítica a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas ligados à experiência do educador. (FREIRE, 2011, p. 41).

Apesar dessas reflexões de Freire (2011) estarem direcionadas ao processo de alfabetização, compreendo que essas questões são fundamentais para as práticas de leitura em geral, principalmente, para a que estou propondo neste trabalho: a leitura do texto literário em aula de E/LE. Estendo a importância de os textos emergirem do contexto do

educando, bem como os temas para as práticas pedagógicas em E/LE. Segundo Todorov (2020, p. 32) “as obras existem sempre em diálogo com um contexto”. Por isso, as obras trazem consigo marcas referentes às sociedades, às culturas em que estão inseridas. Dessa forma, destaco que a literatura é uma forma de colocar os discentes diante de problemas que os atraem e que são relevantes para sua formação em língua espanhola, bem como humana.

Por fim, como foi observado na análise, apenas o curso de Letras Línguas Adicionais Inglês/ Espanhol e Respectivas Literaturas (UNIPAMPA) apresenta uma disciplina específica para o ensino de literatura de LE. Ao longo deste trabalho e no PPP do curso Adicionais Inglês/ Espanhol e Respectivas Literaturas (UNIPAMPA), é destacado a importância de disciplinas distintas para o ensino de literatura portuguesa/ brasileira e de LE. As práticas de letramento que cada língua aciona são diferentes. Dessa forma, acredito que a análise aqui realizada aponta à importância de que sejam ofertadas disciplinas para o ensino de literatura portuguesa/brasileira e de E/LE, pois cada uma dessas propostas de disciplinas e de mediação pedagógica de textos literários estão inseridas em práticas que mobilizam eventos de letramentos particulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei este trabalho lançando olhar para o ensino de E/LE no Brasil e as visões redutoras apresentadas por Retamar (2019). Estas, para o autor, compreendem o espanhol como língua fácil. Por isso, as práticas pedagógicas são destinadas para os aspectos gramaticais e os vocabulários distintos do português brasileiro, bem como apresentam uma visão simplista entre os aspectos culturais da América Latina e da Espanha. A partir disso, realizei questionamentos sobre leitura e ensino da cultura na sala de aula. Inspirei-me nos documentos orientadores do âmbito nacional e estadual para buscar caminhos para o lugar da leitura literária na aula de E/LE. Primeiramente, foram analisados os PCN e as OCEM, nos quais foi constatado que o ensino de E/LE deveria estar vinculado aos aspectos culturais e sociais. Em um segundo momento, realizei o estudo do *Referencial Curricular do Rio Grande do Sul* (2009). Neste foi apontada a importância da leitura em E/LE, os aspectos socioculturais e a presença da literatura na sala de aula. Diante desses documentos, propus o seguinte direcionamento: *apesar de os documentos do âmbito nacional não mencionarem o texto literário, este é um artefato cultural. Portanto, também é uma das possibilidades de trabalho com os aspectos linguísticos e socio-histórico-culturais no ensino de E/LE.*

Com base nisso, abordei os aspectos teóricos sobre a leitura literária. Para tanto, adotei a perspectiva interacionista de leitura. (SOLÉ, 1998). Para a leitura literária, apoiei-me na metáfora da leitura proposta por Eco (2019). Ancorei-me em Sivasubramaniam (2006) para elucidar questões referentes ao texto literário na aula de LE e às especificidades que a leitura literária propicia ao processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Como foi constatado, o texto literário oportuniza dois conhecimentos importantes: linguístico e social. (SIVASUBRAMANIAM, 2006). A partir disso, foi observado que o texto literário também é uma possibilidade de leitura crítica, de participação subjetiva e emocional do educando. No processo de leitura, como foi apontado, além da interação entre o texto e o leitor para a produção de sentido, destaquei, com base em Solé (1998), a importância de o leitor reconhecer as estruturas dos textos. Para isso, utilizei o aporte teórico sobre gêneros de Bakhtin (2011). Isto me possibilitou ilustrar a relação entre os aspectos culturais e linguísticos como elementos indissociáveis para a produção de sentido, bem como os relacionar com a importância dos trabalhos com os gêneros literários na aula de E/LE.

A abordagem dos Novos Estudos de Letramento, através da Linguística Aplicada de vertente crítica, são bases epistemológicas para a compreensão do Letramento Literário proposto por Paulino e Cosson (2009). A abordagem do Letramento Literário parte da inserção do texto literário de forma efetiva no âmbito escolar, isto é, a leitura do texto, bem como a realização de comunidades de leitores. Essa perspectiva, por compreender a produção literária como inserida em práticas sociais, abre espaço para uma leitura que abarca os movimentos de sentidos realizados a partir de cada contexto em que a obra é trabalhada, bem como dos engajamentos literários em que os discentes estão inseridos. Como menciona Zilberman (2008), a escola é o ambiente para os ensinamentos sobre as práticas de letramentos. Portanto, segundo a autora, o letramento literário também deve estar na educação básica. A leitura literária, como foi destacado por Rezende (2017), pressupõe o leitor. Por isso, busquei no Humanismo de Rogers (1978) e na Escuta Sensível de Bajour (2012) um olhar que abarque a subjetividade do leitor e que propicie um espaço acolhedor para o diálogo sobre as leituras literárias.

Após percorrer esses itinerários teóricos, analisei os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura que formam discentes em Língua Espanhola das seguintes IES: Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade do Pampa (UNIPAMPA). A análise dos PPP me possibilitou responder as três perguntas norteadoras dessa pesquisa. Sendo assim, compreendo que os PPP destacam a importância da literatura para o ensino de E/LE. Todavia, não há disciplina obrigatória que abarque o ensino de literatura a partir dos letramentos e dos gêneros literários, exceto o curso de Letras Adicionais Inglês/Espanhol e Respectiva Literaturas (UNIPAMPA), o qual oferta uma disciplina sobre o ensino de literatura na aula de LE e o letramento literário. Além disso, foi possível comprovar, parcialmente, a hipótese norteadora desta pesquisa: *os PPP destacam que a literatura de língua espanhola é importante para formação dos futuros docentes. Entretanto, nem todas as IES analisadas viabilizam uma estrutura curricular acolhedora para as práticas de ensino de literatura de língua espanhola.*

Diante do que foi apresentado nos capítulos anteriores, o texto literário como prática pedagógica e o letramento literário acrescentam um olhar diferenciado na aula de E/LE, pois possibilitam aos educandos a alteridade através da produção de sentido durante a leitura e o encontro com outras culturas. Para tanto, é necessário a promoção de mediações que abarquem as três etapas de leitura propostas por Cosson (2018). Entretanto, esse caminho de leitura não é direcionado para o texto literário em E/LE e em

LE em geral. Com base em Martínez (2018), foi salientada a necessidade de mediações específicas para o texto literário em E/LE e de momentos para a reflexão sobre esse assunto na formação de professores de E/LE.

Em vista dessas necessidades, acrescento a importância de um profissional em E/LE que saiba abordar o texto literário como uma produção cultural. Para isso, são necessárias disciplinas direcionadas para essa questão. Como foi constatado, nos cursos que oferecem habilitação dupla em língua portuguesa e em língua espanhola, a presença da disciplina de ensino de literatura é, nos Planos de Ensino, voltada para as duas línguas. Entretanto, as práticas de mediação são distintas para as duas línguas, tanto no âmbito da língua quanto na leitura, pois como é destacado nas tabelas em Apêndice, há diversas disciplinas sobre metodologia de língua espanhola, separadas das disciplinas de língua portuguesa. Dessa forma, para pensar em um ensino acolhedor da literatura de E/LE seriam necessárias disciplinas obrigatórias sobre esse assunto ou a promoção de um espaço dentro das disciplinas de língua e de literatura espanhola que abarcassem a discussão da mediação de textos literários em E/LE. A aula de literatura não acontece apenas com o professor, como destaca hooks (2019), é necessário a relação entre professor e discente, bem como discente e discente. Por isso, uma aula que abarca o texto literário é um espaço de diálogo. Diante disso, este trabalho apresenta uma possibilidade teórica, a partir do Letramento Literário (PAULINO; COSSON, 2009), do Humanismo (ROGERS, 1978) e da Escuta Sensível (BAJOUR, 2012), para lançar sementes de uma reflexão sobre a necessidade de uma aula centrada na leitura literária, nas vozes e nas leituras dos alunos.

A literatura de E/LE na sala de aula é também uma forma de ampliar e de corroborar com a formação do leitor literário autônomo, tal como proposto por Cosson (2018). Além disso, é uma outra maneira de proporcionar o processo de ensino-aprendizagem de E/LE que contemple e que permita o discente manifestar a sua subjetividade na língua estrangeira, conforme é destacado por Goettenauer (2005).

Como foi evidenciado por Retamar (2019) e Paraquett (2009b, 2012, 2020), há poucas publicações sobre ensino de E/LE no âmbito da Linguística Aplicada. Além disso, conforme o levantamento feito no Capítulo III sobre dissertações e teses referentes ao ensino de literatura em E/LE, são poucas pesquisas que versam sobre essa temática. Em relação a formação de professores de E/LE, não há trabalhos disponíveis no Banco de Dissertações e Teses da CAPES. Dessa forma, este trabalho é uma forma de suprir esses hiatos na pesquisa brasileira.

Em relação às disciplinas obrigatórias apresentadas, nos Apêndices, para a formação em língua espanhola, todos os cursos ofertam disciplinas sobre literatura de língua espanhola. Dessa forma, os conteúdos sobre literatura, teoria literária e cultura são estudados pelos discentes. Entretanto, acredito que é imprescindível pensar em uma disciplina que relacione os conteúdos vistos nas disciplinas de literatura com os saberes didáticos necessários para o trabalho com a leitura literária na sala de aula de E/LE da educação básica. Caso o futuro profissional não se engaje em práticas formativas sobre os processos de mediação, pode-se correr o risco de o docente reproduzir práticas vistas nas disciplinas de literatura, isto é, sem as adequações necessárias aos objetivos da educação básica.

A reflexão sobre as particularidades do ensino de literatura estrangeira parece estar invisível nos PPP analisados. Consequentemente, criando a falsa impressão de que ensinar literatura na língua materna e na língua estrangeira seriam práticas semelhantes e, portanto, não necessitariam de um espaço distinto de reflexão e de aprendizagem nos PPP. Essa é uma discussão que se faz urgente, pois fica claro, através das análises aqui empregadas e dos teóricos aqui suscitados, que o ensino de literatura estrangeira abrange uma série de particularidades que necessitam ser dispostas em uma situação de mediação pedagógica do texto literário.

O ensino de literatura estrangeira, seja nos bancos das universidades, seja nos bancos escolares dentro da disciplina de língua estrangeira, traz um grande desafio para o professor/mediador que deve gerir as questões que envolvem o conhecimento léxico-sistêmico dos alunos sobre a língua alvo, os conhecimentos sobre os gêneros literários que os alunos trazem consigo e o conhecimento de mundo que abarca todas as questões culturais e imagéticas evocadas pelo texto literário em uma aula de literatura de LE. Varrer tais questões para debaixo do tapete dos PPP, sem destinar um espaço para que uma abordagem do texto literário na aula de LE seja pensada, pode passar a impressão de que a literatura estrangeira seria apenas um apêndice do curso – uma espécie de fetiche cultural para complementar a formação intelectual do discente, mas sem expectativas de que esse conhecimento possa ser aproveitado nos bancos escolares da educação básica.

Por fim, este trabalho não é um fim em si mesmo, pois como foi constatado, há poucas pesquisas que abarcam a leitura literária na aula de E/LE. Considero que os resultados e as abordagens feitas nesta pesquisa colaboram para evidenciar a invisibilidade que as práticas de ensino de literatura estrangeira sofrem nos PPP aqui apresentados, os quais considero bastante sintomáticos da maneira como temos pensado

a literatura estrangeira e suas práticas de ensino em nosso país. A presente dissertação também contribui para a discussão sobre a importância do texto literário na aula de E/LE e em LE em geral, bem como suscita a reflexão sobre a necessidade de oferta de disciplinas obrigatórias que versem para essa temática de estudo. Espero que as análises aqui realizadas possam auxiliar as universidades a (re)pensar o papel da literatura estrangeira e da mediação pedagógica de textos literários em língua estrangeira nos seus PPP, e espero que a pesquisa contribua no avanço do conhecimento sobre o ensino de literatura de um modo geral.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura.** Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAKTHIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução: Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy Practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz. **Situated Literacies: Reading and writing in context.** Londres: Routledge, 2000, p. 7-15.

BORGES, Jorge Luis. A memória de Shakespeare. In: BORGES, Jorge Luis. **Nove ensaios dantescos e a memória de Shakespeare.** Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BRANDÃO, Lucia Carvalho Leite; TINOCO, Glícia Azevedo. O lugar dos gêneros discursivos em projeto de letramento. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 16, n. 1, p. 178-198, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica>. Acessado em: 5 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria De Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: conhecimento de Língua Estrangeira Moderna.** Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em: 19 set. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2002 de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/159251-rcp002-02/file>. Acessado em: 30 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161. Acessado em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CES N° 15/2005.** Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em

nível superior. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf. Acessado em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria De Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 19 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acessado em: nov. 2019.

BRITO, Rafaela Araújo. **Literatura e competência intercultural no ensino de espanhol como língua estrangeira**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2665?locale=pt_BR. Acessado em: 15 set. 2020.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Revista do Departamento de Teoria Literária da UNICAMP, ed. especial, 1999. DOI: 10.20396/remate.v0i0.8635992. Acesso em: 11 jul. 2019.

CASATANHO, Ana Paula Belomo. **O ensino de literatura e a formação de professores no curso de Letras**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Literatura e Vida Social, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 2012.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandi. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

CUNHA, Jozadaque Pereira da. **A literatura na sala de aula: uma análise no livro didático de espanhol**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros. 2016. Disponível em: http://www.uern.br/controldepaginas/defesas2016ppgl/arquivos/3857dissertacao_de_jozadaque_pereira_da_cunha.pdf. Acessado em 15 ago. 2020.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FERNÁNDEZ, Ana Lourdes da Rosa Nieves Brochi; BORGES, Paulo Ricardo Silveira. *In: FAGUNDES, Angelise; LACERDA, Denise, Pérez; SANTOS, Giane Rodrigues (Org.). #Fica Espanhol: Política Linguísticas. Formação de Professores, Desafios e Possibilidades. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 17-36.*

FARRERO, Marta Iglesias. **A literatura: um espaço potencialmente aberto ao equívoco e à alteridade nas aulas de ELE para brasileiros.** 2009. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_eb4017515abaad6f3240a63ed3ddbde8. Acessado em: 29 dez. 2020.

FERREIRA, Cláudia Cristina. Planteamientos y perspectivas en torno a la literatura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. **Eutomia**, v. 1, n. 10, p. 74-89, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/811/598>. Acesso em: 10 jul. 2019

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam.** São Paulo: Editora Cortez, 2011.

FRITSCH, Valter Henrique de Castro. “Coisa e palavras sangram pela mesma ferida” ou um diálogo entre Humanismo e Linguística Aplicada. *In: ALBANO, Adriana Helena de Oliveira; BENTES, Thaisy; GRAZIOLI, Fabiano Tadeu (org.). Coletânea Linguagens: teorias e práticas.* Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

FIORIN, Luiz José. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

GIL. Carlos Antonio. **Como elaborar projetos de pesquisas.** 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIOVANNI, Arno; PERIS, Ernesto Martín Peris; CASTILLA, María Rodríguez; BLANCO, Terencio Simón. **Profesor en acción 3.** Madrid: Edelsa, 1996.

GOETTENAUER, Elzimar. Espanhol: língua de encontros. *In: SEDYCIAS, João (org.). O ensino de espanhol no Brasil: presente, passado, futuro.* São Paulo: Prábola, 2005, p. 61-69.

GUIMARAÕES, Anselmo. História do ensino de espanhol no Brasil. **Scientia Plena.** n. 11, v. 7, p. 01-09, nov. 2011. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:87CBHljrB1wJ:https://scientiaplena.emnuvens.com.br/sp/article/download/173/423+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acessado em: 10 set. 2020.

HEATH, S.B. “What no bedtime story means: narrative skills at home and school”, **Language in society** 11, 1982, pp.49-76. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-in-society/article/abs/what-no-bedtime-story-means-narrative-skills-at-home-and-school/CCAE877E00C75D04BA09F0203573AD5C>. Acessado: 5 jun. 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JUNIOR, José Veranildo Lopes da Costa. **Lembrar para não esquecer: memória, e ficção em aula de língua espanhola**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/7814>. Acessado em: 17 ago. 2020.

LAGARES, Xoán Carlos. Prefácio. In: FAGUNDES, Angelise; LACERDA, Denise, Pérez; SANTOS, Giane Rodrigues (Org.). **#Fica Espanhol: Política Linguísticas. Formação de Professores, Desafios e Possibilidades**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p.9-13.

LEFFA, Vilson Jose. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, p. 203-218.

LOPES, Paulo Henrique de Moura. **A leitura de obras literárias nos cursos de língua estrangeira: de justificativa para avaliação oral a um uso eficaz para o fomento a competência leitora**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83240>. Acessado em: 23 set. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2020.

MARTÍNEZ, Begoña Sáez. Más que un adorno: el retorno a la literatura. IN: CLÍMACO, Adriana Ortega; ORETGA, Raquel da Silva; MILREU, Isis (org.). **Ensino de literatura hispânicas: reflexões, propostas e relatos**. Campina Grande: EDUFCEG, 2018, p. 181-206.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: ROCA, Pilar; PEREIRA, Regina Celi. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

MOSÉ, Viviane. Palestra proferida no Café Filosófico. Campinas (São Paulo), 25 nov. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hyVBULSDimI>. Acessado em fev. 2020.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 325 -345, abr./jun. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/03.pdf>> Acesso em: 6 jan. 2021.

ORTEGA, Raquel. La enseñanza de español y la BNCC: el camino posible de la literatura. **Espacio Santillana Español**: Espanha, 2019. Disponível em: <https://www.espaciosantillanaespanol.com.br/ensenanza/la-ensenanza-de-espanol-y-la-bncc-el-camino-posible-de-la-literatura/>. Acessado em: 20 abr. 2020.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo; Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING (org.). **Escola e Leitura**: velhas crises, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. Tradução de Luiz Paulo Moita Lopes In: In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PEREIRA, Adriana Teixeira. **Textos literários e práticas de leitura crítica nas aulas de língua espanhola: análise do desempenho da compreensão leitora de alunos da 3ª série do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83402>. Acessado em: 15 ago. 2020.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PARAQUETT, Márcia. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. **Caderno de Letras da UFF**, n. 38, p. 123-137, 2009a. Disponível em: www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/38/artigo7.pdf. Acessado em: 15 mar. 2020.

PARAQUETT, Marcia. Lingüística Aplicada, inclusión social e aprendizaje de español en contexto latinoamericano. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas**, n.6, p. 1-23, nov. 2009b. DOI: <https://doi.org/10.26378/rnlael06114>. Disponível em: <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/114>. Acessado em: 5 out. 2020.

PARAQUETT, Marcia. A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil. **abehache: revista da Associação Brasileira de Hispanistas**, n. 1, p. 225-239, 2012. Disponível em: <http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista2/225-239.pdf>. Acessado em: 18 jan. 2020.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO, FORMAÇÃO DOCENTE E (RE) EXISTÊNCIAS. Webinar apresentado por Marcelo Alvaro de Amorim. [S. l.: s. n], 2020. 1 vídeo (1h 43 min 52 seg). Publicado pelo canal Núcleo FALE / UFJF. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DdIKotGlQo8>. Acessado em: 6 jul. 2020.

PETIT, Michèle. **Os Jovens e a Leitura**: Uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

POR QUE APRENDER E ENSINAR ESPANHOL NO BRASIL? Webinar apresentado por Marcia Paraquett [S.l.:s.n] 1 vídeo (1h 50 min 23 seg). Publicado pelo canal ALAB-

Associação de Linguística Aplicada no Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Kak0ZhhdepE>. Acessado em: 27 mai. 2020.

RETAMAR, Hugo Jesús Correa. Desconstruído pautas redutoras: a contextualização sociocultural na aula de espanhol cumprindo com a função educacional do ensino de línguas na educação básica. In: FAGUNDES, Angelise; LACERDA, Denise, Pérez; SANTOS, Giane Rodrigues (Org.). **#Fica Espanhol: Política Linguísticas. Formação de Professores, Desafios e Possibilidades**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 207-2028.

REZENDE, Neide de. O ensino de literatura sob o viés da licenciatura. **Literatura e Sociedade**, n. 24, p. 114-124, jan-jun 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i24p114-124>. Acessado em 20 dez. 2020.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular do Rio Grande do Sul: Linguagem, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre: SE/DP, 2009. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_voll.pdf. Acessado em: 02 abr. 2019.

ROGERS, Carl. R. **Liberdade para aprender**. Tradução de Edgard de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. 4 ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagem, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre: SE/DP, 2009. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_voll.pdf. Acessado em: 02 abr. 2019.

SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: SEDYCIAS, João (org.). **O ensino de espanhol no Brasil: presente, passado, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 35-44.

SÉRIE educare: **Carl Rogers**. Documentário apresentado por Ana Gracinda Queluz Garcia. Direção: Regis Horta. São Paulo: ATTA mídia e educação, 2007. 1 disco DVD (35 min).

SILVA, Girlene Moreira da. **Literatura, leitura e escola: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de escolas públicas**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2020/01/TESE_GIRLENE-MOREIRA-DA-SILVA.pdf. Acessado em 20 ago. 2020.

SIVASUBRAMANIAM, Sivakumar. Promoting the Prevalence of Literature in Practices of Foreign and Second Language Education: Issues and Insights. **Asian EFL Journal**, v

8, n 4 p. 255-274, 2006. Disponível em: <https://www.asian-efl-journal.com/main-editions-new/promoting-the-prevalence-of-literature-in-the-practice-of-foreign-and-second-language-education-issues-and-insights/>. Acessado em: 15 ago. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Linguagem**, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 26 ago. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006>. Acessado em: 10 dez. 2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUSA, Soraya de Melo Barbosa; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Letramento Literário na formação inicial de professores: práticas e eventos de letramentos para práticas docentes humanizadas. **Práticas da Linguagem**, v. 8, n. 3, p. 97- 119, 2018. DOI: <https://doi.org/10.34019/2236-7268.2018.v8.28304>. Acessado em 11 nov. 2020.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambriedge University Press: Cambridge, 1984.

STREET, Brian. What's new in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. **Current Issues in comparative Education**, New York, vol. 5, n.2; p. 77-91. 2003. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf. Acessado em: 20 mar. 2020.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Editora Parábola, 2014.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

TRINDADE, Lessandra Maria; PINTO, Lucinea Barbosa da Farias; CAVALCANTE, Mérica Nunes; ALMEIDA, Ricardo Santos. Projeto Político Pedagógico: a gestação e a função social da escola para a comunidade. **Semana Acadêmica**, n. 69, v. 1, p. 1-6, 2015. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/projeto-politico-pedagogico-gestao-e-funcao-social-da-escola-para-comunidade>. Acessado em 23 dez. 2020.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Tradução de Caio Meira. 10. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **Projeto Político Pedagógico (PPP): Curso de Letras/ Português/ Espanhol Diurno e Noturno**. Rio Grande, 2019. Disponível em: https://prograd.furg.br/images/PPP_LETRAS_PORT_ESPANHOL_18_06_2019-convertido.pdf. Acessado em: 26 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC):**

Curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas (3660). Pelotas, 2013. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/espanhol/files/2015/11/PPC-L-ESPANHOL-2013.pdf>. Acessado em: 29 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FERDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico (PP)**: Curso de Licenciatura em Letras – Português, Espanhol e Respectivas Literaturas. Jaguarão, 2010. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/letrasjaguarao/files/2016/06/PPC-Letras-vers%C3%A3o-original.pdf>. Acessado em: 29 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FERDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**: Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas. Bagé, 2019. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cursodeletraslinguasadicionais/files/2019/06/ppc-letras-linguas-adicionais-2019.pdf>. Acessado em: 29 jun. 2020.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: 2012.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, p. 11-22, 2008. DOI: <https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>. Acesso em 20 nov. 2020.

APÊNDICE I – DISCIPLINAS REFERENTES À HABILITAÇÃO LÍNGUA ESPANHOLA (FURG)

1º semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Língua espanhola I • Compreensão de textos orais e escritos em língua espanhola I
2º semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Língua espanhola II • Compreensão de textos orais ou escritos em língua espanhola II
3º semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Língua espanhola III
4º semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Língua espanhola IV
5º semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Língua espanhola V • Literatura espanhola I • Prática de Ensino de Literatura
6º semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Língua espanhola VI • Literatura espanhola II • Linguística Aplicada ao ensino de língua espanhola I • Metodologia de ensino de espanhol como língua estrangeira
7º	<ul style="list-style-type: none"> • Língua espanhola VII • Literatura hispano-americana I • Linguística Aplicada ao ensino de língua espanhola II
8º semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Língua espanhola VIII • Literatura hispano-americana II • Estágio Curricular supervisionado IV –Língua espanhola

APÊNDICE II- DISCIPLINAS REFERENTES À HABILITAÇÃO LÍNGUA ESPANHOLA (UFPEL)

1º semestre	<ul style="list-style-type: none">• Língua espanhola I
2º semestre	<ul style="list-style-type: none">• Língua espanhola II• Fonética e Fonologia da língua espanhola
3º semestre	<ul style="list-style-type: none">• Língua espanhola III• Linguística aplicada ao ensino de língua espanhola I
4º semestre	<ul style="list-style-type: none">• Língua espanhola IV• Ensino da língua espanhola instrumental• Cultura e civilização hispânica
5º semestre	<ul style="list-style-type: none">• Estágio de observação de língua espanhola• Língua espanhola V• Literatura de língua espanhola I
6º semestre	<ul style="list-style-type: none">• Língua espanhola VI• Literatura de língua espanhola II
7º semestre	<ul style="list-style-type: none">• Estágio de intervenção comunitária• Língua espanhola VII• Literatura de língua espanhola III
8º semestre	<ul style="list-style-type: none">• Estágio de Regência• Língua espanhola VIII• Literatura de Língua espanhola IV

APÊNDICE III – DISCIPLINAS REFERENTES À HABILITAÇÃO LÍNGUA ESPANHOLA (UNIPAMPA CAMPUS JAGUARÃO)

1º semestre	<ul style="list-style-type: none">• Língua espanhola I• Introdução aos estudos literários (eixo literatura)
2º semestre	<ul style="list-style-type: none">• Língua espanhola II
3º semestre	<ul style="list-style-type: none">• Língua espanhola III• Teoria da literatura II
4º semestre	<ul style="list-style-type: none">• Língua espanhola IV• Literatura espanhola I
5º semestre	<ul style="list-style-type: none">• Língua espanhola V• Literatura espanhola II
6º semestre	<ul style="list-style-type: none">• Língua espanhola V• Literatura espanhola II
7º semestre	<ul style="list-style-type: none">• Língua espanhola VII• Linguística Aplicada ao ensino de língua espanhola I• Estágio II: língua espanhola e literatura
8º semestre	<ul style="list-style-type: none">• Língua espanhola VIII• Linguística aplicada ao ensino de língua espanhola II
9º semestre	<ul style="list-style-type: none">• Ensino de espanhol para crianças• Estágio IV: língua espanhola e literaturas

APÊNDICE IV – DISCIPLINAS REFERENTES À HABILITAÇÃO LÍNGUA ESPANHOLA (UNIPAMPA *CAMPUS* BAGÉ)

1º semestre	<ul style="list-style-type: none">• Fundamentos do Espanhol I
2º semestre	<ul style="list-style-type: none">• Fundamentos do Espanhol II
3º semestre	<ul style="list-style-type: none">• Letramento em Espanhol
4º semestre	<ul style="list-style-type: none">• Análise Linguística do Espanhol
5º semestre	<ul style="list-style-type: none">• Conversação em Espanhol• Ensino de Literaturas de Línguas Adicionais• Estágio em Contexto Escolar I
6º semestre	<ul style="list-style-type: none">• Texto e Discurso em Espanhol• Estágio em Contexto Escolar II
7º semestre	<ul style="list-style-type: none">• Literatura Hispânica• Estágio em Projeto de Extensão I
8º semestre	<ul style="list-style-type: none">• Estágio em Projeto de Extensão II

ANEXO I – PLANO DE ENSINO DE ESTÁGIO DE REGÊNCIA - LÍNGUA ESPANHOLA (UFPEL)

7.3.1.2 H Estágio de Regência - Língua Espanhola

Código: 1310464	Semestre oferta: 8º
Departamento/s: Letras Estrangeiras	Eixo: LELIT
Carga Horária Semanal: Presencial: 8h/p	Carga Horária Total: 136h/a
Créditos: 8	Natureza da Carga Horária: Obrigatória
Cursos: <ul style="list-style-type: none"> Licenciatura em Letras – Português e Espanhol e Respectivas Literaturas 	
Pré-Requisito/s imediatos/s (efeito cumulativo): <ul style="list-style-type: none"> Estágio de Intervenção Comunitária / Língua Espanhola Língua Espanhola VII 	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> Executar atividades de docência supervisionada, formal e não-formal, em contextos escolares da rede pública de ensino fundamental ou médio ou em outros contextos em que a atividade docente desenvolva-se de acordo com métodos e procedimentos pedagógicos relevantes à formação do licenciando em Letras. 	
Ementa: <ul style="list-style-type: none"> Atividades de docência de língua espanhola supervisionada, formal e não-formal, em contextos escolares da rede pública de ensino fundamental ou médio ou em outros contextos em que a atividade docente desenvolva-se de acordo com métodos e procedimentos pedagógicos relevantes à formação do licenciando em Letras. 	
Conteúdo programático: <ul style="list-style-type: none"> Planejamento e execução das atividades de docência; Prática pedagógica supervisionada; Socialização da experiência docente; Reflexão sobre a prática. 	
Bibliografia básica: ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. São Paulo: Pontes, 1993. ARAGONÉS, J. P. Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI. Madrid: La Muralla, 2004. BYRAM, B. y FLEMING, M. Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. LITTLEWOOD, William, <i>La enseñanza comunicativa de idiomas</i> . Madrid: Cambridge University Press, 1996. NUNAN, David. <i>El diseño de tareas para la clase comunicativa</i> . Madrid: Cambridge University Press, 1996. PCNs para Língua Estrangeira no Ensino Fundamental (total: 111 páginas) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf PCNs para Língua Estrangeira no Ensino Médio (páginas 90 a 134). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf SANTOS GARGALLO, Isabel, <i>Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del E/LE</i> . Cuadernos de didáctica del español/LE, Madrid, Arco/Libros, 1999. William, <i>La enseñanza comunicativa de idiomas</i> . Madrid: Cambridge University Press, 1996. WOODWARD, Tessa. Diseño de secuencias de trabajo para las clases de idiomas. Colección Cambridge. Didáctica de Lenguas. ISBN: 978-84-8323-302-3. Madrid: EDINUMEN _____ Planificación de clases y cursos. Didáctica de Lenguas. Colección Cambridge. ISBN: 978-84-8323-302-3. Madrid: EDINUMEN	
Bibliografia Complementar: ARRATE, G. & SÁNCHEZ VILLAPADIerna, J. I. de, Internet y la enseñanza del español. Madrid: Arco/Libros, 2002 GÓMEZ, APARICIO, RAMÍREZ, GIL. <i>Recursos Didácticos para Alumnos e Profesores (II)</i> . Serie Didáctica. Brasília, DF: Embajada de España en Brasília. Consejería de Educación, 2009. KULIKOWSKI, Lara, VILLELIA, María Luisa González. Colección complementos. Serie Didáctica. <i>Unidades didácticas: español para niños</i> . Brasília, DF: Embajada de España en Brasília. Consejería de Educación, 2007. LEPIQUE, Roseli. Colección complementos. Serie Didáctica. <i>Canciones Infantiles: versión Iberoamericana</i> . Brasília, DF: Embajada de España en Brasília. Consejería de Educación, 2007. PIZARRO, Edna Gisela, SILVA, Marisa do Carmo. Colección complementos. Serie Didáctica. <i>Orientaciones para la enseñanza de ELE: más de 100 actividades para dinamizar la clase de español</i> . Brasília, DF: Embajada de España en Brasília. Consejería de Educación, 2007. VALE, David y FEUNTEUN, Anne. Enseñanza de inglés para niños. Colección Cambridge. Didáctica de Lenguas. ISBN: 978-84-8323-029-9. Madrid: EDINUMEN VILLANUEVA, M. L. & NAVARRO. I. Los estilos de aprendizaje de Lenguas. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I. D. 1999.	

Fonte: Adaptado de Universidade Federal de Pelotas (2019, p. 94-96).

ANEXO II – PLANO DE ENSINO DE ESTÁGIO EM CONTEXTO ESCOLAR I (UNIPAMPA)

Componente Curricular	Carga horária total: 120h
Estágio em Contexto Escolar I	Teórica:
	Prática como Componente Curricular:
Ementa	
Planejamento, aplicação e avaliação de projeto(s) de ensino de línguas adicionais na Educação Básica. Socialização, reflexão e teorização sobre essa experiência.	
Objetivos	
<p>Objetivo Geral: Proporcionar aos acadêmicos prática docente supervisionada em contexto escolar.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas adicionais, unindo o conhecimento teórico adquirido e as observações realizadas; - Possibilitar aos acadêmicos a prática supervisionada de docência de línguas adicionais em escolas de Educação Básica e a reflexão sobre essa experiência. 	
Referências Bibliográficas Básicas	
<p>ANDRÉ, M. E. D. A. de. A etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 2009.</p> <p>BROWN, H. D. Principles of language learning and teaching. 5 ed. San Francisco: Pearson Longman, 2007.</p> <p>GANDIN, D.; CRUZ, C. H. C. Planejamento na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2006.</p> <p>KLEIMAN, A. B. et al (Orgs.). A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2008.</p> <p>ZABALZA, M. A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.</p> <p><i>* Bibliografia mais atualizada poderá ser indicada pelo professor no seu plano de ensino no momento da oferta do componente curricular.</i></p>	
Referências Bibliográficas Complementares	
<p>ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Linguística Aplicada: ensino de línguas & comunicação. Campinas: Pontes/Arte Língua, 2007.</p> <p>BAGNO, M. Pesquisa na escola: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2001.</p> <p>BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. Estratégias de ensino-aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2008.</p> <p>BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.</p> <p>BRANDÃO, C. da F. Estrutura e funcionamento do ensino. São Paulo: Avercamp, 2004.</p> <p>BROWN, H. D. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. 3 ed. White Plains: Pearson Education, 2007.</p> <p>CAVALCANTI, M.; KLEIMAN, A. (Orgs.). Linguística aplicada: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007.</p> <p>COOK, V. Second language learning and language teaching. London: Hodder Education, 2008.</p> <p>ELLIS, R. The study of second language acquisition. New York: Oxford University, 2009.</p> <p>MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.</p> <p>RICCI, C. Pesquisa como ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.</p> <p>SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.</p> <p>THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez, 2009.</p> <p><i>* Bibliografia mais atualizada poderá ser indicada pelo professor no seu plano de ensino no momento da oferta do componente curricular.</i></p>	

Fonte: Adaptado de Universidade Federal do Pampa (2019, p. 78-79).

**ANEXO III – PLANO DE ENSINO DE ESTÁGIO EM CONTEXTO ESCOLAR II
(UNIPAMPA CAMPUS BAGÉ)**

Componente Curricular	Carga horária total: 120h
Estágio em Contexto Escolar II	Teórica:
	Prática como Componente Curricular:
Ementa	
Planejamento, aplicação e avaliação de projeto(s) de ensino de línguas adicionais na Educação Básica. Socialização, reflexão e teorização sobre essa experiência.	
Objetivos	
<p>Objetivo Geral: Aperfeiçoar a prática docente em contexto escolar.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas adicionais, unindo o conhecimento teórico adquirido e as observações realizadas; - Possibilitar aos acadêmicos a prática supervisionada de docência de línguas adicionais em escolas de Educação Básica e a reflexão sobre essa experiência. 	
Referências Bibliográficas Básicas	
<p>ANDRÉ, M. E. D. A. de. A etnografia da prática escolar. Campinas: Papyrus, 2009.</p> <p>BROWN, H. D. Principles of language learning and teaching. 5 ed. San Francisco: Pearson Longman, 2007.</p> <p>GANDIN, D.; CRUZ, C. H. C. Planejamento na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2006.</p> <p>KLEIMAN, A. B. et al (Orgs.). A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2008.</p> <p>ZABALZA, M. A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.</p> <p><i>* Bibliografia mais atualizada poderá ser indicada pelo professor no seu plano de ensino no momento da oferta do componente curricular.</i></p>	
Referências Bibliográficas Complementares	
<p>ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Linguística Aplicada: ensino de línguas & comunicação. Campinas: Pontes/Arte Língua, 2007.</p> <p>BAGNO, M. Pesquisa na escola: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2001.</p> <p>BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. Estratégias de ensino-aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2008.</p> <p>BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.</p> <p>BRANDÃO, C. da F. Estrutura e funcionamento do ensino. São Paulo: Avercamp, 2004.</p> <p>BROWN, H. D. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. 3 ed. White Plains: Pearson Education, 2007.</p> <p>CAVALCANTI, M.; KLEIMAN, A. (Orgs.). Linguística aplicada: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007.</p> <p>COOK, V. Second language learning and language teaching. London: Hodder Education, 2008.</p> <p>ELLIS, R. The study of second language acquisition. New York: Oxford University, 2009.</p> <p>MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.</p> <p>RICCI, C. Pesquisa como ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.</p> <p>SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.</p> <p>THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez, 2009.</p> <p><i>* Bibliografia mais atualizada poderá ser indicada pelo professor no seu plano de ensino no momento da oferta do componente curricular.</i></p>	

ANEXO IV – PLANO DE ENSINO DE ESTÁGIO EM PROJETOS DE EXTENSÃO I (UNIPAMPA CAMPUS BAGÉ)

Componente Curricular	Carga horária total: 120h
Estágio em Projetos de Extensão I	Teórica:
	Prática como Componente Curricular:
Ementa	
Planejamento, aplicação e avaliação de projeto(s) de ensino de línguas adicionais em contexto de Programas/Projetos de Extensão institucionais, na modalidade presencial ou a distância. Socialização, reflexão e teorização sobre essa experiência.	
Objetivos	
Objetivo Geral: Proporcionar aos acadêmicos prática docente supervisionada em contextos extensionistas.	
Objetivos Específicos:	
<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas adicionais, unindo o conhecimento teórico adquirido e as observações realizadas; - Possibilitar aos acadêmicos a prática docente de línguas adicionais em contextos diversos da escola básica e a reflexão sobre essa experiência. 	
Referências Bibliográficas Básicas	
<p>ANDRÉ, M. E. D. A. de. A etnografia da prática escolar. Campinas: Papyrus, 2009.</p> <p>BROWN, H. D. Principles of language learning and teaching. 5 ed. San Francisco: Pearson Longman, 2007.</p> <p>GANDIN, D.; CRUZ, C. H. C. Planejamento na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2006.</p> <p>KLEIMAN, A. B. et al (Orgs.). A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2008.</p> <p>ZABALZA, M. A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.</p> <p><i>* Bibliografia mais atualizada poderá ser indicada pelo professor no seu plano de ensino no momento da oferta do componente curricular.</i></p>	
Referências Bibliográficas Complementares	
<p>ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Linguística Aplicada: ensino de línguas & comunicação. Campinas: Pontes/Arte Língua, 2007.</p> <p>BAGNO, M. Pesquisa na escola: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2001.</p> <p>BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. Estratégias de ensino-aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2008.</p> <p>BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.</p> <p>BRANDÃO, C. da F. Estrutura e funcionamento do ensino. São Paulo: Avercamp, 2004.</p> <p>BROWN, H. D. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. 3 ed. White Plains: Pearson Education, 2007.</p> <p>CAVALCANTI, M.; KLEIMAN, A. (Orgs.). Linguística aplicada: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007.</p> <p>COOK, V. Second language learning and language teaching. London: Hodder Education, 2008.</p> <p>ELLIS, R. The study of second language acquisition. New York: Oxford University, 2009.</p> <p>MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.</p> <p>RICCI, C. Pesquisa como ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.</p> <p>SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.</p> <p>THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez, 2009.</p> <p><i>* Bibliografia mais atualizada poderá ser indicada pelo professor no seu plano de ensino no momento da oferta do componente curricular.</i></p>	

Fonte: Adaptado de Universidade Federal do Pampa (2019, p. 80-81).

ANEXO V– PLANO DE ENSINO DE ESTÁGIO EM PROJETO DE EXTENSÃO II (UNIPAMPA CAMPUS BAGÉ)

Componente Curricular	Carga horária total: 120h
Estágio em Projetos de Extensão II	Teórica:
	Prática como Componente Curricular:
Ementa	
Planejamento, aplicação e avaliação de projeto(s) de ensino de línguas adicionais em contexto de Programas/Projetos de Extensão institucionais, na modalidade presencial ou a distância. Socialização, reflexão e teorização sobre essa experiência.	
Objetivos	
<p>Objetivo Geral: Aperfeiçoar a prática docente supervisionada em contextos extensionistas.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas adicionais, unindo o conhecimento teórico adquirido e as observações realizadas; - Possibilitar aos acadêmicos a prática docente de línguas adicionais em contextos diversos do da escola básica e a reflexão sobre essa experiência. 	
Referências Bibliográficas Básicas	
<p>ANDRÉ, M. E. D. A. de. A etnografia da prática escolar. Campinas: Papyrus, 2009.</p> <p>BROWN, H. D. Principles of language learning and teaching. 5 ed. San Francisco: Pearson Longman, 2007.</p> <p>GANDIN, D.; CRUZ, C. H. C. Planejamento na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2006.</p> <p>KLEIMAN, A. B. et al (Orgs.). A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2008.</p> <p>ZABALZA, M. A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.</p> <p><i>* Bibliografia mais atualizada poderá ser indicada pelo professor no seu plano de ensino no momento da oferta do componente curricular.</i></p>	
Referências Bibliográficas Complementares	
<p>ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Linguística Aplicada: ensino de línguas & comunicação. Campinas: Pontes/Arte Língua, 2007.</p> <p>BAGNO, M. Pesquisa na escola: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2001.</p> <p>BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. Estratégias de ensino-aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2008.</p> <p>BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.</p> <p>BRANDÃO, C. da F. Estrutura e funcionamento do ensino. São Paulo: Avercamp, 2004.</p> <p>BROWN, H. D. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. 3 ed. White Plains: Pearson Education, 2007.</p> <p>CAVALCANTI, M.; KLEIMAN, A. (Orgs.). Linguística aplicada: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007.</p> <p>COOK, V. Second language learning and language teaching. London: Hodder Education, 2008.</p> <p>ELLIS, R. The study of second language acquisition. New York: Oxford University, 2009.</p> <p>MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.</p> <p>RICCI, C. Pesquisa como ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.</p> <p>SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.</p> <p>THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez, 2009.</p> <p><i>* Bibliografia mais atualizada poderá ser indicada pelo professor no seu plano de ensino no momento da oferta do componente curricular.</i></p>	

Fonte: Adaptado de Universidade Federal do Pampa (2019, p. 81-82).